

---

## Rapport final

# Evaluation Projet « Avenir des écoles de commerce » (phase 2) englobant les prestataires publics et privés de la formation initiale en école d'employé/e de commerce CFC

**30 juin 2014**

---

A la demande de :

Secrétariat d'Etat à la formation, à la  
recherche et à l'innovation (SEFRI)  
Effingerstrasse 27  
3000 Berne

Auteurs :

Franz Kehl  
[kehl@kek.ch](mailto:kehl@kek.ch)

Miriam Frey  
[Miriam.frey@bss-basel.ch](mailto:Miriam.frey@bss-basel.ch)

Ralph Thomas  
[mail@ralphthomas.ch](mailto:mail@ralphthomas.ch)

# Table des matières

---

<b>Liste des abréviations</b>	<b>iii</b>
<b>Résumé</b>	<b>v</b>
<b>1 Contexte</b>	<b>1</b>
1.1 Projet de réforme « Avenir des écoles de commerce »	1
1.2 Formation initiale en école d'employé/e de commerce CFC	2
<b>2 Mandat, objectif et problématiques</b>	<b>4</b>
2.1 Mandat	4
2.2 Objectif	4
2.3 Problématiques	4
<b>3 Méthode d'évaluation et procédures</b>	<b>6</b>
3.1 Démarche et méthodologie	6
3.2 Limites de l'évaluation	9
<b>4 Le paysage des prestataires de FIEc d'employé/e de commerce CFC</b>	<b>10</b>
4.1 Différences et caractéristiques communes des prestataires publics et privés : <i>deux cultures de FIEc</i>	10
4.2 Le paysage des prestataires : modèles de formation selon l'OrFo et variantes	12
4.2.1 Prestataires publics : accent sur la maturité professionnelle	12
4.2.2 Prestataires privés : diversité et accent sur le CFC	13
4.3 Caractéristiques, avantages et inconvénients des modèles de formation et de leurs variantes	14
4.4 Bilan intermédiaire concernant les modèles de formation	19
<b>5 Résultats concernant la formation à la pratique professionnelle</b>	<b>20</b>
5.1 Parties pratiques intégrées (PPI)	20
5.1.1 Etat de la mise en œuvre et but des PPI	20
5.1.2 Formes et organisation des PPI	22
5.1.3 Coordination des PPI et de l'enseignement scolaire	30
5.1.4 Conclusions et recommandations concernant les PPI	33
5.2 Enseignement orienté vers les problèmes (EOP)	37
5.2.1 Résultats	37
5.2.2 Conclusions et recommandations concernant l'EOP	43
5.3 Stages en entreprise	44
5.3.1 Résultats concernant les stages de courte durée	44
5.3.2 Résultats concernant les stages de longue durée	45
5.3.3 Conclusions et recommandations concernant les stages en entreprise	48
5.4 Considérations générales	49
5.4.1 Effets de la formation à la pratique professionnelle intégrée à l'école sur le développement des écoles	49
5.4.2 Assurance qualité	50

<b>6</b>	<b>Résultats relatifs aux procédures de qualification</b>	<b>53</b>
6.1	Conclusions des premières procédures de qualification	53
6.1.1	Concept d'examen	53
6.1.2	Résultats des examens	54
6.2	Conclusions concernant le profil spécifique des diplômés de la FIEc	56
6.3	Expériences avec les contrôles des compétences PPI	57
<b>7</b>	<b>Résultats concernant la qualification du corps enseignant : praticiens externes ou enseignants internes ?</b>	<b>59</b>
7.1	Pratique en matière de qualification du corps enseignant	59
7.2	Défis et recommandations	62
<b>8</b>	<b>Considérations finales</b>	<b>65</b>

Annexe 1 – Cahier des charges / problématique (extraits)

Annexe 2 – Schéma d'évaluation (en allemand)

Annexe 3 – Personnes interrogées

Annexe 4 – Sources des données / bibliographie

Annexe 5 – Modèles cantonaux mis en œuvre (par canton)

Annexe 6 – Bonnes pratiques concernant les PPI

Annexe 7 – Aperçu des recommandations de l'évaluation

## Liste des abréviations

---

AFP	Attestation fédérale de formation professionnelle
CC-PPI	Contrôle des compétences PPI
CDECS	Conférence des directrices et directeurs d'écoles de commerce suisses
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CFC	Certificat fédéral de capacité
CFMP	Commission fédérale de la maturité professionnelle
CI	Cours interentreprises
CIFC	Communauté d'intérêts Formation commerciale de base
CSBFC	Conférence suisse des branches de formation et d'examens commerciales
CSE	Commission suisse des examens de la formation commerciale de base
CSFP	Conférence suisse des offices de la formation professionnelle
DFP	Dossier de formation et des prestations
E&S	Economie et société
EC	Ecole(s) de commerce
EOP	Enseignement orienté vers les problèmes
FIEc	Formation initiale en école
FIEn	Formation initiale en entreprise
FPP	Formation à la pratique professionnelle
HGT	Hôtellerie-Gastronomie-Tourisme (branche de formation et d'examens)
ICA	Information, communication, administration
IFFP	Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle
LFPr	Loi fédérale sur la formation professionnelle du 13 décembre 2002 (Loi sur la formation professionnelle, LFPr ; RS 412.10)
MP	Maturité professionnelle
OE	Objectif évaluateur
OFFT	Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (DÉSORMAIS : SEFRI)
OFPr	Ordonnance sur la formation professionnelle du 19 novembre 2003 (ordonnance sur la formation professionnelle, OFPr, RS 412.101)
OFS	Office fédéral de la statistique
OrFo	Ordonnance de formation
Ortra	Organisation du monde du travail
ovap	Öffentliche Verwaltung / Administration publique (branche de formation et d'examens)

PEE	Plan d'étude école
PES Ecole	Plan d'études standard concernant l'enseignement scolaire au sein des écoles de commerce
PES Pratique	Plan d'études standard concernant la formation à la pratique professionnelle au sein des écoles de commerce
PlanFor	Plan de formation
PPI	Parties pratiques intégrées
S&A	Services et administration (branche de formation et d'examens)
SCD	Stage de courte durée
SE	Stage en entreprise
SEFRI	Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation
SFP	Service de la formation professionnelle
SLD	Stage de longue durée
STA	Situation de travail et d'apprentissage
TA	Travail autonome
UE	Unité d'enseignement
UF	Unité de formation
WMS	Wirtschaftsmittelschule

## Résumé

---

**Contexte et méthodologie:** suite à l'entrée en vigueur de la nouvelle loi sur la formation professionnelle en 2004, les diplômes délivrés par les écoles de commerce (EC) ne sont plus reconnus par la Confédération. Si les EC souhaitent décerner le diplôme d'employé/e de commerce CFC reconnu au niveau fédéral, elles peuvent néanmoins harmoniser leurs filières avec les exigences de la formation commerciale de base. La volonté de mener à bien cette réforme a donné naissance au projet «Avenir des écoles de commerce», dont l'évaluation se décompose en deux parties. Le présent rapport décrit la deuxième phase de l'évaluation, principalement axée sur les résultats et l'impact du projet. Tous les prestataires de la formation initiale en école (FIEc), qu'ils soient publics ou privés, ont été impliqués dans le processus. Cette deuxième phase porte essentiellement sur les quatre thèmes suivants :

- le paysage des prestataires de la FIEc : qui applique quels modèles de formation et comment ?
- la formation à la pratique professionnelle : quelles formes de PPI (parties pratiques intégrées), d'EOP (enseignement orienté vers les problèmes) et de stages en entreprise ont fait leurs preuves, lesquelles se sont révélées insatisfaisantes ?
- les premières procédures de qualification des EC menant à l'obtention du CFC : quels enseignements peut-on en tirer? Quelles indications donnent-elles quant au profil des étudiants de la FIEc ?
- la qualification des enseignants : qui est en mesure de dispenser la formation à la pratique professionnelle ?

L'évaluation se fonde sur une combinaison de diverses méthodes, parmi lesquelles un sondage mené auprès de tous les prestataires de la FIEc, des ateliers avec les direc-

tions de projet cantonales au niveau des EC et les responsables de la FIEc auprès des offices cantonaux ainsi qu'une enquête qualitative approfondie basée sur des visites d'écoles, des entretiens ainsi qu'une discussion par le biais d'un blog.

L'évaluation ayant lieu à un stade précoce, elle ne permet guère de se prononcer sur l'impact du projet. En effet, les données disponibles en la matière ne s'avèrent pas suffisamment fiables, dans la mesure où la mise en œuvre de la réforme n'en est le plus souvent qu'à sa phase pilote. En contrepartie, le processus d'évaluation présente des atouts majeurs pour les acteurs impliqués, en leur fournissant notamment des indications en vue d'optimiser les dispositifs existants et dans la perspective de l'élaboration du plan de formation pour la formation initiale en école, qui doit entrer en vigueur dès 2015. Au moment de l'évaluation, la formation initiale en école concernait les branches de formation et d'exams «Services et administration», «Hôtellerie-Gastronomie-Tourisme», «Banque» et «Administration publique».

**Le paysage des prestataires de la FIEc:** parmi les 57 écoles publiques (EC cantonales), la grande majorité propose le modèle concentré 3+1 avec maturité professionnelle (trois années en école, une année de stage), soit exclusivement (41 écoles), soit complété par une offre du modèle intégré 3i (15 écoles).

Les 50 écoles privées proposent quant à elles des modèles plus diversifiés. Les variantes de mise en œuvre s'orientent néanmoins principalement sur le modèle concentré et proposent des diplômes en trois ans (deux années en école, une année de stage, soit le modèle 2+1). Contrairement aux prestataires publics, parmi lesquels les offres de formation avec maturité professionnelle dominent, les prestataires privés met-

tent davantage l'accent sur le CFC (profil B ou E).

Recommandation 1 : poursuivre un monitoring de l'état des lieux du paysage des prestataires de la FIEc.

### La formation à la pratique professionnelle

Introduites à l'occasion de la réforme en cours, les **parties pratiques intégrées (PPI)** représentent un outil de formation encore récent, mais d'une importance centrale. L'accent, qui a jusqu'à présent été mis sur la conception de cet instrument, se portera dorénavant sur son ajustement et son optimisation. Il faut garder à l'esprit que, dans le domaine des PPI, l'usage varie fortement en fonction du modèle de formation défini dans l'ordonnance afférente. L'évaluation a mis en évidence les formes de PPI utilisées par les différentes écoles et les défis qui se poseront à l'avenir. Dans l'ensemble, on constate aujourd'hui une pratique très engagée en ce qui concerne les PPI, maintenant un lien actif et ciblé avec le reste de l'enseignement.

Recommandations relatives aux PPI :

- (2) Vérifier l'impact et la pertinence des formes de PPI.
- (3) Renforcer la surveillance cantonale.
- (4) Vérifier les objectifs évaluateurs minimaux applicables aux PPI pour les modèles concentrés.
- (5) Faire une distinction cohérente lors de la définition des PPI entre le modèle intégré et le modèle concentré.
- (6) Augmenter sensiblement la dotation horaire des PPI dans le modèle intégré tout en renforçant leur qualité.
- (7) Encourager les stages de courte durée.
- (8) Définir plus précisément la «dissolution du regroupement dans la classe» et en assurer l'application rigoureuse.

Indépendamment de la réforme, **l'enseignement orienté vers les problèmes (EOP)** est un principe didactique (orientation vers des problématiques et des situations pratiques), qui gagne également du terrain dans divers contextes de formation à l'échelle internationale. Dans le cadre de la formation initiale en école, l'EOP est considéré comme partie intégrante de la formation à la pratique professionnelle, raison pour laquelle il doit impérativement être intégré dans les branches CFC Information, communication, administration (ICA), Economie et société (E&S) et, dans une moindre mesure, dans les langues. La mise en œuvre de l'EOP est moins simple qu'il n'y paraît et requiert davantage de personnel enseignant par rapport aux autres piliers de la formation à la pratique professionnelle. Les principaux défis posés à l'EOP sont les suivants : instauration d'un nouveau ratio élèves/professeurs, d'où un besoin accru de formation et de formation continue d'un grand nombre d'enseignants, ampleur du travail lié à la conception des programmes scolaires et du matériel pédagogique et enfin, importance de l'investissement que représente l'EOP en termes de temps. On conçoit donc aisément que cette dimension de la réforme nécessite davantage de temps et de personnel au sein des écoles en comparaison avec d'autres éléments de la formation à la pratique professionnelle, auxquels il est parfois accordé davantage d'attention.

Recommandations relatives à l'EOP :

- (9) Regrouper et préciser les exigences posées à l'EOP.
- (10) Définir les interfaces de l'EOP avec les PPI et les stages en entreprise.
- (11) Compter l'EOP en tant qu'élément de la formation à la pratique professionnelle uniquement dans les branches définies comme telle.

De par leur dotation horaire et leur importance, les **stages en entreprise (SE)** constituent l'élément clé de la formation à la pra-

tique professionnelle dans les modèles concentrés. Ils prennent généralement la forme de stages de longue durée, lesquels sont parfois complétés par des stages de courte durée. Les modèles intégrés n'incluent pas de stages de longue durée; la pratique professionnelle y est garantie par les PPI et le recours ciblé à des stages de courte durée. L'évaluation révèle que ces derniers ne sont de mise que dans les écoles publiques, et non dans les écoles privées appliquant le modèle 2+1. Près de 30% des écoles dans le modèle 3+1 prévoient un stage court, dont la durée varie entre deux et huit semaines et qui peut être effectué en une ou deux parties (donc pas nécessairement dans la même entreprise). En règle générale, les modèles i prévoient un stage de quatre semaines.

Etant donné que la plupart des stages de longue durée ne débiteront qu'à l'été 2014, notre analyse s'est concentrée sur les stages de courte durée. A cette occasion, ces derniers ont fait l'objet d'un concert relativement unanime de critiques, visant en particulier leur qualité. Ils seraient en effet trop courts pour présenter un intérêt aux yeux des entreprises, sur lesquelles les écoles ne pourraient généralement exercer qu'une influence limitée, et ils n'apporteraient qu'une connaissance confuse et peu ciblée du monde du travail. Des options pertinentes visant à rendre les stages de courte durée profitables pour toutes les parties impliquées sont toutefois proposées dans la pratique. Il est par exemple possible de remédier au manque de connaissances ciblées en utilisant les objectifs des PPI dans le cadre des stages de courte durée. Concrètement, l'entreprise sélectionne plusieurs objectifs de formation à partir du catalogue des objectifs évaluateurs des PPI et organise des «mini-situations de travail et d'apprentissage».

**Recommandation 12: offrir la possibilité de réaliser des stages à l'étranger.**

Les conséquences de la réforme sur les écoles sont considérables et ne se limitent

pas aux contenus et à la didactique, mais touchent également l'organisation de l'école et de l'enseignement ainsi que l'infrastructure. L'assurance de la qualité représente un pilier essentiel à la réussite de la réforme. A cet égard, la délégation aux écoles de l'assurance-qualité de la formation à la pratique professionnelle dans les entreprises (stages de courte et de longue durée) est une caractéristique propre à la formation initiale en école, qui non seulement exige, mais aussi favorise une plus grande proximité avec les entreprises.

**Recommandation 13: renforcer la pratique des écoles en matière d'assurance-qualité dans le modèle de délégation.**

**Les premières procédures de qualification :** l'évaluation offre un aperçu des premières procédures de qualification des filières de formation initiale en école de commerce 3i dans les cantons de Genève et du Tessin. L'analyse montre que les directives relatives à leur conception ont été respectées. Le degré de difficulté de l'examen écrit proposé aux candidats en EC est comparable à celui de la formation initiale en entreprise (FIEc). Les experts aux examens ont néanmoins estimé que la difficulté des examens oraux 3i effectués était, dans l'ensemble, moindre par rapport à la formation duale. Les personnes en formation bénéficieraient notamment d'une préparation ciblée à certaines questions d'examen. En outre, l'expérience pratique limitée des candidats en EC ne permettrait guère de les interroger sur des connaissances approfondies. La procédure d'examen s'avère néanmoins pertinente dans la mesure où elle permet de distinguer les profils de compétences satisfaisants des profils lacunaires.

Tous les modèles intègrent enfin l'évaluation des PPI dans les notes de la partie entreprise de la procédure de qualification. Les PPI étant un concept nouveau, l'évaluation des travaux réalisés s'avère également inédite. Le contrôle des compé-

tences acquises dans le cadre des PPI a en règle générale nécessité un important travail de réflexion et de développement. Diverses formes de contrôle et d'évaluation ont en outre été élaborées, allant des appréciations globales et sommaires combinant autoévaluation et évaluation externe dans le cadre d'un entretien d'examen en tête-à-tête, jusqu'aux structures complexes avec l'évaluation d'activités et d'objectifs multiples par différents enseignants, incluant l'attribution de notes partielles pour les travaux en groupes et les performances individuelles.

**Recommandation 14:** poursuivre le développement de la pratique des contrôles des compétences PPI.

**La qualification des enseignants :** contrairement aux autres formes d'enseignement, la formation à la pratique professionnelle intègre une dimension de «coaching». Au-delà de la simple transmission de connaissances, les enseignants ont en effet pour fonction d'accompagner et d'encourager les personnes en formation, tout en les incitant à la réflexion. Au niveau de la qualification des enseignants, on observe d'importantes disparités entre les prestataires de la FIEc publics et privés. Comparativement aux EC publiques, les prestataires privés attachent davantage d'importance aux compétences professionnelles pratiques de leurs enseignants en charge des PPI. En outre, moins de la moitié des EC publiques disposent de directives internes relatives à la qualification des enseignants en charge des PPI (contre 71% des prestataires privés). D'après l'évaluation et selon la perspective des professionnels concernés, les enseignants possédant des qualifications didactiques supplémentaires (par ex. les formateurs en entreprise ou interentreprises formés à la gestion des PPI), de même que les enseignants en école (principalement des branches ICA et E&S), qui peuvent se prévaloir d'une expérience pratique récente ou qui exercent une autre activité professionnelle

outre l'enseignement, sont les mieux à même de dispenser les PPI. Le modèle du «team teaching» (deux enseignants encadrant un groupe PPI), déjà appliqué sous diverses formes, se révèle également prometteur, puisqu'il permet de tirer parti de la complémentarité des compétences des enseignants.

**Recommandations relatives à la qualification des enseignants:**

(15) Assurer des projets de développement du personnel enseignant en charge des PPI dans les écoles publiques.

(16) Exploiter la marge d'appréciation en ce qui concerne la qualification des enseignants de la FIEc.

(17) Proposer une formation complémentaire aux enseignants des gymnases qui dispensent des éléments de formation à la pratique professionnelle.

(18) Garantir la formation et la formation continue des enseignants en charge de la formation à la pratique professionnelle.

# 1 Contexte

---

Depuis l'entrée en vigueur de la nouvelle loi sur la formation professionnelle (LFPr) en 2004, les diplômes remis par les écoles de commerce (EC) ne sont plus reconnus au niveau fédéral. Les EC peuvent cependant adapter leurs filières de formation aux exigences de la formation commerciale de base et délivrer le CFC d'employé/e de commerce reconnu au niveau fédéral.

L'adaptation des EC aux exigences de la formation commerciale de base doit notamment tenir compte du fait que dans les EC, qui sont des écoles à plein temps, le rapport à la pratique professionnelle est différent de celui de la formation initiale en entreprise (FIEn), qui est duale.

Le projet « Avenir des écoles de commerce » a donc été créé pour réaliser la réforme avec succès. Pour le mener à bien, une direction nationale du projet ainsi que des directions de projet dans tous les cantons ont été mises en place. L'évaluation du projet a été scindée en deux parties. La première partie de la phase d'élaboration du projet « Avenir des écoles de commerce » a été évaluée en 2010/2011<sup>1</sup>. Le présent rapport contient les résultats de la deuxième phase de l'évaluation, qui est axée sur la mise en œuvre de la formation à la pratique professionnelle.

## 1.1 Projet de réforme « Avenir des écoles de commerce »

Le projet de réforme « Avenir des écoles de commerce » est articulé en trois phases<sup>2</sup> :

- Phase pilote (2005-2007) : lors de cette phase, des éléments et des formes de la formation à la pratique professionnelle ont été testés au sein d'écoles sélectionnées. La phase pilote a été terminée et évaluée en 2007<sup>3</sup>.
- Phase d'élaboration (2007-2009) : les documents de base pour les filières de formation des EC ont été rédigés lors de la phase d'élaboration. Les documents principaux sont les directives concernant les EC et les plans d'études standard (PES Ecole et PES Pratique). Ces directives s'appuient sur le règlement d'apprentissage et d'examen de fin d'apprentissage du 24 janvier 2003 (règlement 2003).
- Phase de mise en œuvre (2009-2014) : les directives concernant les EC ainsi que les plans d'études standard sont valables jusqu'à fin 2014. L'ordonnance sur la formation professionnelle initiale d'employé/e de commerce CFC sera applicable à l'ensemble des écoles de commerce dès le 1<sup>er</sup> janvier 2015.

Il est à noter que le projet de réforme « Avenir des écoles de commerce » couvre les écoles publiques. En plus des 57 écoles de commerce, la réforme concerne les 50 prestataires privés de la formation initiale en école (FIEc) comptabilisés au moment de l'évaluation. Pour ceux-ci, un plan de formation transitoire basé sur l'ordonnance sur la

<sup>1</sup> Cf. econcept (2011) : Projet « Avenir des écoles de commerce » : évaluation de la phase d'élaboration, rapport final du 22 septembre 2011, sur mandat de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) et de la Conférence suisse des offices de la formation professionnelle (CSFP).

<sup>2</sup> Pour de plus amples informations à ce sujet, cf. econcept (2011) ou OFFT, CSFP (2010) : Avenir des écoles de commerce : Planification de la mise en œuvre / concept d'information du 1<sup>er</sup> janvier 2010 (<http://www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01587/01599/index.html?lang=fr>).

<sup>3</sup> Cf. Bieker, Thomas, Beat Estermann, Christoph Metzger et Andrea Zeder : Rapport final sur le projet pilote « Avenir des écoles de commerce ». Université de St-Gall et Service de la recherche en éducation (SRED), 30 septembre 2007.

formation 2012 est en vigueur jusqu'à fin 2014. A partir de 2015, l'ordonnance sur la formation d'employé/e de commerce CFC (OrFo 2012), le nouveau plan de formation FIEc (PlanFor – FIEc 2015) et la nouvelle ordonnance sur la maturité professionnelle seront valables pour les prestataires de FIEc publics et privés.

Tous les prestataires de la formation initiale en école, publics ou privés, sont pris en compte dans la présente évaluation.

## 1.2 Formation initiale en école d'employé/e de commerce CFC

La formation professionnelle initiale distingue la formation initiale en entreprise duale classique (FIEc) de la formation initiale en école (FIEc), qui se déroule dans les écoles à plein temps.

La FIEc et la FIEc se différencient tout d'abord<sup>4</sup> du point de vue de la responsabilité, des compétences de surveillance, des partenaires contractuels et du financement<sup>5</sup> :

- Pour la FIEc, un contrat d'apprentissage est conclu avec l'entreprise, qui assume la responsabilité principale concernant l'acquisition des compétences professionnelles : la partie scolaire de la formation tombe sous la responsabilité des écoles professionnelles commerciales financées par les cantons.
- Dans le cas de la FIEc, c'est l'école qui est responsable : un contrat de formation est conclu entre les écoles et les personnes en formation.  
 Dans le cadre de la FIEc, les EC publiques sont financées en premier lieu par les pouvoirs publics (cantons). Les prestataires privés pourvoient à leur propre financement et sont donc financés par leurs utilisateurs.  
 Du point de vue didactique, c'est surtout le lien avec la pratique professionnelle qui diffère dans le cadre de la FIEc ; il est établi au travers de divers éléments comme les parties pratiques intégrées (PPI), l'enseignement orienté vers les problèmes (EOP) et les stages.

En 2012, 3225 diplômes d'école de commerce ont été décernés<sup>6</sup>. A titre de comparaison, la même année, 11 308 CFC ont été délivrés (1830 profil B et 9478 profil E)<sup>7</sup>. D'autres diplômes / certificats ont été remis par des prestataires FIEc privés, par exemple le diplôme de commerce suisse GEC/VSH ou le diplôme d'employé de commerce Hôtellerie-Tourisme d'hotelleriesuisse, mais ils ne sont pas pris en compte par l'Office fédéral de la statistique.

L'offre FIEc des écoles publiques est surtout très importante en Suisse latine, notamment à Genève. Alors que la proportion de diplômes d'écoles de commerce par rapport au total des formations selon la LFPr<sup>8</sup> est d'environ 5 % dans l'ensemble de la Suisse, elle est de 22 % à Genève, de 18 % au Tessin et de 14 % à Neuchâtel. Dans les gran-

<sup>4</sup> Autres différences ou caractéristiques : voir le chap. 4.1.

<sup>5</sup> Cf. Wettstein, E., Amos, J. (2010) : La formation initiale en école, étude sur mandat de la CSFP, rapport du 27 août 2010.

<sup>6</sup> Correspondent encore à l'ancienne nomenclature ou se basent sur les anciennes filières EC.

<sup>7</sup> Source : Office fédéral de la statistique, Statistique de la formation professionnelle initiale en 2012 et Statistique des titres délivrés en 2012 (N. B. : 11 308 = total CFC, y compris les candidats qui se représentent, FIEc privée et art. 32 OFPr).

<sup>8</sup> Formations selon la LFPr = certificat fédéral de capacité (CFC) et attestation fédérale de formation professionnelle (AFP). Source : Office fédéral de la statistique, Statistique de la formation professionnelle initiale en 2012 et Statistique des titres délivrés en 2012.

des régions de Zurich, de Suisse orientale et centrale, elle se situe sous la barre des 3 %. Ceci s'explique notamment par le fait que la formation professionnelle duale est moins répandue en Suisse latine qu'en Suisse alémanique (manque de places d'apprentissage).

Toutefois, c'est surtout en Suisse alémanique que l'on trouve des écoles de commerce privées avec offres à plein temps et stage en entreprise bénéficiant déjà de longues années d'expérience en matière de formation en vue de l'obtention du CFC. Ces filières de formation étaient déjà réglementées par les directives du 22 décembre 1983 fixant les conditions posées aux écoles de commerce pour la reconnaissance de leurs examens de diplôme et les directives du 24 août 2006 pour l'organisation de la formation et de l'examen de fin d'apprentissage auprès des prestataires d'une formation initiale en école. Les deux directives ont été abrogées fin 2011 avec l'entrée en vigueur de l'ordonnance sur la formation professionnelle initiale d'employé/e de commerce CFC (OrFo 2012).

Le Tableau 1 donne une vue d'ensemble des prestataires de FIEc publics et privés.

**Tableau 1 : Vue d'ensemble des prestataires de FIEc**

	Publics	Privés
<b>Nombre d'écoles<sup>9</sup></b>	<b>57</b>	<b>50</b>
<b>CH-D</b>	30	45
<b>CH-F</b>	23	4
<b>CH-I</b>	4	1
<b>Forme d'organisation / associations</b>	Conférence des directrices et directeurs d'écoles de commerce suisses (CDECS) Interlocuteur pour la coordination, l'assurance qualité et l'échange d'expériences	Verband Schweizerischer Handelsschulen (VSH) / Groupement Suisse des Ecoles de Commerce (GEC) Coordination et assurance qualité pour les diplômes VSH/GEC
<b>Bases légales</b>	Jusqu'à fin 2014 : directives du 26 novembre 2009 concernant l'organisation de la formation professionnelle initiale et la procédure de qualification au sein des écoles de commerce (sur la base du règlement 2003) Dès 2015 : OrFo 2012 et PlanFor - FIEc 2015	Jusqu'à fin 2014 : plan de formation transitoire employé/e de commerce CFC du 26 septembre 2011 pour la formation initiale en école auprès des écoles de commerce privées (sur la base de l'OrFo 2012) Dès 2015 : OrFo 2012 et PlanFor - FIEc 2015

<sup>9</sup> Données consolidées de l'enquête 2013 KEK / BSS / RTh réalisée dans le cadre de la présente évaluation.

## 2 Mandat, objectif et problématiques

---

### 2.1 Mandat

Lors de cette deuxième phase de l'évaluation, c'est la mise en œuvre de la formation à la pratique professionnelle (FPP) chez les prestataires de FIEc qui est au premier plan. Conjointement avec les acteurs impliqués dans le projet, l'évaluation génère des connaissances en matière de pilotage. Elle a donc un caractère formateur qui se manifeste aussi dans les méthodes et les processus utilisés. En même temps, elle permet d'avoir un regard externe sur l'état du projet « Avenir des écoles de commerce ».

### 2.2 Objectif

L'objectif de l'évaluation est de fournir aux acteurs impliqués dans la formation initiale en école d'employé/e de commerce CFC les bases nécessaires pour adapter avec succès les filières de formation EC publiques et les filières des prestataires privés à la nouvelle ordonnance de formation relative à la formation commerciale de base ou à la nouvelle ordonnance sur la maturité professionnelle fédérale. Les résultats de l'évaluation doivent être pris en compte dans l'élaboration du plan de formation 2015 pour la formation initiale en école définitif, abordée dès le début de l'année 2014. Quatre problématiques principales sont en point de mire :

- Le paysage des prestataires de FIEc : qui applique quel modèle de formation et comment ?
- La formation à la pratique professionnelle (FPP) : quelles formes de PPI (parties pratiques intégrées), d'EOP (enseignement orienté vers les problèmes) et de stages en entreprise (de courte et longue durée) ont fait leurs preuves ? Lesquelles se sont avérées inefficaces ?
- Les premières procédures de qualification des EC pour l'obtention du CFC : quelles constatations en découlent ? Quelles conclusions permettent-elles de tirer concernant le profil des diplômés de FIEc ?
- La qualification du corps enseignant : qui dispense la formation à la pratique professionnelle ?

### 2.3 Problématiques

Le mandant a défini les problématiques concrètes et fixé les priorités dans le cadre de la réunion du groupe d'accompagnement du 22 février 2013. Ces problématiques prioritaires concernent :

- les PPI / l'EOP et la qualification du corps enseignant dans les PPI ;
- la mise en place du concept d'assurance qualité ;
- la différenciation des résultats selon les EC - prestataires privés et selon les modèles (2+1, 3+1, 3i) / régions linguistiques / profils.

Le Tableau 2 présente les problématiques concrètes selon le cahier des charges. Celles déclarées comme prioritaires au début du projet sont marquées en couleur.

**Tableau 2 : Aperçu des problématiques (selon le cahier des charges)**

<b>Instruments / offres de formation à la pratique professionnelle</b>
(1) * Comment la formation à la pratique professionnelle est-elle intégrée dans la FIEc ? Comment la formation théorique scolaire et la formation à la pratique professionnelle sont-elles coordonnées dans l'école ? Y a-t-il des différences entre les écoles de commerce privées et publiques ?
(2) Comment la formation à la pratique professionnelle est-elle mise en place dans le stage de longue durée ? Comment l'organisation de l'encadrement du stage est-elle assurée ? De quelle manière sont établies les relations entre, d'une part, les lieux de formation EC et de stages de longue durée et, d'autre part, les organes compétents en la matière au niveau national et cantonal ?
(3) * Comment sont mis en place les modèles 2+1 et 3+1 ? Comment sont mis en œuvre les modèles de la pratique professionnelle intégrée dans l'enseignement ? Quels défis se posent ? Comment se passe la collaboration avec les Ortra / comment est-elle assurée ? (Liste de contrôle 1 chiffre 3 et liste de contrôle 2 concept d'assurance qualité)
(4) * Des stages de courte durée sont-ils effectués dans les différents modèles ? Combien de temps durent-ils et comment sont-ils organisés ?
(5) Comment les écoles organisent-elles leurs activités par rapport au stage de longue durée ? (Modèle de cahier des charges pour le concept d'assurance qualité)
(6) * Quelles mesures d'assurance qualité sont employées pour la formation à la pratique professionnelle ? Comment les normes de qualité sont-elles mises en œuvre selon le concept d'assurance qualité ? Comment l'assurance qualité est-elle perçue par les partenaires de formation ?
(7) * Comment les plans d'étude école sont-ils mis en œuvre dans l'enseignement ? Quels défis se sont posés ?
(8) * Comment est mis en œuvre l'enseignement orienté vers les problèmes dans l'école ? Quels défis se posent ? (Liste de contrôle 1 chiffre 2 et liste de contrôle 2 concept d'assurance qualité)
(9) * Quels modèles 2+1 ont été approuvés par les cantons ?
(10) Comment sont organisés les compétences et les processus cantonaux ?
<b>Planification et conception de la PQ</b>
(11) Comment les écoles planifient-elles la procédure de qualification ?
(12) Quelles conceptions élaborent-elles ?
<b>Profil spécifique pour les diplômés de FIEc</b>
(13) Comment se présente le profil des diplômés de FIEc ? Comment se différencie-t-il du profil de la formation initiale pour l'obtention du CFC d'employé/e de commerce ?
<b>Qualification du corps enseignant</b>
(14) * Quel profil de qualification présente le corps enseignant qui dispense la formation à la pratique professionnelle ? (Liste de contrôle 1 chiffre 1 concept d'assurance qualité)
(15) Quelles sont les offres de formation continue utilisées pour le corps enseignant ?

Remarque : les problématiques prioritaires pour le mandant et le groupe d'accompagnement sont marquées en bleu clair et pourvues d'un astérisque \*.

## 3 Méthode d'évaluation et procédures

### 3.1 Démarche et méthodologie

La présente évaluation est scindée en quatre étapes de travail. Différentes méthodes d'enquête et d'analyse ont été utilisées. Le Tableau 3 fournit tout d'abord une vue d'ensemble des méthodes d'enquête et des procédures. Les différentes étapes sont ensuite brièvement exposées.

Tableau 3 : Vue d'ensemble des étapes d'évaluation

	Méthodes	Résultats
<b>Etape 1</b> (mars-avril 2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analyse de documents</li> <li>▪ Interviews d'experts basées sur un guide d'entretien</li> <li>▪ Acquisition d'adresses</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Description de la situation actuelle</li> <li>▪ Formulation d'hypothèses d'évaluation et de problématiques</li> <li>▪ Instruments d'évaluation (guides d'interview, instruments d'interrogation)</li> <li>▪ Liste d'adresses complète des services cantonaux qui accordent les autorisations de formation aux prestataires de la formation privés</li> <li>▪ Liste d'adresses complète des prestataires de la formation privés qui disposent actuellement d'une autorisation de formation</li> </ul>
<b>Etape 2</b> (avril-mai 2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Enquête en ligne auprès de tous les prestataires de FIEc (enquête exhaustive)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evaluation de l'enquête, statistiques</li> <li>▪ Bases pour la discussion avec les directions de projet EC publiques et les responsables cantonaux de la FIEc</li> </ul>
<b>Etape 3</b> (mai-juin 2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ateliers avec les directions de projet EC publiques et les responsables de la FIEc auprès des offices cantonaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Complément, analyse et interprétation des résultats de l'enquête de base</li> <li>▪ Bases de formulation des problématiques pour l'enquête qualitative</li> <li>▪ Aperçu des modèles et des variantes de modèles de tous les prestataires de FIEc</li> </ul>
<b>Etape 4</b> (juillet-octobre 2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Enquête qualitative approfondie : visites d'écoles, interviews par téléphone, discussion sur le blog</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identification de bonnes pratiques et de pratiques critiques</li> <li>▪ Identification du potentiel d'optimisation</li> </ul>

#### ***Etape 1 : analyse de documents, interviews d'experts et instruments d'évaluation***

Au début de l'évaluation, une analyse de la documentation existante a été effectuée en se basant sur les problématiques de l'évaluation et dans le but de développer les instruments d'évaluation. Six interviews d'experts basées sur des guides d'entretien ont également été réalisées :

- Interview « cantons » avec Ursula Zimmermann (canton de Berne), Frédéric Ottesen (canton de Genève), Susann Schläppi (CSFP)
- Interview « CSBFC » avec Roland Hohl (D&A), Matthias Wirth (Banque), Martin Baumann (HGT)
- Interview groupe d'accompagnement « Avenir des écoles de commerce » avec Martin Dolder (CDECS) et Judith Renner (directrice du projet « Avenir des écoles de commerce »)
- Interview « IFFP » avec Patrick Lachenmeier et Vesna Labovic

- Interview « VSH » avec Andreas Hösli (VSH/GEC et responsable du domaine de la formation initiale commerciale Kalaidos Bildungsgruppe AG)
- Interview avec Dora Fitzli, responsable de l'évaluation « Avenir des écoles de commerce » phase 1

Dans le cadre des travaux préparatoires, des listes d'adresses actuelles et complètes des 57 EC (toutes membres de la CDECS) et des 50 prestataires de FIEc privés (au niveau de la direction des écoles), ainsi que des personnes compétentes pour la FIEc dans les offices cantonaux de la formation professionnelle (notamment celles qui sont responsables de l'autorisation de formation pour les entreprises de stage et les prestataires de FIEc privés) ont été établies.

### **Etape 2 : enquête de base auprès des prestataires de FIEc**

Lors d'une deuxième étape, une enquête basée sur Internet a été réalisée auprès de tous les prestataires de la formation initiale en entreprise (FIEc) en Suisse (trilingue) afin de collecter des données essentielles. Les évaluateurs ont épuré autant que possible les coordonnées mises à disposition par le projet national « Avenir des écoles de commerce » et le VSH/GEC.

L'enquête de base a été élaborée et testée entre la fin mars et la mi-avril, puis lancée le 18 avril. Pour augmenter le retour, deux rappels ont été envoyés par le SEFRI (le 6 et le 14 mai 2013). L'enquête en ligne s'est déroulée jusqu'au 16 mai 2013.

Le taux de retour de l'enquête de base a atteint le score élevé de 73 % : sur les 113 prestataires de FIEc interrogés, 83 réponses ont pu être utilisées.

**Tableau 4 : Retour de l'enquête de base auprès des prestataires de FIEc**

	Retour	Total	Taux de retour
<b>Ensemble</b>	83	113 <sup>10</sup>	73 %
<b>Structure</b>			
privée	44	53	83 %
publique	39	60	65 %
<b>Langue : *</b>			
Allemand	63	78	81 %
Français	16	30	53 %
Italien	4	5	80 %

\* Se réfère à la version du questionnaire (d/f/i).

<sup>10</sup> Sur la base des données d'adresse non épurées, 6 écoles ne faisant pas formellement partie des prestataires de la FIEc d'employé/ée de commerce avec CFC ont été interrogées. Celles-ci ne sont pas prises en compte dans les résultats ci-après.

### **Etape 3 : ateliers avec les directions de projet EC cantonales et les responsables de la FIEc**

Lors d'une troisième étape, les résultats obtenus ont été complétés, analysés et interprétés dans le cadre d'ateliers réunissant les directions de projet EC publiques et les responsables de la FIEc auprès des offices cantonaux. Deux ateliers ont eu lieu :

- atelier à Zurich le 29 mai 2013 ;
- atelier à Lausanne le 4 juin 2013.

Il en a découlé une liste consolidée<sup>11</sup> des 57 EC publiques (cantonales) et des 50 EC privées avec les modèles de formation et les données relatives aux autorisations de formation. Les résultats présentés ci-après se réfèrent à ces données épurées et donc à 57 écoles publiques et à 50 écoles privées, comme présenté au chapitre 1.2, tableau 1.

### **Etape 4 : enquête qualitative approfondie**

**Thème 1 :** quelles expériences a-t-on eu avec les premières procédures de qualification en entreprise dans les filières de formation de la FIEc des EC 3i au Tessin et à Genève ? Quel a été le taux de réussite des candidats ? Deux focus-groupes ont été constitués avec des experts de l'examen oral de pratique professionnelle, des représentants des Ortras et des responsables de l'IFFP (Tessin : 23 septembre 2013, Genève : 26 septembre 2013).

**Thème 2 :** comment sont coordonnés les contenus de formation PPI / stage / enseignement scolaire théorique, comment est mis en place le principe didactique de l'EOP ? Comment pourrait-on encore optimiser les PPI et l'EOP du point de vue des personnes en formation et du corps enseignant ? Les actions suivantes ont été entreprises :

- huit visites dans des écoles sélectionnées, avec interview des responsables des EC, des PPI et avec des personnes en formation<sup>12</sup> ;
- interviews téléphoniques avec des responsables des EC et des PPI dans quatre écoles sélectionnées<sup>13</sup> ;

à quoi s'ajoute

- une discussion par blog avec les responsables et les enseignants des PPI qui a permis aux participants de présenter leurs expériences avec les PPI et les contrôles des compétences PPI entre le 16 octobre et le 1<sup>er</sup> novembre 2013.

Dans les 12 écoles où l'approfondissement qualitatif a été réalisé, 18 personnes faisant partie de la direction (recteurs / vice-recteurs / responsables de domaine), 12 responsa-

<sup>11</sup> Voir l'annexe 5 « Modèles cantonaux mis en œuvre »

<sup>12</sup>

1. Ecole cantonale am Brühl St-Gall
2. ESC La Neuveville
3. Minerva Zurich
4. Ecole de Commerce Hôtellerie-Tourisme, Lausanne
5. ESTER, La-Chaux-de-Fonds
6. Gymnase de Nyon
7. Centro Professionale Commerciale, Lugano
8. Ecole Schulz, Genève

<sup>13</sup>

1. Centre de formation kvBL Liestal
2. Ecoles Bénédict Lucerne
3. Centre de formation Feusi Berne
4. Ecoles HSO Zurich

bles des PPI et 12 personnes en formation ont été interrogés. Six entreprises d'entraînement ou structures d'entreprise ont également été consultées<sup>14</sup>.

17 écoles (11 publiques, six privées), deux représentants des cantons et un prestataire de PPI ont participé à la discussion sur le blog en postant 26 contributions.

Au total, étant donné que certaines écoles ont effectué en commun le travail de développement des modèles de formation, notamment des modèles PPI<sup>15</sup>, on peut estimer que l'approfondissement qualitatif a permis de prendre en compte les modèles d'environ la moitié des prestataires de FIEc.

## 3.2 Limites de l'évaluation

Toute évaluation a ses limites. Il est important d'en tenir compte dans l'interprétation des résultats.

L'élément le plus limitatif réside dans le moment où a eu lieu l'évaluation : d'une part, le moment a été bien choisi en vue du développement du plan de formation définitif pour la FIEc qui a eu lieu en parallèle ; d'autre part, il est difficile à ce stade précoce de faire des déclarations à propos des effets et des avantages des différentes formes de formation à la pratique professionnelle. Cette considération s'applique notamment aux stages de longue durée, qui n'ont même pas encore commencé dans de nombreux cas. Les déclarations à ce sujet ne sont donc possibles qu'en termes de perspectives ou d'attentes des écoles. L'évaluation des PPI doit également être replacée dans son contexte : les offres sont seulement en cours de mise en place ; la phase de consolidation et d'optimisation va encore suivre. Cela signifie que les données de l'évaluation reposent en grande partie sur des essais pilotes de PPI ou sur des classes et des examens pilotes. Même si on ne peut pas raisonnablement considérer que les dispositifs choisis, à savoir les formes et l'organisation de PPI, vont subir des modifications fondamentales, la pratique est encore régulièrement et sensiblement optimisée. L'image donnée par l'évaluation est un instantané qui peut rapidement évoluer.

L'enquête exhaustive auprès des prestataires de FIEc nous a permis d'acquérir des données de base importantes. Des analyses qualitatives approfondies ont ensuite été possibles, mais uniquement de manière ponctuelle.

Finalement, les concepts et la terminologie ne sont en partie pas encore suffisamment ancrés. Les questions ont donc parfois été comprises différemment dans le cadre des interviews, générant des réponses également diverses. Les écoles emploient notamment des désignations de modèles distinctes. Ce problème a cependant pu être partiellement résolu avec la consolidation lors des ateliers cantonaux et l'épuration des données en aval.

<sup>14</sup> 1. « Chocco » (Helvartis) : Ecole supérieure de commerce Tramelan  
 2. SuiServices (diverses entreprises) : Ecole cantonale am Brühl St-Gall, ESC La Neuveville, CPC Lugano  
 3. « InnovaPresent » (Helvartis) : Fondation Arcoidis, Zurich  
 4. Practime (Helvartis) : ESTER, La-Chaux-de-Fonds  
 5. « Kangoo Institute » (Helvartis) : Ecole Schulz, Genève  
 6. « NovaWay » (Helvartis) : EPCO des gymnases du canton de Vaud

<sup>15</sup> Par exemple :  
 - Le gymnase de Nyon et l'EPCO à Bussigny donnent un aperçu des 8 gymnases du canton de Vaud.  
 - Le CPC Lugano et SuiServices donnent un aperçu des 4 CPC du canton du Tessin.  
 - L'école cantonale am Brühl, St-Gall et SuiServices fonctionnent comme les autres écoles cantonales du canton.  
 - ESTER La-Chaux-de-Fonds et Practime collaborent avec le Lycée Jean-Piaget à Neuchâtel.  
 - InnovaPresent de la fondation Arcoidis dessert toutes les écoles privées du groupe de formation Kalaidos Suisse.

## 4 Le paysage des prestataires de FIEc d'employé/e de commerce CFC

L'évaluation a notamment pour objectif de fournir un aperçu actualisé des prestataires de FIEc d'employé/e de commerce CFC et de leur offre. L'évaluation de la phase 1<sup>16</sup> l'a déjà fait à travers une enquête exhaustive, mais, conformément à la définition du mandat de l'époque, seulement pour les écoles publiques. Par ailleurs, en raison de l'état de la mise en œuvre dans les écoles, elle s'est basée au moins en partie sur des déclarations d'intention ou des travaux conceptuels de ces écoles. L'évaluation de la phase 2 a pour tâche de dépeindre le tableau d'ensemble, c'est-à-dire l'offre de FIEc d'employé/e de commerce en incluant les prestataires privés. Cette étape est importante pour la définition du nouveau plan de formation 2015 pour les prestataires de FIEc : dans le cadre des travaux de réglementation, il est essentiel de savoir quel est le tableau des écoles concernées par la réglementation et ce qu'elles font.

Nous présentons le paysage des prestataires au chapitre 4.2. Avant cela, nous illustrons quelques différences et caractéristiques communes fondamentales des prestataires publics et privés en guise de considérations préalables et de mise en situation des modèles dans le chapitre 4.1 ci-après. Le chapitre 4.3 traite des avantages et des inconvénients des modèles pour la formation à la pratique professionnelle, menant ainsi au chapitre 5, qui fait l'analyse de la formation à la pratique professionnelle.

### 4.1 Différences et caractéristiques communes des prestataires publics et privés : deux cultures de FIEc

En vue de la future réglementation commune des prestataires de FIEc d'employé/e de commerce, il est important d'illustrer quelques différences et caractéristiques communes essentielles relatives aux prestataires publics et privés.

Prestataires privés	Zone de tension ↔	Prestataires publics
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Priorité donnée aux normes de la FIEn</li> <li>▪ Proximité avec les entreprises / la pratique professionnelle</li> <li>▪ En partie prestataires dans toute la Suisse</li> <li>▪ Autorisation cant. et surveillance souvent à l'office de la formation professionnelle</li> <li>▪ Autonomes financièrement</li> <li>▪ Marché libre</li> </ul> <p><u>Par rapport aux modèles mis en œuvre :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Accent mis sur le CFC</b></li> </ul> <p>En règle générale :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 ans avec SLD ⇒ <b>CFC-E/B</b> / (MP)</li> <li>- Variantes / offres spéciales / offres spécifiques aux branches (par ex. HGT)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Accent sur la culture générale, avec forte orientation sur les HES</li> <li>▪ Proximité avec les écoles de maturité / enseignement gymnasial</li> <li>▪ Prestataires cantonaux</li> <li>▪ Autorisation cantonale et surveillance souvent à l'office de l'enseignement secondaire</li> <li>▪ Financement public</li> <li>▪ Pilotage par la politique</li> </ul> <p><u>Par rapport aux modèles mis en œuvre :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Accent mis sur la MP</b></li> </ul> <p>En règle générale :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 4 ans avec SLD ⇒ <b>MP</b> / (CFC-E)</li> <li>- 3 ans intégrés ⇒ <b>CFC E</b> / (MP)</li> </ul>

<sup>16</sup> Voir le rapport d'econcept, 2011.

La majorité des prestataires publics ont traditionnellement des exigences plus élevées en matière de culture générale. Le rattachement fréquent à des écoles de maturité cantonales et à d'autres établissements de formation (73%)<sup>17</sup> souligne et renforce cet aspect. La compétence cantonale pour les écoles publiques revient donc souvent aux offices de l'enseignement secondaire, qui les financent avec les fonds publics et orientent leurs offres selon la politique de formation. L'intention clairement exprimée des écoles publiques de préparer aussi bien que possible les personnes en formation à suivre ensuite une formation tertiaire (haute école spécialisée ou école supérieure) reflète leur orientation. En conséquence, le modèle historique du diplôme d'école de commerce en trois ans reconnu au niveau fédéral a été complété par 39 semaines de stage de longue durée en entreprise, sans pour autant que le temps consacré à la culture générale soit trop réduit. Chez les prestataires publics, la maturité professionnelle est donc souvent au premier plan : les modèles de « MP exclusifs » en témoignent par le fait qu'un départ n'est possible qu'en mode de MP. C'est le cas chez 74 % des prestataires publics. 24 % des écoles offrent un diplôme avec profil E, aucune ne propose le profil B<sup>18</sup>. Les diplômes avec profil E sont limités exclusivement aux modèles intégrés et concernent en particulier les personnes en formation dont le niveau est plus faible au Tessin, à Genève, à La Chaux-de-Fonds et dans les écoles du canton de Berne<sup>19</sup>. A l'exception du Schweizerisches Sportgymnasium de Davos, toutes les écoles publiques proposent le profil de MP. Pour les prestataires publics, la meilleure formation professionnelle initiale est donc une bonne formation en culture générale.

Chez les prestataires privés, l'accent est au contraire fortement mis sur les normes de la FIEc, c'est-à-dire sur l'orientation vers la pratique professionnelle. L'objectif de la formation est donc en premier lieu d'assurer une transition réussie vers le monde du travail, la poursuite d'une formation tertiaire n'étant que secondaire. Chez les prestataires privés, le CFC est ainsi une priorité et n'est combiné avec la MP que dans de rares cas (4). Le profil B est proposé par tous les prestataires sauf cinq (sur 50). Cette offre correspond aux personnes en formation. Contrairement aux écoles publiques, la composition est plus hétérogène au sein des écoles privées, comprenant notamment souvent des élèves ayant davantage de difficultés d'apprentissage et des personnes avec des problèmes de motivation lors du passage de l'adolescence à la vie d'adulte. Avec les prestataires privés, à la différence des écoles publiques cantonales, nous avons souvent affaire à des prestataires régionaux, interrégionaux ou nationaux soumis à la concurrence et qui financent eux-mêmes leurs offres sur le marché. L'offre de formation professionnelle initiale d'employé/e de commerce CFC représente sans exception l'un des piliers de l'activité commerciale. L'autorité cantonale compétente est en général l'organe de surveillance des écoles et de l'apprentissage de l'office de la formation professionnelle.

Ces différences historiques, inhérentes au marché et liées au fonctionnement du système entre écoles privées et publiques présentées ici sont des généralités et ne s'appliquent donc pas dans tous les cas. Il existe un certain nombre d'exceptions locales ou régionales, également liées au contexte et à l'histoire. Les offres et les modèles des prestataires privés et publics sont en général complémentaires : les deux offres et leurs facettes respectives ont leur raison d'être et répondent à une fonction liée au contexte dans le paysage de la politique de la formation.

<sup>17</sup> Selon les données de l'enquête de base. Les autres établissements de formation sont par ex. des écoles professionnelles ou des centres de formation cantonaux.

<sup>18</sup> Selon les données consolidées.

<sup>19</sup> Pour des raisons d'économie, le canton de BE ne proposera plus les modèles i dans la partie alémanique du canton.

## 4.2 Le paysage des prestataires : modèles de formation selon l'OrFo et variantes

Ce chapitre montre qui offre quelle formation et à quel endroit. Nous nous pencherons dans le chapitre 5 sur la question du « comment », en particulier sur la manière dont la formation à la pratique professionnelle est mise en œuvre.

### 4.2.1 Prestataires publics : accent sur la maturité professionnelle

En Suisse, 57 prestataires publics proposent la formation professionnelle initiale d'employé/e de commerce CFC en école à plein temps. 41 écoles offrent le modèle concentré<sup>20</sup> 3+1 exclusivement avec diplôme de maturité professionnelle, 15 le modèle intégré et en même temps le modèle concentré 3+1, une seule exclusivement le modèle intégré<sup>21</sup>. Dans les écoles publiques, les diplômes avec profil E sans MP sont prévus uniquement dans le cadre des modèles intégrés de 14 écoles. Les cantons de Berne, de Genève, du Jura, de Neuchâtel et du Tessin proposent le modèle intégré. Trois écoles, à Tramelan (BE), à La-Chaux-de-Fonds (NE) et à Neuchâtel offrent un diplôme de MP dans le cadre du modèle intégré en trois ans pour les personnes en formation ayant de grandes facilités d'apprentissage. Dans les cantons purement germanophones ainsi que dans les cantons de Fribourg, de Vaud<sup>22</sup> et du Valais, c'est exclusivement le modèle 3+1 avec MP qui est disponible. Le profil B n'est pas proposé dans les écoles publiques actuellement.

L'homogénéité de cette image reflète d'une part correctement le fait qu'il y a relativement peu de diversité au niveau des modèles de formation et des variantes dans les écoles publiques. D'autre part, cette homogénéité est également présumée et précisée due à cette catégorisation. En réalité, chaque école a développé son propre profil, allant des priorités fixées dans les matières de culture générale à la coopération avec certaines branches ou entreprises, en passant par des variantes de mise en œuvre, où des stages de courte durée sont proposés ou alors où des stages de longue durée ont lieu aux semestres 6 et 7, le dernier semestre étant de nouveau passé à l'école afin de préparer l'examen<sup>23</sup>.

<sup>20</sup> Dans le modèle concentré, la formation à la pratique professionnelle a lieu en principe au moyen d'un stage de longue durée ; dans le modèle intégré, elle est dispensée principalement à travers des parties pratiques intégrées en continu dans l'enseignement scolaire. Selon l'art. 28 de l'OrFo d'employé/e de commerce.

<sup>21</sup> Il s'agit du Schweizerische Sportgymnasium de Davos, qui propose le modèle intégré dans une variante étendue d'une durée de 4 ans avec profil E (sans MP).

<sup>22</sup> Au bout de trois ans, après réussite à l'examen des matières scolaires et avant le stage en entreprise, le canton de Vaud délivre un « Diplôme de culture générale ».

<sup>23</sup> Par ex. à l'Ecole cantonale am Brühl, St-Gall.

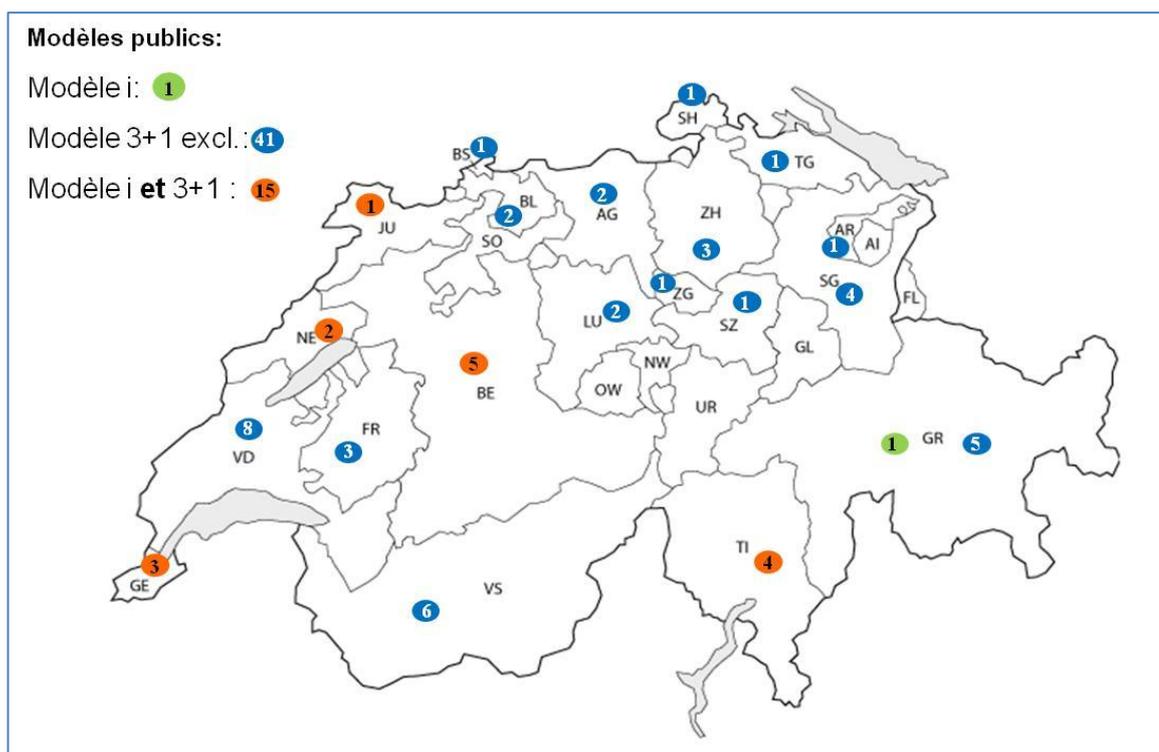


Illustration 1 : Modèles des prestataires publics par canton, état juillet 2013

#### 4.2.2 Prestataires privés : diversité et accent sur le CFC

En Suisse, 50 écoles privées proposent une filière permettant d'obtenir un CFC d'employé/e de commerce. Les variantes de mise en œuvre de tous les prestataires s'orientent essentiellement vers le modèle concentré et délivrent le diplôme en trois ans. Des solutions spécifiques aux branches sont disponibles.

La variante de mise en œuvre 3/2/1, c'est-à-dire trois semestres à l'école, deux semestres en stage de longue durée, un semestre à l'école, prédomine : 34 écoles sur 50 l'ont choisie. Le modèle 2/2/2, avec stage de longue durée la deuxième année de formation, est étudié sur mesure pour les personnes en formation de la branche de formation et d'examen HGT. Il a été adopté par 14 écoles, dont cinq offrent exclusivement cette variante. Le modèle 4/2 avec stage de longue durée la troisième année de formation est proposé par cinq écoles. Cinq écoles proposent également d'autres modèles. Il s'agit des « Talent Schools », qui s'adressent en général à des athlètes et durent plus longtemps. Une école du canton de Lucerne offre une combinaison de FIEc et de FIE n que l'on peut dépeindre comme une variante 2/4 : la formation a lieu en entreprise dès la deuxième année avec un jour d'école par semaine.

Les prestataires privés ne se différencient des écoles publiques pas uniquement par cette diversité de variantes. En effet, ils donnent aussi la possibilité d'obtenir des diplômes intermédiaires avant le CFC. De nombreux prestataires proposent ainsi deux diplômes, notamment le diplôme de commerce suisse GEC/VSH<sup>24</sup> comme étapes vers le CFC. Dans la branche HGT, on retrouve le diplôme d'employé de commerce Hôtellerie-Tourisme d'hotelleriesuisse. Ces diplômes permettent une entrée rapide sur le marché du travail, notamment pour les jeunes qui interrompent leur formation avant l'obtention

<sup>24</sup> Voir <http://www.vsh-asec.ch/de/Ausbildungen/abschlusse.26/burofachdiplom-vsh.27.html> [18.12.2013]

<http://www.gec-suisse.ch/index.htm> (25.06.2014)

du CFC. Ils peuvent également être effectués sous forme de modules par les adultes qui souhaitent revenir sur le marché du travail.

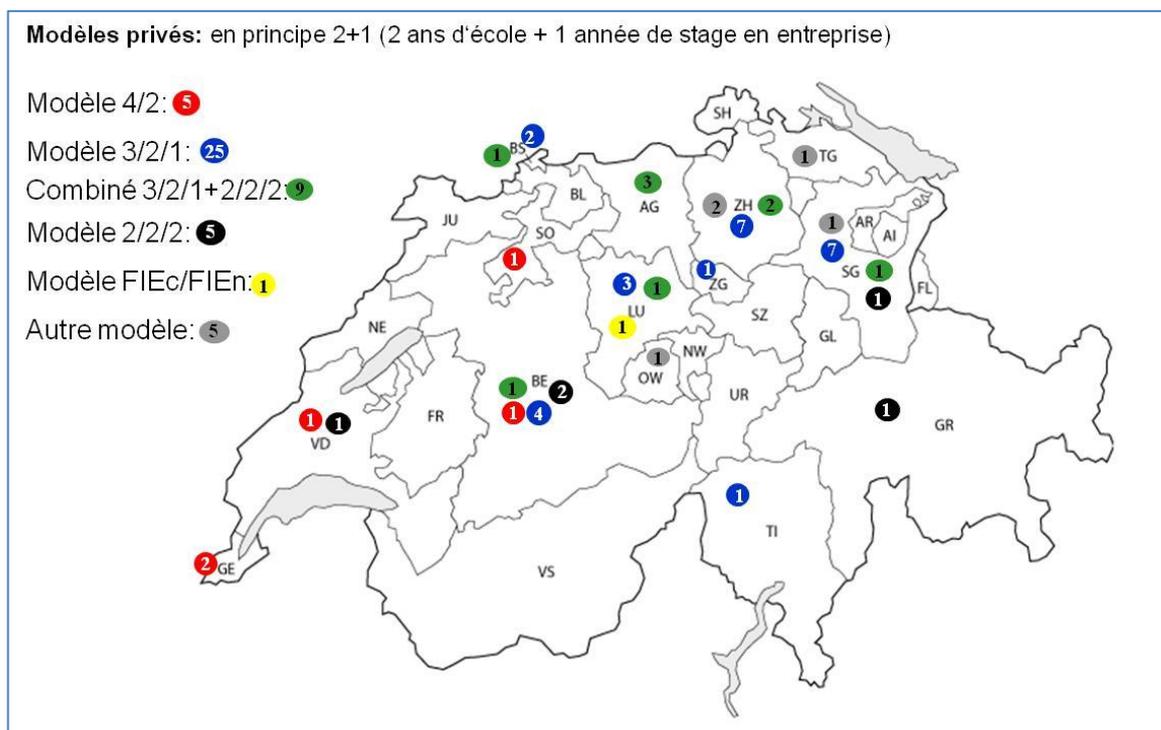


Illustration 2 : Variantes de formation des prestataires privés, état juillet 2013

### 4.3 Caractéristiques, avantages et inconvénients des modèles de formation et de leurs variantes

Dans ce chapitre, nous présentons les avantages et les inconvénients des différents modèles de formation ainsi que de leurs variantes de mise en œuvre et détaillons certains aspects :

- Le CFC en trois ou quatre ans : la MP fait la différence.
- Quand et où faut-il des PPI et combien ?
- Formes mixtes FIEc / FIEn
- Conflits entre le choix du profil et du modèle et la période de l'examen ICA

Le tableau ci-après résume quelques caractéristiques et arguments pour ou contre les modèles de formation et leurs variantes de mise en œuvre. Les arguments sont présentés selon diverses perspectives (personnes en formation, écoles, corps enseignant, régulateurs, entreprises). A noter que dans la configuration actuelle, les avantages et les inconvénients opérationnels dépendent de certaines conditions qui sont en principe modifiables (par exemple la promotion ou la période des examens centraux), tandis que d'autres sont de nature plus fondamentale. Dans ce tableau, nous avons essayé de nous concentrer sur les aspects essentiels.

Tableau 5 : Principaux avantages et inconvénients des modèles et des variantes de mise en œuvre

Modèles		++ Avantages ++	-- Inconvénients --
<b>Modèles des écoles publiques</b>			
<b>3+1 avec MP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ne constitue pas une modification fondamentale, mais complète le modèle traditionnel des écoles de commerce avec un SLD ; l'acceptation est élevée<sup>25</sup>.</li> <li>▪ Offre complémentaire de la FIEc avec accent sur la MP et la culture générale : favorise une relève professionnelle plus qualifiée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Durée plutôt longue, surtout par rapport à la FIEc avec MP1.</li> </ul>	
<b>3i</b> > classique > avec MP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Complète la FIEc dans les situations où on manque de places de formation ou de stages en entreprise.</li> <li>&gt; pour personnes en formation avec un niveau plus faible, qui ne réussissent pas à suivre un degré MP.</li> <li>&gt; pour les personnes en formation particulièrement motivées, qui visent rapidement une formation tertiaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Coûts plutôt élevés avec entreprises d'entraînement dans le cadre des PPI</li> <li>▪ Pas de pratique professionnelle concrète au moment de l'obtention du diplôme ; les éventuels stages de courte durée permettent un aperçu, mais pas d'acquiescer une expérience professionnelle concrète, avec toutes les activités, les compétences et les responsabilités correspondantes</li> </ul>	
<b>Modèle 2+1 : variantes de mise en œuvre des écoles privées</b>			
<b>3/2/1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les personnes en formation ont suffisamment de temps pour trouver et préparer le stage.</li> <li>▪ Le modèle est rodé, y compris pour les entreprises.</li> <li>▪ Avec début en hiver, avantageux dans la configuration actuelle relative au choix du profil et à l'examen ICA.</li> <li>▪ Diplômes GEC/VSH échelonnés (diplôme de bureautique et diplôme de commerce), puis SLD, puis CFC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les PPI commencent tôt et de manière assez intensive.</li> <li>▪ Le fait d'effectuer la partie ICA et les PPI la première année résulte en un tableau des leçons quelque peu déséquilibré.</li> <li>▪ Les examens de pratique professionnelle se déroulent 6 mois après la fin du stage.</li> <li>▪ Les diplômes spéciaux (langues, informatique) doivent en général être passés pendant le stage ou peu de temps après, ce qui peut représenter une importante charge et laisser peu de temps à la préparation.</li> </ul>	
<b>2/2/2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Modèle simple, facile à expliquer.</li> <li>▪ Pas de phase scolaire trop longue.</li> <li>▪ Prévu sur mesure pour le diplôme d'employé de commerce Hôtellerie-Tourisme (2 ans avec SLD).</li> <li>▪ Fortement soutenu par la branche.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Accumulation la première année d'ICA (480 leçons), de PPI (160 leçons) et souvent de deux langues étrangères aussi dans le profil B<sup>26</sup> : tableau des leçons très déséquilibré avec un programme très dense la première année</li> <li>▪ La troisième année peut paraître longue aux personnes en formation après une année dans la pratique.</li> </ul>	

<sup>25</sup> Avant cette réforme, de nombreuses écoles offraient déjà un stage de longue durée pour la MP, mais sans procédure de qualification spécifique à la branche attestant de compétences opérationnelles suffisantes : aujourd'hui, ce sont ces dernières qui font la différence.

<sup>26</sup> Souvent, le choix du profil n'est fixé qu'après la première année ou plus tard. Pour toutes les personnes en formation, le plus haut niveau d'exigence est donc recherché pour ICA (selon le profil B) et E&S (selon le profil E) ainsi que deux langues étrangères.

Modèles	++ Avantages ++	-- Inconvénients --
4/2	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tous les examens finaux scolaires ont lieu à la fin de la scolarité de deux ans (non pas après le stage).</li> <li>▪ Les examens de pratique professionnelle se déroulent à la fin du stage, lorsque les connaissances viennent d'être acquises.</li> <li>▪ Le tableau des leçons est équilibré.</li> <li>▪ Avantage pour les entreprises de stage : les stagiaires sont entièrement formés à la théorie et ont déjà passé les examens.</li> <li>▪ La recherche d'emploi peut se faire directement à partir du stage. Il est ainsi possible de se faire engager dans l'entreprise de stage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Longue scolarité (2 ans) avant le début de la pratique.</li> </ul>
2/4 ou forme mixte FIEc / FIEn	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Davantage de formation à la pratique professionnelle en entreprise pour les personnes en formation.</li> <li>▪ Coûts potentiellement moins élevés pour les écoles ou les personnes en formation (la phase en entreprise étant financée par ces dernières).</li> <li>▪ Meilleure rentabilité pour les entreprises grâce à une présence plus longue au sein de celles-ci.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les PPI sont également indiquées ici pour préparer le SLD, mais pas justifiables dans la même mesure sur le plan du rapport coût/utilité.</li> <li>▪ Cette variante nécessite qu'une décision soit prise concernant le plan de formation décisif, FIEc ou FIEn (effets sur le nombre de leçons à l'école, les notes d'expérience pour la procédure de qualification et les jours de CI).</li> </ul>

### Le CFC en trois ou quatre ans : la MP fait la différence

De l'extérieur, il peut sembler étrange à première vue qu'il soit possible d'obtenir le diplôme d'employé/e de commerce avec CFC en quatre ans dans les écoles publiques et en trois ans dans les écoles privées. L'évaluation doit donc se pencher sur cette problématique.

La réforme des écoles de commerce a pour but de rapprocher davantage les filières de formation existantes des exigences du monde du travail et du CFC au moyen d'interventions ciblées. Les stages sont actuellement plus courts (en général environ 39 semaines) et les exigences envers les entreprises de stage n'étaient pas strictement réglementées. En outre, et c'est la principale différence avec aujourd'hui, les stages n'étaient pas associés aux Ortra, à savoir aux branches de formation et d'examens. Pour y remédier, les éléments suivants ont notamment été réglementés dans le cadre de la réforme :

- les stages sont gérés au moyen du DFP, de l'atteinte des OE professionnels et des CI spécifiques aux branches ;
- la procédure de qualification, partie entreprise spécifique à la branche, a lieu à la fin du stage ;
- les entreprises de stage de la FIEc doivent remplir les mêmes exigences que les entreprises formatrices de la FIEn.

Les exigences de la formation à la pratique professionnelle, essentielle à l'obtention d'un CFC, devraient ainsi être satisfaites. Il s'agit en même temps d'exploiter les points forts des EC publiques, c'est-à-dire leur solide formation scolaire théorique, et de ne pas remettre en question leur positionnement dans l'offre de formation. L'offre est donc combi-

née avec la maturité professionnelle et il a été décidé de ne pas remplacer l'une des trois années d'école par un stage, mais de faire effectuer le stage après. Avec le modèle 3+1, nous parlons dans tous les cas d'un diplôme avec maturité professionnelle et donc d'un haut niveau de formation.

Depuis longtemps, les écoles de commerce privées offrent en contrepartie une formation au CFC en trois ans avec une forte orientation pratique. Le stage de longue durée fait partie de l'offre principale de ces écoles. Seulement 4 écoles sur 50 proposent une filière avec MP, qui dure également trois ans. Comme pour la FIEn en trois ans avec MP intégrée, l'enseignement de maturité supplémentaire se fait au détriment de la formation à la pratique professionnelle.

La différence entre les modèles 2+1 et 3+1 réside ainsi essentiellement dans la maturité professionnelle. L'année supplémentaire proposée par les écoles publiques sert principalement à obtenir le ticket d'entrée pour la poursuite de la formation au niveau tertiaire. Sachant que la MP2 (post-CFC) dure un an dans le cadre d'une formation à temps plein, cette différence est plausible pour le diplôme de MP. Les quatre écoles privées qui délivrent un CFC avec MP en trois ans s'adressent exclusivement à des élèves très performants, à l'instar des trois écoles publiques qui offrent le modèle 3i avec MP. L'évaluation ne dispose d'aucune indication concernant la qualité des MP<sup>27</sup>.

### Quand et où faut-il des PPI et combien ?<sup>28</sup>

Dans les modèles concentrés, les PPI servent à mieux préparer les élèves aux stages. Historiquement, les PPI ont été introduites dans la FIEc d'employé/e de commerce pour permettre aux écoles *publiques* de mieux assumer leur rôle d'écoles formatrices en augmentant l'orientation vers la pratique de leur enseignement scolaire.

Dans la pratique aujourd'hui, les PPI ont fait leurs preuves sous des formes variées. L'évaluation a toutefois repéré deux situations où l'intégration des PPI paraît trop restreinte dans la forme réglementée actuelle :

- a) dans les offres de formation avec *classes monobranches* (spécifiques à une seule branche de formation et d'exams), appliquées par certaines EC privées ;
- b) dans les formes mixtes FIEc / FIEn.

Dans les offres de formation *monobranches*, les écoles ont la possibilité de satisfaire le but essentiel des PPI, qui est de mieux préparer les personnes en formation au stage grâce à un enseignement de connaissance de la branche ciblé sur les besoins des entreprises de stage. Ainsi, on trouve aujourd'hui dans les écoles *monobranches* orientées HGT des formats d'enseignement qui exercent les compétences nécessaires lors du stage de manière très concrète et orientée vers la pratique (par ex. les systèmes de réservation et de gestion de clients dans l'hôtellerie). Dans de tels cas, les formats existants devraient pouvoir être combinés avec des PPI ou être comptés comme telles

<sup>27</sup> Des informations à ce sujet sont consultables dans les rapports sur la qualité des prestataires. Ceux-ci constituent une base importante pour l'octroi des autorisations de formation. Ils sont disponibles le cas échéant auprès de la CFMP (autorisation des filières de MP) et/ou des autorités cantonales (autorisations de formation). L'évaluation ne les a pas pris en compte, notamment parce qu'elle s'est concentrée chez les prestataires privés sur la mise en œuvre du plan de formation transitoire, qui n'a été mis en place pour la première fois qu'à partir de l'année de formation 2012/2013.

<sup>28</sup> Dans cette discussion, nous mettons de côté le modèle intégré, où les PPI répondent à un objectif totalement différent de celui des modèles concentrés (voir le chapitre 5.1.1).

### **Formes mixtes FIEc / FIEen**

L'évaluation n'a pas spécifiquement analysé les formes mixtes FIEc / FIEen. Elle a identifié dans la vue d'ensemble des modèles un prestataire qui propose une forme mixte. Selon les déclarations des différents acteurs, ces formes devraient bénéficier d'un intérêt relativement large et potentiellement gagner du terrain. Les formes mixtes FIEc / FIEen sont également connues dans d'autres métiers, par ex. sous forme d'une année initiale d'apprentissage dans l'informatique. Dans la FIEc d'employé/e de commerce, rien ne s'oppose à leur réalisation et à leur extension. Il faut encourager ces modèles si l'on souhaite renforcer l'orientation vers la pratique et donc les compétences opérationnelles des diplômés de la FIEc. Il convient dans ces cas de déterminer si la partie pratique en entreprise est effectuée avec un contrat de stage (selon la logique de la FIEc) ou dans le sens d'une FIEen avec contrat d'apprentissage. Ceci a des implications importantes au niveau du financement et surtout par rapport à la question de savoir quelles en sont les bases légales, FIEc ou FIEen : est-ce la « Section 9 : formation initiale en école » de l'OrFo ou est-ce la partie générale de l'OrFo qui fait foi (voir aussi le tableau 5 ci-dessus) ? Il faut en particulier repenser l'obligation de réaliser des PPI dans les formes mixtes FIEc / FIEen. A notre avis, les PPI sont disproportionnées dans ce cas car elles augmentent la charge des écoles et les entreprises retirent déjà des avantages du fait de la plus longue durée des stages. L'objectif de la bonne préparation au stage est donc également justifié ici, mais les PPI semblent disproportionnées dans la forme réglementée actuelle d'autant plus qu'il est envisageable d'attendre des entreprises qu'elles apportent un encadrement initial plus important.

### **Conflits entre le choix du profil et du modèle et la période de l'examen ICA**

Les variantes de mise en œuvre du modèle concentré 2+1 proposé par les prestataires privés présentent certains avantages et inconvénients concernant l'examen central ICA car celui-ci a lieu à une période fixe une fois dans l'année, au printemps. Pour les variantes 2/2/2 et 3/2/1, qui commencent en été, cela signifie que la partie ICA doit impérativement être terminée avant la fin du deuxième semestre. Dans le système actuel, cela veut dire qu'il y a trop peu de temps pour ICA ou que le tableau des leçons est très déséquilibré et qu'il faut remettre à plus tard d'autres contenus de la formation. Selon les écoles et d'autres acteurs interrogés, les résultats du premier examen central ICA en été 2013 se sont avérés décevants.

Un deuxième problème se pose avec l'examen ICA en raison de la pratique de promotion courante des prestataires privés. La promotion, resp. le choix définitif entre le profil B et E n'ayant lieu la plupart du temps qu'après la première année, voire plus tard, il arrive souvent que tous les élèves soient actuellement envoyés à l'examen plus difficile du profil B, même ceux qui auraient plutôt leur place dans le profil E, afin de ne pas se retrouver face à un obstacle insurmontable lors du choix du profil. Cette pratique ne fait pas l'unanimité au sein des cantons, car on ne peut pas exploiter un examen spécifique à un profil dans un autre profil, que les exigences soient plus faibles ou plus élevées. Certaines écoles résolvent ce problème en envoyant les candidats aux deux examens.

Compte tenu de ces problèmes, il faut élaborer des dispositions claires dans le PlanFor - FIEc 2015 ou en aval, dans des dispositions d'exécution, concernant le moment des examens ICA, en tenant compte des modèles de formation et du moment du choix du profil. Du point de vue de l'évaluation, les aspects didactiques et la qualité de la formation doivent primer sur les questions d'organisation.

## 4.4 Bilan intermédiaire concernant les modèles de formation

L'analyse de la vue d'ensemble des modèles permet de dresser les constats suivants :

- Chaque modèle de formation est lié à un arrière-plan historique et contextuel et présente des avantages et des inconvénients. Il n'est pas possible de le considérer et de l'évaluer séparément ; les avantages et les inconvénients d'un format formulés de manière générique doivent donc être jugés différemment selon les cas. C'est par exemple le cas pour le modèle 2/2/2 : alors que vu de l'extérieur, il présente quelques défis importants, en pratique, il est considéré comme un modèle fort et attractif par les responsables et les acteurs en charge de son exécution.
- Les modèles intégrés sont souvent proposés comme des solutions de remplacement par manque de place de stage ou de formation dans les entreprises. Parfois, ils sont désignés explicitement comme des modèles transitoires.
- Le modèle concentré 3+1 avec MP sert notamment à encourager une relève professionnelle plus qualifiée.
- Au sein des modèles concentrés 2+1, les variantes de mise en œuvre 4/2 et 2/4 (forme mixte FIEc/FIEn) offrent un tableau des leçons équilibré, garantissant ainsi une organisation optimale de la formation sur le plan didactique et sur celui du contenu.
- Toutes les variantes de mise en œuvre du modèle concentré 2+1 n'ont pas besoin de la même quantité de PPI ni des mêmes cadres de réglementation pour remplir l'objectif principal des PPI.
- Les conflits d'intérêt actuels entre le choix du modèle (essentiellement le moment du SLD), le choix du profil (promotion) et la période de l'examen ICA doivent être réglés dans le PlanFor - FIEc 2015 ou en aval, dans des dispositions d'exécution, en privilégiant les aspects didactiques et la qualité de la formation.

Ces conclusions ne sont possibles que grâce aux données recueillies et consolidées par l'évaluation, qui a produit une vue d'ensemble des modèles et des variantes de mise en œuvre en Suisse. Il s'agit de la première présentation générale fiable du paysage de prestataires dans le domaine de la FIEc d'employé/e de commerce avec CFC.

### **Recommandation 1 : Poursuivre un monitoring de l'état des lieux du paysage des prestataires de la FIEc.**

L'évaluation a fourni une vue d'ensemble actuelle du paysage des prestataires de la FIEc d'employé/e de commerce. Cet aperçu constitue une base d'information importante pour le pilotage. Le paysage des prestataires est cependant en perpétuelle mutation. Pour conserver la vue d'ensemble fournie, il faut l'actualiser régulièrement.

## 5 Résultats concernant la formation à la pratique professionnelle

---

Ce chapitre répond aux questions touchant à la formation à la pratique professionnelle en se basant sur les résultats des différentes enquêtes de l'évaluation.

### 5.1 Parties pratiques intégrées (PPI)

Les questions d'évaluation relatives aux PPI sont les suivantes :

- Comment sont mis en œuvre les modèles de la pratique professionnelle intégrée dans l'enseignement ?
- Quels défis se posent ?
- Comment pourrait-on encore optimiser les PPI ?

#### 5.1.1 Etat de la mise en œuvre et but des PPI

L'une des questions centrales de l'évaluation était : où en sont les écoles avec les PPI au milieu de l'année 2013 ? Et comment mettent-elles en œuvre les PPI ? Le chapitre 5.1 du présent rapport fournit des informations à ce sujet. Pour bien cerner la présentation ci-après, deux remarques préliminaires sont essentielles : d'une part concernant l'état de la mise en œuvre des PPI, d'autre part concernant le but des PPI dans les modèles de formation concentrés et intégrés.

#### Etat de la mise en œuvre des PPI

Les PPI sont développées dans les 107 écoles qui proposent la formation professionnelle initiale d'employé/e de commerce CFC et, en général, traversent actuellement leur première ou leur deuxième phase d'implémentation. En peu de temps, les écoles ont fourni un travail de développement considérable et ont pris en charge des coûts importants pour élaborer et proposer une offre de PPI intéressante. Comme nous le verrons ci-après, diverses formes de PPI ont été mises en place. De nombreuses écoles ayant développé les PPI en étant pressées par le temps, l'accent a été mis jusqu'à présent sur l'élaboration de l'offre. Ainsi, priorité a été donnée à ce que l'offre soit dans un premier temps fonctionnelle. Désormais, après l'élaboration et les premières mises en œuvre, les écoles se penchent sur les points à améliorer dans les dispositifs existants afin d'assurer la qualité. Il faut toutefois considérer que les PPI sont encore en phase de test et constituent encore et toujours une nouvelle activité dans le cadre de la formation professionnelle initiale dans les écoles à plein temps. Compte tenu de ce contexte, il est possible aujourd'hui d'adapter l'offre existante de manière ciblée dans le cadre des processus d'optimisation propres aux écoles afin que celles-ci puissent encore mieux remplir leur mission à l'aide des PPI.

## But des PPI dans le modèle concentré et le modèle intégré

Le but des PPI est fondamentalement différent dans les modèles intégrés et concentrés, comme le montre la comparaison suivante :

But des PPI dans le...	
...modèle concentré	... modèle intégré
<p><i>Mieux</i> préparer les élèves aux stages. Dans ce cas, « mieux » veut dire concrètement que les élèves...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• acquièrent certains objectifs évaluateurs de pratique professionnelle avant même le début du stage (selon le « Catalogue d'objectifs évaluateurs Branche et entreprise de la FIEc – parties pratiques intégrées ») ;</li> <li>• sont déjà familiarisés avec le monde du travail et ses caractéristiques avant le début du stage.</li> </ul>	<p>Les PPI <i>comprennent l'ensemble de la pratique professionnelle</i>, c'est-à-dire doivent remplir tous les objectifs évaluateurs de pratique professionnelle<sup>29</sup>.</p>

### Illustration 3 : But des PPI différencié selon le modèle concentré ou intégré (propre représentation)

Cette représentation du but n'est pas décrite explicitement dans les documents de base, c'est-à-dire le PES Pratique et le plan de formation transitoire. Le classement des objectifs évaluateurs et les exigences inhérentes à la formation des PPI permettent cependant de déduire les exigences qui conditionnent ce but. Dès lors, chacune des caractéristiques ou formes d'activité des PPI doit pouvoir répondre au but énoncé ci-dessus.

Ce serait toutefois trop demander des PPI dans les modèles concentrés d'exiger que ce ne soient qu'elles qui fournissent la (bonne) préparation aux stages en entreprise. La préparation au monde du travail est une mission intégrale de l'ensemble de la formation professionnelle initiale. Les PPI doivent cependant permettre une amélioration de la qualité et garantir une *meilleure* préparation que sans PPI. Il faut que les PPI fassent une différence à ce niveau. Pour les modèles i, le but des PPI va plus loin : elles doivent permettre d'atteindre tous les objectifs évaluateurs de pratique professionnelle.

Pour l'évaluation, cet examen des buts aboutit aux considérations suivantes :

- Les PPI ont un but fondamentalement différent pour les modèles intégrés et pour les modèles concentrés. Partout où cela s'avère utile et nécessaire, l'évaluation prend en compte cette différence dans le cadre de la conception de l'évaluation, de l'analyse et de la présentation des résultats.
- Pour les modèles intégrés, il est possible de vérifier si le but des PPI a été atteint. Dans le cadre de l'évaluation, une première étape a été franchie avec une analyse des premières procédures de qualification des candidats du modèle 3i. Celle-ci a été réalisée conjointement avec les responsables des cantons de Genève et du Tessin. Une analyse complète, qui inclut des conditions générales essentielles comme l'accès (sélection) et la pratique de promotion, n'est toutefois pas possible dans le cadre de l'évaluation (voir le chapitre 6).
- La vérification de l'atteinte du but dans les modèles concentrés représente un défi considérable. D'une part, elle nécessite un cadre d'évaluation complexe. D'autre part, cette vérification est prématurée car au moment de l'évaluation, peu de person-

<sup>29</sup> Le stage de courte durée, lorsqu'il est prévu, fournit directement la proximité à la pratique réelle.

nes en formation avaient commencé le stage (voir aussi le chapitre 3.2 consacré aux limites de l'évaluation).

- Quatrième considération, et non des moindres, les écoles elles-mêmes ont un intérêt important pour la question de l'atteinte du but de l'offre PPI. Conjointement avec les entreprises de stages, elles vont sans doute évaluer les effets de l'offre PPI sur les aptitudes des personnes en formation au début du stage et déterminer ce qu'elles peuvent améliorer dans leur propre offre. Les prestataires de filières de formation intégrées vont analyser précisément les résultats de la procédure de qualification (comme cela a déjà été fait à Genève et au Tessin), collecter les feed-back des entreprises et des personnes en formation de manière ciblée et les utiliser pour optimiser leurs prestations.

### 5.1.2 Formes et organisation des PPI

Dans les deux documents de base, le PES Pratique et le plan de formation transitoire, figurent les formes de PPI possibles. L'énumération de ces formes possibles est laissée ouverte afin de ne pas empêcher les particularités et les évolutions spécifiques aux écoles. Les formes suivantes sont énoncées<sup>30</sup> :

- entreprises junior (produits et flux financiers réels, contacts extérieurs réels) ;
- entreprises d'entraînement (produits et flux financiers fictifs, contacts extérieurs réels) ;
- bureaux d'apprentissage (produits et flux financiers fictifs, contacts extérieurs fictifs) ;
- reprises de mandats (mandats de clients réels ou parties de mandats délégués à l'école et exécutés par les personnes en formation) ;
- autres formes appropriées correspondant aux exigences susmentionnées (le PES Pratique précise « p. ex. jeux qui représentent des processus d'entreprise, projets économiques avec un lien avec le monde extérieur, préparation d'événements à l'école et participation à ces derniers »).

Des exigences sont ensuite posées à la transmission de la formation à la pratique professionnelle dans le contexte d'une école à plein temps et, en parallèle, les PPI sont elles aussi soumises à des conditions spécifiques<sup>31</sup>. Des remarques sont notamment faites au sujet du contenu et de la didactique (travaux centrés sur l'élève, orientation vers la pratique commerciale, définition intégrale des tâches, résultat défini, encouragement des processus d'équipe) ainsi que de l'organisation (dissolution du groupement traditionnel dans la classe, contexte d'apprentissage adéquat, liens avec la pratique, coordination avec le reste de l'enseignement scolaire). Il est notamment défini qu'« en l'absence du stage de longue durée, les PPI revêtent une importance toute particulière. C'est pourquoi des contacts extérieurs réels sont indispensables »<sup>32</sup>. Le plan de formation transitoire renvoie en outre aux « normes selon la liste de contrôle n°1 du concept d'assurance qualité de la CSFP relatif à la formation à la pratique professionnelle dans les filières de la formation initiale en école »<sup>33</sup>.

<sup>30</sup> Voir le PES Pratique p. 9 et le plan de formation transitoire p. 8.

<sup>31</sup> Voir par ex. le plan de formation transitoire chap. 3.3 et 3.4, mais aussi les remarques concernant les PPI dans le concept d'assurance qualité.

<sup>32</sup> Voir le PES Pratique p. 9.

<sup>33</sup> Voir le plan de formation transitoire p. 8.

Ces descriptions et directives réglementaires concernant les PPI se basent en grande partie sur des travaux préliminaires et des expériences engrangées lors du pilotage 2006/2007. Ceux-ci sont traités et mis à disposition dans un rapport d'évaluation<sup>34</sup>. En raison du pilotage limité possible à l'époque, les acteurs compétents sont ouverts et prêts à remettre en question, voire à reconsidérer les bases à la lumière des connaissances acquises grâce à une pratique d'implémentation largement plus répandue aujourd'hui.

### Quelles formes de PPI sont utilisées et où ?

Les formes de PPI sont actuellement réparties de la manière suivante :

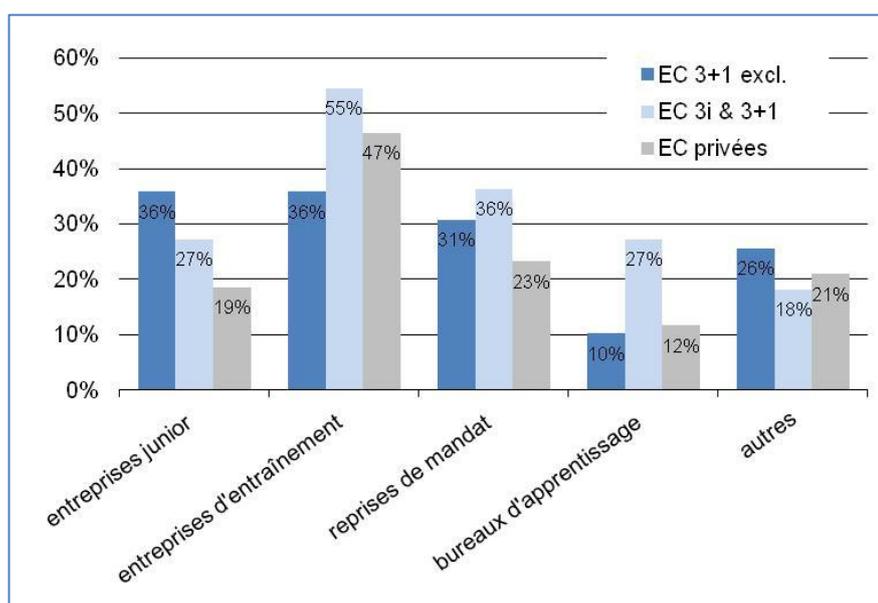


Illustration 4 : Fréquence des formes de PPI dans les écoles<sup>35</sup>

Les entreprises junior sont utilisées par un bon tiers des EC offrant exclusivement la variante 3+1<sup>36</sup>, tout comme les entreprises d'entraînement (et leurs formes). Les reprises de mandats, les bureaux d'apprentissage et les « autres formes » surviennent aussi souvent dans les EC offrant exclusivement la variante 3+1 que chez les prestataires privés. Les prestataires privés se différencient de ces dernières en recourant plus rarement aux entreprises junior, leur préférant les entreprises d'entraînement dans près de la moitié des cas. Cette différence s'explique par la variété des groupes cibles : les EC offrant

<sup>34</sup> Voir le rapport final sur le projet « Avenir des écoles de commerce » réalisé sur mandat de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT), St-Gall, 30 septembre 2007.

<sup>35</sup> Plusieurs mentions possibles ; nombre de mentions = 82, dont EC 3+1 excl. = 39, EC 3i & 3+1 = 11, EC privées = 43, (les pourcentages peuvent induire en erreur pour les modèles « 3i & 3+1 » en raison du faible nombre). Source : enquête de base. Comme mentionné plus haut, les données présentées ici proviennent de l'enquête de base de l'évaluation. Comme l'explique le chapitre consacré aux méthodes, il faut prévoir certaines limitations dues à la jeunesse de la terminologie et au fait que le langage technique n'est pas encore fixé. Les données présentées ici ne correspondent donc pas totalement aux connaissances réunies par les évaluateurs dans le travail qualitatif. Nous commenterons les données en conséquence lorsque ce problème est évident. Raisons de distorsion potentielles : a) Les écoles qui proposent un modèle intégré offrent aussi des modèles concentrés, ce qui peut entraîner des confusions lors des réponses ; b) Parmi les modèles intégrés, on peut trouver des offres qui ont été comprises comme « MP intégrée ». D'autres imprécisions sont envisageables, mais peuvent en principe être exclues grâce aux comparaisons transversales. Les problèmes a) et b) mentionnés sont apparus dans des cas exceptionnels.

<sup>36</sup> Nous désignerons dans ce rapport par „EC 3+1 excl.“ les écoles qui, dès le début de la formation, visent exclusivement le CFC avec MP, avec une grille de leçons et des conditions de promotion correspondant à la MP.

exclusivement la variante 3+1 s'adressent en général à de futurs étudiants et choisissent donc facilement la forme des entreprises junior, plus exigeante et polyvalente intellectuellement, mais aussi moins proche de la réalité du travail après le diplôme au niveau CFC et moins fortement axée sur le catalogue des objectifs évaluateurs des PPI. On ne constate pas de différences entre les régions linguistiques.

Dans les écoles avec modèles intégrés (qui proposent aussi des classes 3+1), les formes de PPI sont fréquemment combinées. Sept écoles sur les onze qui ont participé à l'enquête de base associent deux ou trois formes et quatre écoles se limitent à une seule forme (trois ont opté pour la reprise de mandats, une pour l'entreprise d'entraînement). La combinaison des formes de PPI est utilisée pour exploiter les avantages ou éviter les inconvénients des différentes formes. Les écoles espèrent ainsi être davantage en mesure de remplir le but des PPI, à savoir de permettre d'atteindre tous les objectifs évaluateurs de pratique professionnelle. Ces combinaisons expliquent les ratios plus élevés que pour les EC offrant exclusivement la variante 3+1. On remarque en outre que les entreprises d'entraînement sont utilisées dans six cas sur onze ; selon l'enquête qualitative approfondie, nous savons toutefois que presque tous les prestataires de modèles i recourent aux entreprises d'entraînement. Les bureaux d'apprentissage sont proposés dans plus d'un quart des cas. La forte présence des bureaux d'apprentissage dans les modèles i s'explique notamment par des coûts nettement plus bas que d'autres formes de PPI ; ils sont en outre dirigés par des enseignants d'E&S et ICA. Pour les écoles du modèle intégré avec au moins 500 leçons de PPI, le facteur coût est encore plus essentiel que dans les modèles concentrés. Conformément au règlement, il n'y a pas d'offres PPI qui misent exclusivement sur la forme du bureau d'apprentissage dans les modèles i.

### **Avantages et inconvénients des formes de PPI**

L'évaluation a relevé les avantages et les inconvénients des différentes formes de PPI du point de vue des responsables de la mise en œuvre, des enseignants et des élèves. Ils sont présentés dans le tableau ci-après, qui se limite aux points de discussion essentiels et n'ambitionne pas d'argumentation exhaustive<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Une discussion complète a été entreprise au sujet des différentes formes de PPI dans le rapport d'évaluation 2007 sur la base des premières expériences pilotes en 2006. Cf. Bieker, Thomas, Beat Estermann, Christoph Metzger et Andrea Zeder : Rapport final sur le projet pilote « Avenir des écoles de commerce ». Université de St-Gall et Service de la recherche en éducation (SRED), 30 septembre 2007.

Forme de PPI <sup>38</sup>	+ + Avantages + +	- - Inconvénients - -
<b>Entreprises junior</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Contacts extérieurs réels, par ex. avec les autorités, les clients, les investisseurs, les fournisseurs, les prestataires</li> <li>+ Format stimulant, motivant, capable d'établir des liens entre les différents éléments d'un système</li> <li>+ Pas virtuel, mais réel</li> <li>+ Pas d'investissements importants dans les infrastructures</li> <li>+ Caractère exemplaire de YES : communication d'égal à égal entre YES et les élèves (entre jeunes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solution peu adaptée au niveau CFC, peu conforme aux objectifs évaluateurs PPI à atteindre et à la future réalité professionnelle des titulaires d'un CFC d'employé/e de commerce</li> <li>• « Un entrepreneur ne sommeille pas dans chaque étudiant »<sup>39</sup></li> <li>• Exigeant en matière d'accompagnement</li> <li>• Risques financiers/de faillite (généralement plutôt faibles)</li> <li>• Risques concernant la réputation, car véritables contacts-clients (souvent les premiers avec l'extérieur) et vrais flux d'argent</li> <li>• Comptabilités souvent très simples (« carnet du lait »)</li> </ul>
<b>Entreprises d'entraînement (ou de pratique commerciale - EPCO) en général</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Entraînement réaliste de la pratique professionnelle en tenant compte du niveau et des aptitudes professionnelles pratiques élémentaires</li> <li>+ Accent sur les aptitudes fondamentales de la profession d'employé/e de commerce (par ex. bien exécuter un appel téléphonique)</li> <li>+ Situation d'entraînement, apprentissage par la pratique, encouragement actif du transfert de savoir</li> <li>+ Entraînement des techniques de travail et d'une routine</li> <li>+ Contacts professionnels en plusieurs langues en dehors du monde scolaire connu (contacts avec l'extérieur avec d'autres entreprises virtuelles, parfois aussi réelles avec des reprises de mandat)</li> <li>+ Enseignement non scolaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reste la plupart du temps « virtuel », un terrain d'exercice fictif. Notamment les contacts avec les clients ainsi que des éléments tels que la ponctualité, la précision ou la tolérance vis-à-vis des erreurs ne sont pas très représentatifs de la réalité des stages ou du travail en entreprise.</li> <li>• Coûts : investissements dans les infrastructures et/ou financiers (postes de travail, informatique, programmes, prestations externes)</li> </ul>
<b>...avec Helvartis<sup>40</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Propres coaches d'Helvartis avec expérience professionnelle garantie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solution la plus chère sur le marché en matière de coûts initiaux et de frais récurrents (licences, prestations d'Helvartis)</li> <li>• Délégation des PPI par l'école : peu de rapports avec le corps</li> </ul>

<sup>38</sup> En pratique, d'autres formes de PPI ont été développées et mises en œuvre en plus des formes présentées ici. L'évaluation ne dispose toutefois pas d'une base de données suffisante pour émettre des analyses.

<sup>39</sup> Citation de la discussion menée dans le cadre de l'évaluation sur le blog consacré aux PPI.

<sup>40</sup> Helvartis, Centrale Suisse des Entreprises d'Entraînement, propose des prestations centrales aux quelque 65 entreprises d'entraînement qui lui sont affiliées dans le domaine de l'intégration au travail et de la formation commerciale initiale et continue (par ex. dans le secteur de la banque, de la poste, des assurances, des transports / douanes, de l'informatique / la communication, la formation, la conception, etc.). Créée en 1994, Helvartis fait partie de la Société des employés de commerce La Chaux-de-Fonds – Neuchâtel. Voir [www.helvartis.ch](http://www.helvartis.ch) [27.12.2013].

Forme de PPI <sup>38</sup>	+ + Avantages + +	- - Inconvénients - -
<b>modèle « full service »</b> <sup>41</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Processus commerciaux proches de la réalité</li> <li>+ Rapport structuré avec les objectifs évaluateurs des PPI</li> <li>+ Rapport avec une entreprise marraine réelle</li> </ul>	enseignant, coordination et apprentissage réciproque au delà des frontières des disciplines scolaires rendus difficiles
<b>...avec Helvartis</b> modèle « <b>coaches professionnels externes</b> » <sup>42</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Accompagnement et ass. qualité garantis par Helvartis</li> <li>+ Processus commerciaux proches de la réalité</li> <li>+ Rapport structuré avec les objectifs évaluateurs des PPI</li> <li>+ Rapport avec une entreprise marraine réelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solution chère sur le marché en matière de coûts initiaux et de frais récurrents (licences, prestations d'Helvartis)</li> <li>• Délégation des PPI par l'école : peu de rapports avec le corps enseignant, coordination et apprentissage réciproque au delà des frontières des disciplines scolaires rendus difficiles</li> </ul>
<b>...avec Helvartis</b> modèle « <b>coaches internes à l'école</b> » <sup>43</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Les coaches sont souvent des tandems ICA-E&amp;S, ce qui enrichit directement l'enseignement scolaire théorique et la coordination</li> <li>+ (accompagnement, processus, etc. comme ci-dessus)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solution chère sur le marché en matière de coûts initiaux et de frais récurrents (licences, prestations d'Helvartis)</li> <li>• Exigeant au niveau de l'accompagnement à fournir par l'école et de la formation continue du corps enseignant</li> </ul>
<b>...avec SUIS Services</b> <sup>44</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Les coaches sont souvent des tandems ICA-E&amp;S, ce qui enrichit directement l'enseignement scolaire théorique et la coordination</li> <li>+ Solution économique et fonctionnelle</li> <li>+ Possibilités de développement du système</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réseau peu actif, car seul un petit nombre d'écoles (12) participe ; stimulation artificielle du marché nécessaire (achats et ventes propres)</li> <li>• Pas de moyens didactiques comme des listes de tâches, des modèles, etc.</li> <li>• Exigeant au niveau de l'accompagnement à fournir par l'école et de la formation continue du corps enseignant</li> </ul>
<b>Bureau d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Pas de frais d'infrastructures obligatoires</li> <li>+ Réalisable avec le corps enseignant existant</li> <li>+ Coordination garantie avec l'enseignement scol. théorique</li> <li>+ Instrument très flexible, capable, avec une bonne prépara-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Par manque de contacts avec l'extérieur, ce format apparaît comme un terrain d'exercice fictif, d'autant plus qu'en général, il n'y a aucun changement de lieu (« cela reste l'école »).</li> <li>• Le caractère du monde du travail doit être renforcé artificiellement par des incitations spécifiques.</li> </ul>

<sup>41</sup> Par exemple dans les écoles publiques des cantons de NE, JU-BE, VD.

<sup>42</sup> Par exemple Arcoidis, Espace Entreprise Genève.

<sup>43</sup> Par exemple Thun-Schadau, bwd Bern, Ec. Schulz Genève

<sup>44</sup> SuisServices est une plate-forme informatique sur base Internet gérée par la Société des Employés de Commerce (SIC Ticino) à la disposition de toutes les entreprises d'entraînement des organisations impliquées, notamment des écoles de commerce. SuisServices est un produit développé par la SIC Ticino en collaboration avec les écoles de commerce de Locarno, de Lugano et de Chiasso. Actuellement, 12 membres des cantons BE, TI et SG sont inscrits, entre autres la Wirtschaftsmittelschule du canton de St-Gall, les écoles publiques du Tessin et l'ESC La Neuveville dans le canton de Berne. Voir <http://www.suisservices.ch/> [27.12.2013].

Forme de PPI <sup>38</sup>	+ + Avantages + +	- - Inconvénients - -
	tion et une conduite efficace, de répondre aux besoins et aux intérêts d'une classe et aussi des étudiants avec besoins individuels	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les rôles sont multiples et exigeants pour le corps enseignant / les coaches.</li> <li>• Un travail intensif est nécessaire, car il faut tout faire soi-même.</li> </ul>
<b>Reprises de mandat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Proximité de la réalité avec des responsabilités réelles, de vrais contacts avec l'extérieur, de véritables flux d'argent, des travaux et produits réels</li> <li>+ Favorisation d'un travail autonome et respectueux des délais</li> <li>+ Mise en œuvre / réalisation : on fait pleinement l'expérience des conséquences de son propre travail</li> <li>+ Faible investissement matériel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mandats souvent très simples, répétitifs, donc moins formateurs et moins motivants</li> <li>• Proximité avec la réalité réduite, lorsque les enseignants assument la fonction du chef</li> <li>• Pour des mandats plus exigeants, le temps à disposition est en général insuffisant</li> <li>• Investissement dans l'encadrement et importante initiation des personnes en formation nécessaire pour garantir la qualité</li> <li>• Risque financier et opérationnel car mise en œuvre réelle / produits réels</li> </ul>
<b>Réunions de parents</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Projet concret</li> <li>+ Mise en œuvre / réalisation : on fait pleinement l'expérience des conséquences de son propre travail</li> <li>+ Proximité de la réalité avec des responsabilités réelles, de vrais contacts avec l'extérieur, de véritables flux d'argent, des travaux et produits réels</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximité avec la réalité réduite car groupes de clients spéciaux (parents, direction de l'école, corps enseignant) dans un contexte spécifique, interne à l'école</li> <li>• Risque financier et opérationnel car mise en œuvre réelle</li> </ul>
<b>Jeux de stratégie (de processus entrepreneuriaux ou économiques)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Pas de frais d'infrastructures obligatoires</li> <li>+ Réalisable avec le corps enseignant existant</li> <li>+ Stimulants et exigeants</li> <li>+ Illustrent les interactions et favorisent la réflexion critique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correspondent plutôt à une forme d'enseignement E&amp;S dans un format EOP</li> <li>• Solution peu adaptée au niveau CFC, peu conforme aux objectifs évaluateurs PPI à atteindre et à la future réalité professionnelle des titulaires d'un CFC d'employé/e de commerce. On peut se demander à quel point ces jeux de rôle permettent d'atteindre le but de la préparation au stage dans les modèles concentrés.</li> </ul>

Illustration 5 : Avantages et inconvénients des différentes formes de PPI

Cette présentation des avantages et des inconvénients des différentes formes de PPI montre notamment deux choses :

*Premièrement*, on trouve de toute évidence de nombreuses formes de mise en œuvre des PPI. Même des formes non prises en compte dans l'évaluation, car trop ponctuelles, ont été choisies (par ex. projets, jeux de rôle). Ceci montre que les PPI sont le fruit d'une large réflexion et que les matières ont été bien appropriées par les écoles. Comme cela a déjà été identifié lors de la phase 1 de l'évaluation, certaines écoles combinent également les formes de PPI afin de proposer un enseignement varié et efficace et de gérer judicieusement les points forts et les points faibles de plusieurs formes de PPI.

*Deuxièmement*, par rapport à la définition des objectifs des PPI, (cf. illustration 3 page 21) trois formes paraissent critiques : YES, les bureaux d'apprentissage et les jeux de stratégie. Ces trois cas ne sont toutefois pas logés à la même enseigne.

- Les *entreprises junior* ne semblent ni adaptées au niveau des personnes visant un CFC ni pertinentes car elles reproduisent un cycle entrepreneurial complet, de l'élaboration d'une idée commerciale à la liquidation, en passant par la création et la gestion de l'entreprise. Les tâches, les compétences et les responsabilités qui sont privilégiées avec les entreprises junior ne font guère partie des aptitudes à développer avec les PPI (selon le catalogue des objectifs évaluateurs des PPI). Etant donné que les entreprises junior sont souvent utilisées dans les écoles publiques qui proposent des filières de MP et préparent donc de manière ciblée à la poursuite des études, cette critique doit être relativisée et replacée dans le bon contexte : elle est formulée dans la perspective de l'obtention d'un titre de la formation professionnelle initiale.
- Avec les *bureaux d'apprentissage*, les PPI revêtent trop la forme d'un enseignement classique, comme le déplorent même les acteurs qui gèrent cette forme. Le seul moyen d'obtenir une certaine proximité avec la réalité en entreprise est de mettre en place des incitations spécifiques, qui ne pourront être efficaces qu'au prix de gros investissements et d'un important rapprochement de la pratique de la part du corps enseignant. On peut donc se demander si les bureaux d'apprentissage constituent une forme adaptée pour une « meilleure » préparation au stage, conformément au but des PPI dans les modèles concentrés.
- Les *jeux de stratégie* (de processus entrepreneuriaux ou économiques) correspondent davantage à des tâches classiques d'E&S dans un format d'EOP qu'à une forme de PPI orientée vers la pratique professionnelle, d'autant plus qu'ils restent finalement un exercice fictif qui ne prépare guère à la réalité du stage en entreprise.

#### **A propos des coûts des PPI**

Dans le cadre de la clarification du mandat d'évaluation, nous avons déjà déterminé que les coûts de la mise en œuvre des PPI sont importants et qu'il fallait en tenir compte dans l'argumentation. L'hypothèse a été émise que les différentes formes entraînent des coûts tout aussi variés et que les entreprises d'entraînement reviennent particulièrement cher. Au cours des interviews avec les parties prenantes et avec les écoles, l'aspect des coûts a été mentionné à plusieurs reprises comme une dimension importante de la prise de décision en matière de forme de PPI. Les remarques qui ont été faites à propos des coûts de la forme de PPI choisie sont intégrées dans l'illustration 5 susmentionnée relative aux avantages et inconvénients des différentes formes de PPI. L'évaluation a en outre cherché à connaître les coûts des PPI<sup>45</sup> dans l'enquête de

<sup>45</sup> Dépenses internes de personnel, prestations externes, coûts des infrastructures (informatique, locaux, etc.).

base. La mauvaise qualité des données et le faible nombre de réponses nous obligent ici à renoncer à toute représentation et déclaration concernant les coûts des différentes formes de PPI. Il serait judicieux de recueillir des données de bonne qualité (avec un investissement correspondant) dans le cadre d'une enquête ultérieure visant à déterminer l'efficacité des formes de PPI.

### Comment sont organisées les PPI ?

Ces constats concernant les formes de PPI sont également étayés par les remarques de l'évaluation au sujet de l'organisation des PPI. Celles-ci sont aujourd'hui organisées de multiples manières. L'enquête de base montre que les PPI sont encore souvent effectuées de façon comparables à l'enseignement normal, notamment dans les écoles publiques et lorsqu'elles revêtent la forme de bureaux d'apprentissage. En effet, ces bureaux se déroulent presque exclusivement en modules d'enseignement classiques d'environ 1/2 journée. Ce constat confirme les expériences que différents acteurs ont exprimées au moment de l'évaluation. Les PPI sont encore actuellement souvent considérées comme un « enseignement normal », ce qui est une source de malentendus potentiels. L'enquête montre aussi qu'en matière d'organisation, les prestataires privés ont nettement plus souvent trouvé une variante adéquate au changement de situation pour les personnes en formation avec l'enseignement par blocs de plusieurs jours que les prestataires publics. Un enseignement de PPI par blocs plus longs est en particulier très indiqué pour les modèles intégrés.<sup>46</sup>

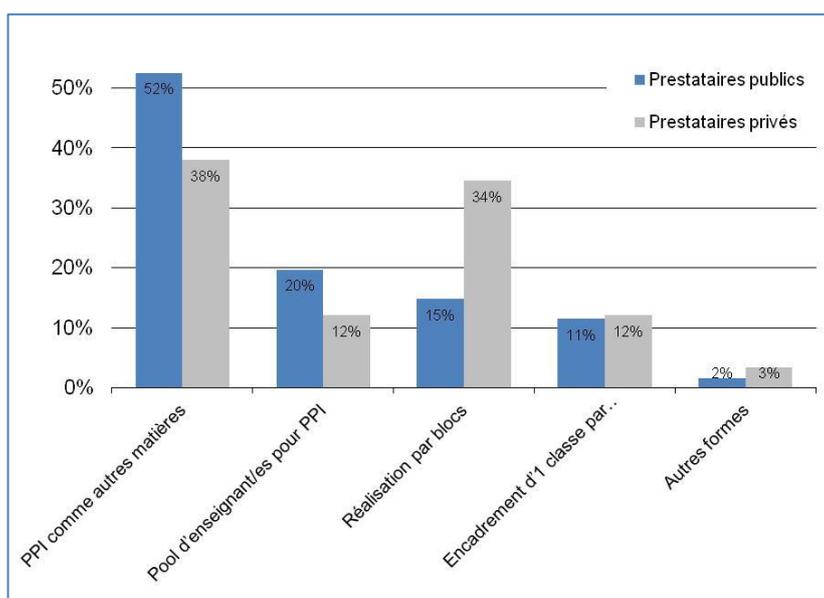


Illustration 6 : Organisation des PPI au niveau horaire et du personnel<sup>47</sup>

Pour toutes les formes de PPI, c'est la qualité de la mise en œuvre qui importe. En outre, sans une étude d'impact conséquente des formes de PPI, il n'est pas possible de dresser un bilan définitif. Or, cette étude n'a pas pu être réalisée à cause du timing de l'évaluation (voir le chapitre consacré aux méthodes).

<sup>46</sup> Au sujet des avantages de l'enseignement par blocs, voir aussi les bonnes pratiques concernant les PPI décrites dans l'annexe 6.

<sup>47</sup> Plusieurs mentions possibles ; nombre de mentions = 119, dont prestataires publics = 61, privés = 58.

### 5.1.3 Coordination des PPI et de l'enseignement scolaire

L'interaction entre les différentes activités de formation est une caractéristique de qualité importante dans la formation professionnelle initiale en école d'employé/e de commerce avec CFC. Elle l'est d'ailleurs aussi dans toutes les autres branches et formes de formation. Par rapport aux formes classiques organisées en entreprise, les exigences de coordination des contenus et des activités sont particulièrement élevées dans les formes de la formation professionnelle initiale organisées *en école*. Le prestataire de FIEc dirigeant en principe l'ensemble de la formation initiale, il est responsable de ce qui se passe dans le cadre des stages en entreprise ou des modules de PPI effectués à l'extérieur<sup>48</sup>. On pourrait aussi parler ici d'une volonté de disposer d'une formation professionnelle initiale uniformisée, « comme moulée d'un seul jet ». Une bonne coordination entre les activités de formation est donc considérée comme l'un des avantages de la FIEc et fait l'objet d'une promotion comme tel.

Les documents de base pour la formation à la pratique professionnelle définissent également dans le sens d'une formulation des objectifs que « la formation à la pratique professionnelle est intégrée dans la formation en école et y est reliée. PPI et enseignement scolaire se complètent. »<sup>49</sup> Le but des PPI est ensuite précisé : l'enseignement scolaire doit préparer « à la tâche à accomplir par l'assimilation de connaissances théoriques et de capacités dans l'enseignement scolaire » et le transfert des « expériences acquises durant la partie pratique dans l'enseignement scolaire » doit avoir lieu. « L'enseignement scolaire et les activités dans la partie pratique se complètent [ainsi] au fil du temps. »<sup>50</sup>

Dans tous les documents de base, le plan d'étude école (PEE) est désigné comme l'instrument central de la coordination. Pour les deux formes de stage en entreprise possibles, le stage de courte durée (SCD) et le stage de longue durée (SLD), différents instruments sont définis pour la coordination et l'assurance qualité. L'encadrement du stage par les écoles et les conditions générales (définition des objectifs comprise) fixées dans le cadre d'un contrat avec l'entreprise de stage sont certainement les éléments les plus importants<sup>51</sup>.

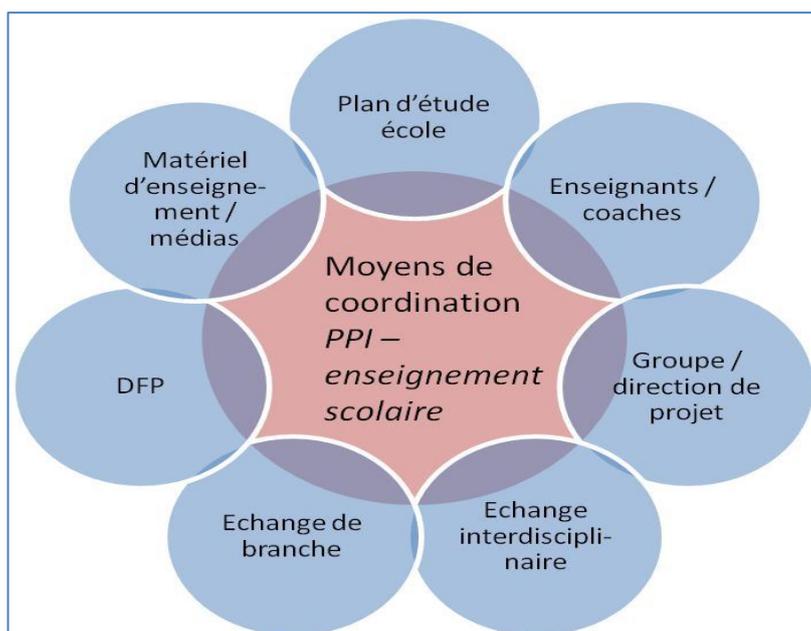
Pour la coordination entre les PPI et l'enseignement scolaire, les moyens suivants peuvent en outre être identifiés : plan d'étude école, corps enseignant / coaches, groupes de projet / directions de projet, échange interdisciplinaire, échange de branche, dossier de formation et des prestations (DFP), matériel d'enseignement / médias.

<sup>48</sup> Voir le concept d'assurance qualité p. 11.

<sup>49</sup> Voir le PES Pratique p. 8, le concept d'assurance qualité p. 3, par analogie également le plan de formation transitoire p. 6.

<sup>50</sup> Concept d'assurance qualité p. 9.

<sup>51</sup> Voir notamment le concept d'assurance qualité p. 14.



**Illustration 7 : Moyens de coordination PPI / enseignement scolaire**

Ces moyens de coordination ont toujours une composante relative à l'organisation et une autre relative au personnel. Ainsi, le prestataire de la formation, peut veiller au niveau méso à l'instauration de conditions favorables à la coordination en créant des conditions générales qui permettent et encouragent celle-ci en tenant compte de sa mission d'assurance-qualité. Les différents membres du corps enseignant, les enseignants spécialisés et/ou les coaches PPI sont les acteurs centraux de la mise en œuvre de la coordination au quotidien, comme une expérience vécue de la qualité.

### ***Coordination organisée***

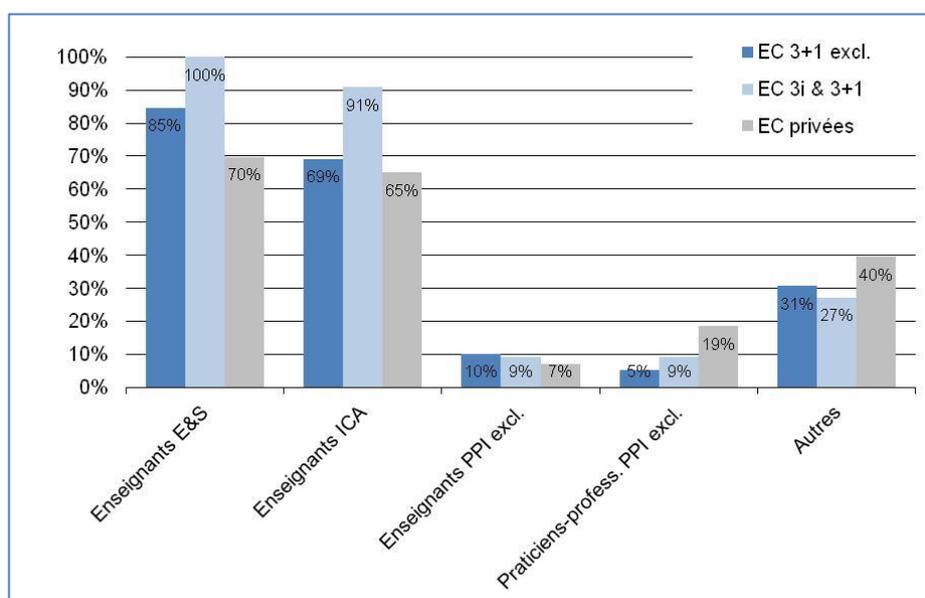
Pour la coordination de la formation à la pratique professionnelle (FPP) et de l'enseignement scolaire, toutes les personnes interviewées désignent le plan d'étude école comme l'instrument central, confirmant – sans grande surprise – les bases formelles. Les plans d'étude école définissent les objectifs d'enseignement à atteindre, avec quels moyens, par qui et quand. Ils rendent compte noir sur blanc de la coordination envisagée, respectivement visée des contenus et des activités d'enseignement. L'évaluation n'avait malheureusement pas les possibilités et les moyens de passer en revue les plans d'étude école et de juger ainsi de la qualité des travaux. Toutes les personnes interrogées ont déclaré à ce sujet que l'attribution des objectifs évaluateurs selon les chap. 5.2 et 5.3 du PES Pratique et les passages correspondants du plan de formation transitoire sont mis en œuvre et qu'aucun problème n'est survenu.

La qualité de la coordination lors de la mise en œuvre des plans d'étude école dépend certainement directement de l'organisation des écoles. Celles-ci doivent mettre à disposition des activités et des ressources pour permettre la coordination. Les groupes de branche, les colloques (réunions des responsables de branche et de la direction de l'école), les conférences de branche (surtout chez les prestataires privés) et les conférences des notes sont traditionnellement importantes. Pour la coordination des PPI avec l'enseignement scolaire, chaque école a besoin d'un lieu, d'une activité permettant un échange *au-delà de la logique propre à une discipline/branche particulière*. Car la FPP, notamment les PPI et le SE, sont par définition des activités d'apprentissage complexes

et intégrées qui ne se cantonnent pas dans une logique propre à une discipline/branche. Lors de la phase de développement, la plupart des écoles interrogées ont mis en place *une direction de projet et une équipe de projet*, composée de différents membres des groupes de branche qui enseignent les PPI et, selon la forme d'organisation des PPI, de personnes externes. Ces organisations de projet ont été pourvues des ressources nécessaires pour développer les PPI. Selon les déclarations des directions d'école et des équipes de projet interrogées, les ressources disponibles, en temps et en argent, étaient en général très modestes. Les directions d'école ont donc souvent dû s'appuyer sur des arguments de motivation qui sont toujours à associer au développement d'une nouvelle offre de formation. La plupart des équipes de projet sont aujourd'hui dissoutes. Un bon nombre d'écoles a choisi pour l'encadrement des PPI des personnes qui étaient auparavant des responsables de projet PPI. Dans certains cas, cette fonction est fixe et dans d'autres elle a encore un caractère de projet. Le plus important travail de coordination a lieu aujourd'hui sur la base de contacts réguliers entre les membres du corps enseignant. Les conférences des notes et/ou les colloques sont d'importants lieux formalisés, organisés et réguliers de coordination.

### **Coordination du personnel**

En plus de l'organisation des PPI, l'engagement du personnel est un facteur essentiel de la coordination interne entre la FPP et l'enseignement scolaire. L'enquête de base montre que les PPI sont principalement mises sur pied par des enseignants E&S et ICA, lesquels assurent aussi la coordination avec l'enseignement scolaire. Les différences entre les prestataires privés et publics sont plutôt faibles. L'enquête montre toutefois davantage de formes alternatives de coordination chez les prestataires privés. Concrètement, les prestataires privés embauchent plus souvent des praticiens / professionnels qui sont uniquement responsables des PPI et assument la fonction de coordination avec le reste du corps enseignant.



**Illustration 8 : Qui sert d'intermédiaire entre l'enseignement scolaire et les PPI ?<sup>52</sup>**

<sup>52</sup> Les pourcentages reflètent le nombre d'écoles qui assurent l'interface avec les fonctions ou personnes concernées.

Les interviews qualitatives ont confirmé la préférence pour la coordination par des tandems d'enseignants E&S et ICA. Dans la majorité des écoles interrogées, qu'elles soient publiques ou privées, au moins un enseignant E&S et un enseignant ICA, le cas échéant même des responsables de branche, enseignent les PPI. Cette variante est privilégiée pour les nets avantages qu'elle offre en matière de coordination. Parmi les autres avantages mentionnés, on trouve l'autre regard sur les élèves qu'apporte l'enseignement des PPI aux enseignants : les élèves qui ont du mal avec l'enseignement scolaire peuvent souvent montrer d'autres points forts dans les PPI. La coordination en union personnelle présente également l'avantage de permettre d'intégrer directement les nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage des PPI dans l'enseignement scolaire habituel, en enrichissant éventuellement aussi l'EOP. Une critique est toutefois émise à propos de ce modèle : le changement de rôle pour le corps enseignant comme pour les élèves est un défi et les PPI simulent ainsi moins bien la pratique professionnelle réelle.

Les écoles qui proposent le modèle intégré misent encore plus sur la fonction de coordination des enseignants E&S et ICA que les prestataires de modèles concentrés.

### ***Coordination dans la perspective des personnes en formation***

Pour les personnes en formation, l'instrument de coordination le plus important est le DFP, quelle que soit la forme de PPI. Dans les modèles similaires à la FIEn, où les PPI sont organisées avec un personnel différent et dans des locaux distincts<sup>53</sup>, avec un lieu d'apprentissage propre, le DFP est l'instrument de coordination principal pour les étudiants comme pour le corps enseignant pour garantir la réussite de l'apprentissage.

#### **5.1.4 Conclusions et recommandations concernant les PPI**

Comme nous l'avons déjà mentionné dans la description du contexte (chap. 1), les PPI sont une activité de formation récente. Durant la phase d'élaboration des écoles, de nombreux objectifs ont été atteints et une offre fonctionnelle a été développée. L'offre en matière de PPI entre actuellement dans une phase d'ajustement et d'optimisation.

L'évaluation a constaté avec satisfaction une grande richesse de formes et de variantes spécifiques relatives à l'organisation et au contenu. Des doutes fondés subsistent cependant au sujet de l'adéquation de toutes les formes de PPI. Actuellement, il n'est pas possible de répondre à cette question pour des raisons méthodologiques.

#### **Recommandation 2 : Vérifier l'impact et la pertinence des formes de PPI.**

L'impact et la pertinence des différentes formes de PPI devraient être vérifiés à un moment opportun, à définir conjointement avec les acteurs impliqués. Le mieux serait d'effectuer une vérification sur la base des filières qui auront suivi le nouveau plan de formation. Au moins deux volées complètes doivent avoir passé en fonctionnement normal (pas de pilote). Pour que ce soit cohérent, il faudra établir et rendre disponibles des données de bonne qualité. Les acteurs dispensant les PPI ayant un intérêt important pour cette question, ils vont réaliser leurs propres activités d'évaluation. Il faut donc déterminer au niveau national comment instaurer une forme adéquate et coordonnée de la gestion des connaissances, qui permette d'obtenir des indications à l'échelon supérieur sans entraver les propres initiatives des prestataires. Les coûts des différentes formes de PPI constituent une dimension importante à prendre en compte dans le cadre d'un tel examen.

<sup>53</sup> C'est le cas lorsque les PPI ont lieu physiquement dans un autre endroit que l'enseignement habituel et que la direction est assurée par une autre personne (p.ex. l'EPCO à Bussigny/VD et Arcoidis à Zurich).

Comme nous l'avons indiqué plus haut, la richesse constatée de la mise en œuvre concrète de certaines formes de PPI a parfois pris des dimensions curieuses. L'évaluation a constaté que dans une nette minorité des cas, des éléments qui ne sont pas des PPI sont répertoriés sous la désignation PPI : ils ne répondent pas aux exigences selon le concept d'assurance qualité, mais passent pour des PPI d'après leur dénomination. On peut citer comme exemple typique les exercices fictifs qui développent un business plan mais n'exercent aucune pratique professionnelle. Il ne faut pas remédier à cela avec une autre réglementation. C'est plutôt la surveillance qui doit endosser un rôle important à ce niveau.

### **Recommandation 3 : Renforcer la surveillance cantonale.**

La surveillance cantonale doit être mieux organisée et prise en charge.

La description actuelle des PPI dans le PES Pratique fait la différence entre les formes d'application des PPI selon les deux modèles de formation : les concentrés et les intégrés. Dans les modèles intégrés, il est exclu que les bureaux d'apprentissage soient les seules formes de PPI et, dans les modèles concentrés, un choix d'objectifs évaluateurs à satisfaire est défini. Deux recommandations sont formulées à ce sujet :

### **Recommandation 4 : Vérifier les objectifs évaluateurs minimaux applicables aux PPI pour les modèles concentrés.**

Les contenus des PPI comme préparation au SLD sont jugés de manière controversée : d'un côté trop d'objectifs évaluateurs (concernant le plan de formation transitoire pour les prestataires privés), de l'autre trop peu (notamment concernant le plan d'études standard des EC). Il faut vérifier avec les acteurs compétents si les objectifs évaluateurs minimaux applicables aux PPI doivent être redéfinis pour le modèle concentré.

### **Recommandation 5 : Faire une distinction cohérente lors de la définition des PPI entre le modèle intégré et le modèle concentré.**

Il convient de faire une distinction plus cohérente des PPI en fonction des modèles de formation – intégré versus concentré. Notamment le but des PPI doit être clairement défini pour chacun des deux modèles de formation.

Dans les modèles intégrés, les PPI doivent permettre d'atteindre l'ensemble des objectifs évaluateurs de pratique professionnelle. Lorsqu'aucun stage de courte durée n'est réalisé, 615 leçons sont disponibles. Cela ne représente d'une part « que » 3,8 fois plus que dans le modèle concentré, bien entendu avec un mandat de prestations beaucoup plus large et, d'autre part, seulement environ un tiers de la dotation horaire d'un stage de longue durée d'une année. Pour faire face à cette disproportion et aux défis présentés au chapitre 5.1.2, nous formulons ici deux recommandations :

### **Recommandation 6 : Augmenter sensiblement la dotation horaire dans le modèle intégré tout en renforçant la qualité des PPI.**

Il convient d'augmenter sensiblement la dotation horaire des PPI dans le modèle intégré. Il faut vérifier avec tous les acteurs compétents si, et dans quelle mesure, cette action est nécessaire et avec quelles exigences quant à la forme, au contenu et à l'organisation. En même temps, une amélioration qualitative des PPI dans le cadre du

modèle intégré doit être un souci constant et important, de façon à optimiser l'objectif principal, qui est d'acquérir l'ensemble des compétences opérationnelles nécessaires pour le métier.

La recommandation suivante découle de la conviction que des incursions de courte durée, accompagnées et bien organisées, dans le monde du travail réel permettent une meilleure préparation, plus proche de la réalité du travail que n'importe quelle forme de pratique en entreprise simulée. L'évaluation l'émet sachant que les expériences avec une majorité de SCD sont plutôt critiques en ce qui concerne leur qualité. Comme nous l'avons indiqué plus haut, les écoles ont des possibilités et des moyens de le corriger et de faire du SCD une expérience utile pour les personnes en formation.

#### **Recommandation 7 : Encourager les stages de courte durée (SCD).**

Aucun format de PPI ne peut remplacer la pratique à 100 %. Les stages de courte durée devraient donc être encouragés dans les modèles intégrés comme dans les modèles concentrés. Il faudrait effectuer les SCD par blocs d'une durée minimale de deux semaines. La qualité de l'activité professionnelle concrète dans le SCD (« ne pas se contenter de regarder, mais agir en fonction des OE ») doit être garantie (voir également les remarques tirées des bonnes pratiques recommandées en annexe 6).

*Modèles intégrés* : un stage de courte durée d'au moins quatre semaines pour les modèles i est obligatoire aujourd'hui. Les exceptions sont à traiter de manière restrictive par les cantons.

*Modèles concentrés* : les stages de courte durée dans les modèles concentrés permettent aux entreprises de stages et aux futurs stagiaires de longue durée de réaliser une sélection plus ciblée selon leurs préférences et leurs aptitudes.

La coordination de la FPP, notamment des PPI, et de l'enseignement scolaire est une exigence justifiée et importante pour la FIEc d'employé/e de commerce qui doit apporter, en matière de coordination, davantage qu'une offre FIEn. L'évaluation constate que la coordination est aujourd'hui prise au sérieux et prend différentes formes qui correspondent aux pratiques scolaires concrètes et aux conditions d'organisation.

En matière d'organisation des PPI, on observe diverses particularités, notamment que les PPI sont trop souvent organisées comme un enseignement normal. Plusieurs bonnes pratiques peuvent y remédier, par ex. un changement de lieu, la dissolution systématique du groupement dans la classe, des cours réalisés par bloc, mais aussi la formation continue du corps enseignant et des coaches ainsi que l'échange organisé entre le corps enseignant et les prestataires de PPI. La dissolution du groupement dans la classe est une condition essentielle pour toutes les formes de PPI. Ce que cela signifie ou comment cette dissolution doit avoir lieu n'est toutefois visiblement pas clair. L'enquête de base a en outre montré que les exigences de taille du groupe ne sont pas respectées dans de nombreux cas, en particulier dans les écoles publiques. Enfin, se conformer à ces exigences a des conséquences importantes en termes de coûts.

#### **Recommandation 8 : définir plus précisément la « dissolution du groupement dans la classe » et en assurer l'application rigoureuse.**

Nous recommandons de définir plus précisément ces exigences dans les documents de base, en accord avec tous les acteurs impliqués et concernés. C'est à cette condition que les autorités de surveillance pourront vérifier et garantir le respect des exigences.

Nous proposons de remplacer la formulation actuelle qui est énoncée dans le plan de formation transitoire, chap. 3.4.1, p. 8 de la manière suivante :

« dissolution du groupement traditionnel dans la classe, travail individuel dans une communauté de travail (petits groupes de 16 personnes en formation au maximum) ».

Nouvelle formule élargie suggérée :

« *dissolution du groupement traditionnel dans la classe, à savoir :*

- *le travail doit être effectué dans des petits groupes n'excédant pas six personnes en formation ;*
- *au maximum 20 % des leçons disponibles peuvent être réalisées en plénière (classe tout entière) et au moins 80 % des travaux doivent l'être individuellement ou en petits groupes ;*
- *le rapport entre les personnes d'encadrement et les personnes en formation ne doit pas excéder 1 pour 12 ;*
- *les classes doivent être mélangées, pour autant que cela soit réalisable du point de vue de l'organisation.*

La manière d'enseigner les PPI est donc décisive pour la réussite du format. L'évaluation a identifié les remarques les plus diverses qui peuvent contribuer à rendre les PPI encore plus proches de la pratique, quelle que soit leur forme : la collaboration avec des entreprises marraines, la participation à des salons d'entreprises d'entraînement et des championnats d'entreprises, le changement de fonction, la combinaison des formats de PPI, l'échange avec des représentants de la branche, etc. Des améliorations peuvent être accomplies à petit niveau dans l'organisation concrète du format des PPI. Des mesures didactiques et organisationnelles<sup>54</sup> de petite ampleur, mais qui n'en restent pas moins importantes, permettent de créer une situation proche de la pratique qui peut grandement contribuer au succès des PPI en leur permettant d'atteindre leur but. En matière de didactique, la qualification du corps enseignant et des coaches des PPI est bien entendu primordiale. L'évaluation formule également des recommandations à ce sujet au chapitre 7, qui traite de la qualification du corps enseignant.

<sup>54</sup> Par ex. la mise en œuvre systématique de formes de comportement dans la pratique professionnelle (vêtements, langue, ponctualité), davantage de responsabilité et d'autonomie pour les personnes en formation (par ex. définition des tâches, organisation du travail), prise en compte de l'échec, mise en place d'un « coin café », faible tolérance par rapport aux erreurs, contraintes temporelles, pas de pauses normales, etc.

## 5.2 Enseignement orienté vers les problèmes (EOP)

Avec les PPI et les stages, l'enseignement orienté vers les problèmes (EOP) est le troisième pilier central de la formation à la pratique professionnelle de la FIEc d'employé/e de commerce avec CFC. L'EOP « en tant que *principe didactique* est une exigence posée à l'enseignement. Il s'oriente [...] vers des problématiques et des situations relevant de la pratique professionnelle qu'une personne en formation pourrait rencontrer à l'issue de la formation initiale. L'EOP est centré sur la personne en formation et utilise des formes d'enseignement et d'apprentissage élargies. Il est relié à l'enseignement scolaire théorique »<sup>55</sup>. Les documents de base prévoient d'autres exigences concernant l'EOP, notamment que les interfaces avec le reste de l'enseignement scolaire théorique doivent être définis, ainsi que le nombre minimal de leçons d'EOP. Pour les écoles publiques avec les modèles 3+1 et 3i, il y a au minimum 720 leçons<sup>56</sup>, pour les prestataires privés avec le modèle 2+1 au moins 480 leçons<sup>57</sup>. Ce nombre minimal de leçons d'EOP doit être mis en place dans les matières suivantes :

- la majeure partie<sup>58</sup> en ICA, soit au moins 90 %<sup>59</sup> ;
- environ 25 %<sup>60</sup> ou au moins 30 %<sup>61</sup> de l'enseignement en E&S ;
- parties de l'enseignement des langues étrangères.

Les documents de base exigent ainsi que l'EOP soit mentionné dans les plans d'étude école (nombre de leçons, descriptions des situations, descriptions des objectifs évaluateurs, déclarations concernant la didactique et la méthode ainsi que l'évaluation de l'EOP).

Par sa seule portée et, partant, sa place importante dans la planification et l'organisation de l'enseignement, l'EOP est un élément central de la réforme ou du développement de la FIEc d'employé/e de commerce avec CFC visant une orientation vers la pratique de la formation initiale. Les mandants de l'évaluation ont souhaité savoir comment l'EOP est mis en œuvre dans les écoles et quels défis se posent.

### 5.2.1 Résultats

#### Leçons d'EOP : la pratique est plus variée que prévu dans les directives

Selon les indications de l'enquête de base, le volume requis d'EOP est proposé dans les écoles publiques et privées. Cela correspond aux observations exprimées par les responsables cantonaux dans le cadre de l'attribution des autorisations de formation. Toutefois, nous avons observé que la répartition de l'EOP par matières ne correspondait pas à ce qui était prévu dans les directives. Au final, c'est surtout dans l'ICA que le critère fixé n'est pas respecté, et ce tant par les prestataires publics que par les prestataires privés. Cette situation est compensée par un nombre important de leçons d'EOP dans les langues étrangères et par des proportions souvent conséquentes dans d'autres ma-

<sup>55</sup> Plan de formation transitoire, chapitre 3.4.2, p. 8.

<sup>56</sup> Selon le PES Pratique, chapitre 3.2, p. 13.

<sup>57</sup> Selon le plan de formation transitoire, chapitre 3.4.2, p. 8 et partie B, Nombre minimum de leçons, p. 19.

<sup>58</sup> Pour les prestataires privés selon le plan de formation transitoire, chapitre 3.4.2, p. 8 et partie B, 1. Nombre minimum de leçons, p. 19.

<sup>59</sup> Pour les prestataires publics selon le PES Pratique, chapitre 3.2, p. 13.

<sup>60</sup> Pour les prestataires privés selon le plan de formation transitoire, partie B, 1. Nombre minimum de leçons, p. 19.

<sup>61</sup> Pour les prestataires publics selon le PES Pratique, chapitre 3.2, p. 13.

tières et activités d'enseignement comme les mathématiques, l'histoire, la politique, les sciences naturelles ou dans les modules d'enseignement comme Approfondir et relier (A&R), Compétences interdisciplinaires (CID) ou encore dans le cadre de l'entraînement des techniques de travail. Concrètement, seulement la moitié des écoles publiques réalisent effectivement plus de 90 % de l'enseignement ICA sous forme d'EOP. Un bon tiers restent même nettement sous la barre des 80 %. Chez les prestataires privés, tous demeurent en deçà des 80 % dans les profils B et les dépassent rarement dans les profils E. En E&S, deux tiers des écoles publiques se situent entre 30 et 40 % d'EOP, environ un cinquième reste sous la barre demandée des 30 % et 15 % offrent davantage d'EOP. Au près de 16 écoles privées sur 36 ayant participé à l'évaluation, soit 44 % d'entre elles, l'E&S est proposé entre 25 et 40 % sous forme d'EOP. Selon leurs propres déclarations, 36 % se situent sous les 25 %, 15 % au-delà de 40 %.

Selon l'évaluation, le fait que des parties conséquentes de l'EOP soient réalisées dans des matières de culture générale et soient comptées comme FPP est problématique car il ne faut pas s'attendre à ce que l'EOP se réfère à des problèmes d'entreprise dans ces matières. Ces leçons d'EOP ne peuvent donc pas être considérées comme FPP car elles ne servent pas les objectifs d'enseignement du plan de formation. En outre, le corps enseignant de ces matières ne dispose pas d'expérience pratique en entreprise et ne considère pas leur propre enseignement comme une formation à la pratique professionnelle. Enfin, il faut souligner que l'argument de l'inefficacité de l'EOP comme forme d'enseignement dans ces matières n'a pas été avancé. L'interrogation porte uniquement sur son adéquation à la formation à la pratique professionnelle.

### **Comment cerner l'EOP et quels en sont les défis ?**

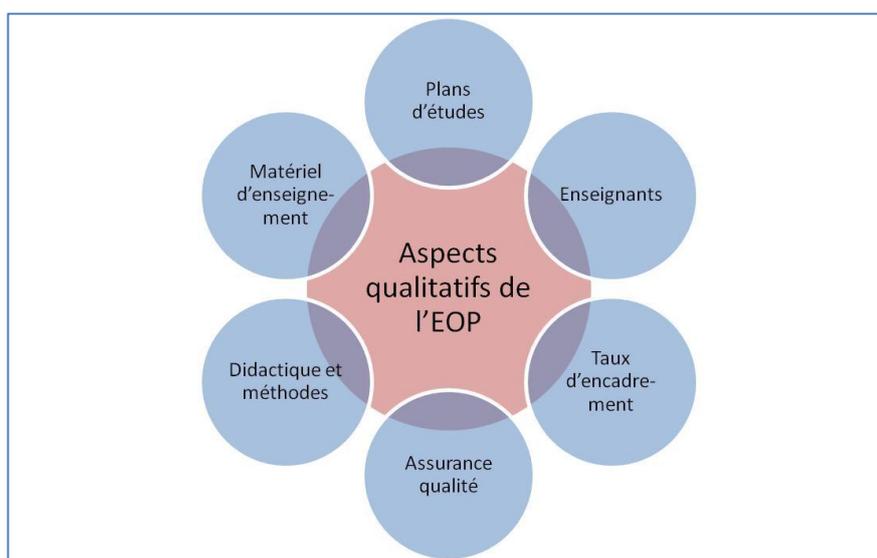
L'enseignement orienté vers les problèmes n'est pas une nouveauté dans le paysage de la formation. La littérature pédagogique et le matériel d'exercice relatifs à l'EOP ou au traitement d'un « problème » comme élément central de l'apprentissage abondent dans le monde entier et dans de nombreuses langues. L'EOP n'est pas pour autant un enseignement banal. L'EOP et les défis qu'il génère ont donc été jugés de manière très variable dans le cadre de l'évaluation : les déclarations couvrent l'ensemble de la gamme, allant de « pas de problème, nous le faisons de toute façon tous depuis longtemps » à « le plus gros défi de la réforme ». Pourquoi une telle disparité ?

D'une part, l'EOP est un défi car tout le corps enseignant est « concerné ». A l'inverse des PPI, l'EOP ne peut pas être externalisé et exige une modification importante de l'image du rôle du corps enseignant ainsi que des approches didactiques. Les écoles et le corps enseignant doivent également grandement investir dans le matériel et les programmes d'études existants, ainsi que dans la forme de contrôle des objectifs d'enseignement. Selon les réponses de l'évaluation, le matériel d'enseignement pour l'EOP n'est pas disponible ou est inadapté.

D'autre part, en tant que principe didactique, l'EOP est confronté au même problème que les autres types de concepts didactiques : le sujet est controversé et apporte son lot d'incertitudes ou de liberté d'appréciation concernant la nature précise de l'EOP et la manière dont il doit se présenter. Ce manque de clarté tient moins au fait que l'EOP n'est pas défini de manière générale qu'au fait qu'il pose un défi aux formes plus tradi-

tionnelles d'enseignement et d'apprentissage en tant que « produit » adapté<sup>62</sup> ou résultat de la théorie constructiviste de l'apprentissage. Il risque ainsi de provoquer des conflits philosophico-pédagogiques dans les écoles et parmi le corps enseignant en introduisant une nouvelle culture de l'apprentissage. Les expressions suivantes sont associées à l'EOP : « apprentissage autonome par la découverte », « enseignement orienté vers l'action », « apprentissage dans le cadre de projets interdisciplinaires » ou encore « auto évaluation grâce aux produits concrets issus d'un travail autonome ». L'enseignement est ainsi différent de ce qu'il était traditionnellement, avec un corps enseignant actif et des élèves plutôt passifs.

Pour évaluer l'EOP et sa qualité, différentes dimensions sont à prendre en compte : les plans d'études et leur organisation, le corps enseignant et sa qualification pour l'EOP, les aspects organisationnels, notamment le taux d'encadrement et l'assurance qualité, les aspects didactico-méthodologiques et le matériel d'enseignement.



**Illustration 9 : Dimensions de la qualité de l'EOP**

Compte tenu des données dont elle dispose, l'évaluation ne peut faire des remarques qu'au sujet de certains de ces aspects. Aucune déclaration n'est notamment réalisable concernant les plans d'études car ceux-ci n'ont pas pu être pris en compte dans la phase 2 de l'évaluation<sup>63</sup>. La qualification du corps enseignant est traitée au chapitre 7.

L'organisation de l'EOP est essentielle pour atteindre les objectifs. D'une part, il faut considérer que l'EOP est une forme d'enseignement qui prend plus de temps que les formes d'enseignement et d'apprentissage classiques. Le traitement d'un problème et la conduite des élèves vers la recherche autonome d'une solution sont fastidieux, surtout lorsque le problème est complexe. Le rôle du corps enseignant change dans l'EOP. Selon le concept d'assurance qualité, le corps enseignant n'est pas seulement chargé de transmettre du savoir, mais également d'accompagner et de conseiller. Le taux d'encadrement est important dans l'EOP, même s'il n'est pas aussi crucial que dans les PPI ou dans les situations de stage par exemple. Toutefois, disposer d'un meilleur taux

<sup>62</sup> John Dewey (Experience and Education, 1938) est considéré comme le pionnier de l'apprentissage basé sur l'expérience et orienté vers les problèmes. Les travaux d'Hans Aebli (par ex. Zwölf Grundformen des Lehrens [Douze types fondamentaux d'enseignement], 1981) ont ensuite grandement contribué à l'introduction de l'orientation vers les problèmes, l'apprentissage par la résolution de problèmes réels, dans l'enseignement de la culture générale.

<sup>63</sup> Les plans d'études ont été évalués dans la phase 1 de l'évaluation (voir la liste des sources).

d'encadrement dans l'EOP par rapport à l'enseignement scolaire théorique normal semble justifié. En l'absence de directives correspondantes, ceci n'est pas mis en place, certainement en raison des coûts qui y sont liés. L'assurance qualité est une autre dimension organisationnelle à prendre en compte. A ce niveau, deux points se dégagent de la perspective de l'évaluation : premièrement, il manque dans les documents de base l'exigence de coordonner l'EOP avec les PPI et les stages. L'exigence de coordination formulée porte uniquement sur l'enseignement scolaire théorique, ce qui est insuffisant. En tant qu'élément de la formation à la pratique professionnelle, l'EOP devrait également être organisé en fonction des PPI et des stages ; autrement dit, il faudrait que les problèmes et les situations d'apprentissage s'y rapportent. Les écoles interrogées identifient l'harmonisation de l'EOP, des PPI et des SE comme le plus gros défi lié à l'EOP. Deuxièmement, dans le concept d'assurance qualité existant, on constate que les définitions relatives aux PPI sont nettement plus approfondies que celles concernant l'EOP. Dans la liste de contrôle 1 notamment, il manque des indications sur l'EOP qui pourraient guider les écoles qui le mettent en œuvre et les autorités chargées du contrôle.

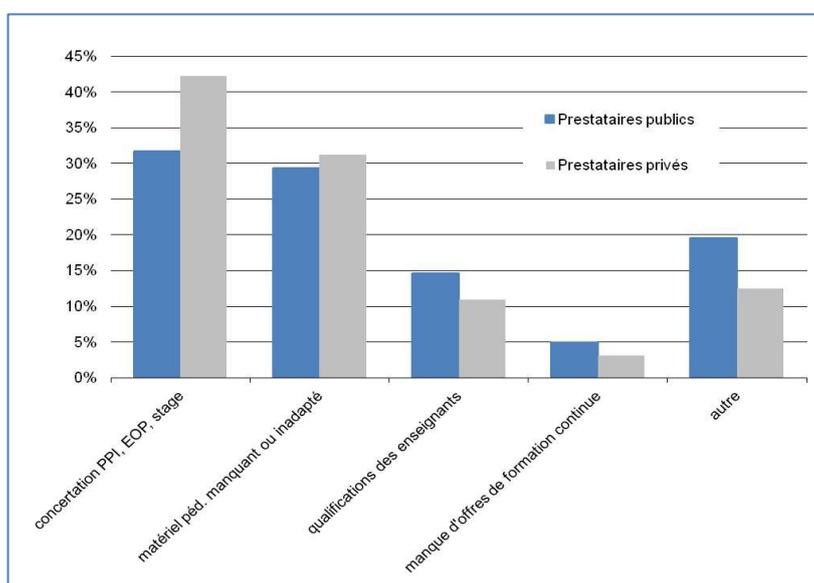


Illustration 10: Défis de l'EOP<sup>64</sup>

#### Exemple de bonnes pratiques concernant l'EOP

Les écoles Minerva ont constitué un **pool de situations d'EOP pratiques** de différentes régions de Suisse et l'ont mis à disposition du corps enseignant comme base d'enseignement. Des thèmes sont associés aux situations, des défis sont identifiés, des OE scolaires sont associés, la forme est définie, de même que le nombre de leçons et la période d'application la plus favorable. Toutes les situations sont également pourvues de remarques didactiques.

Le matériel et les médias didactiques représentent un défi pour toutes les écoles. L'enseignement selon le principe de l'EOP étant différent et nouveau, les écoles n'enseignant pas encore selon ce principe doivent remanier leur matériel en parallèle de la mise en place de la méthode. Les personnes interrogées identifient l'absence ou l'inadéquation du matériel pédagogique comme l'un des plus gros défis.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le défi que représentent la didactique et la méthodologie de l'EOP est évalué de ma-

<sup>64</sup> Nombre de mentions = 105, dont prestataires publics = 41, privés = 64 ; réponses « Autres » : changement d'opinion des membres du corps enseignant, documentation, temps nécessaire.

nière très variée. L'EOP étant à considérer comme un principe didactique, cette dimension de qualité de l'EOP est primordiale. Les documents de base renferment diverses exigences sous forme de lignes directrices. Nous les résumons ici tout en y apportant des dimensions et des remarques complémentaires. Nous procédons également à des adaptations du contenu des directives existantes en guise de contribution à la nouvelle planification des bases de formation.

**Tableau 6: Critères de qualité relatifs au caractère didactique et au contenu de l'EOP**

Dimension	Critères de qualité
<b>Objectifs de l'EOP</b>	L'apprentissage orienté vers les problèmes doit favoriser l'acquisition de connaissances utilisables de manière flexible, le développement de compétences interdisciplinaires et une meilleure capacité à résoudre les problèmes.
<b>Principes conceptuels</b> <sup>65</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Contextes authentiques</i> : le contexte d'apprentissage doit être conçu de façon à permettre et/ou à stimuler la confrontation à des problèmes réels et à des situations authentiques. Apprendre avec des problèmes importants qui suscitent l'intérêt ou impliquent les personnes directement est motivant et contribue fortement à ce que le savoir ainsi acquis soit effectivement utilisé.</li> <li>• <i>Contextes multiples</i> : pour éviter que le savoir acquis en situation reste fixé dans un contexte défini, il faut que le contexte d'apprentissage permette d'intégrer des contenus spécifiques dans différentes situations. Des contextes multiples favorisent un rapport flexible avec les connaissances acquises et la transmission de celles-ci. En plus d'exercer ou d'appliquer ce qui a été appris dans plus d'une situation, il est important de prendre en compte plusieurs points de vue sur un contenu (comme c'est par ex. le cas dans un groupe) pour réaliser des contextes multiples.</li> <li>• <i>Contextes d'apprentissage sociaux</i> : les aspects sociaux jouent un grand rôle dans le processus d'apprentissage. Lors de la conception d'un contexte d'apprentissage, il faudrait intégrer le plus souvent possible des méthodes qui requièrent une activité co-constructive, de l'apprentissage et de la résolution de problèmes et qui favorisent le développement d'une communauté de pratique et d'apprentissage. Le travail de groupe, l'enseignement pratique orienté équipe, mais aussi l'ouverture de l'école vers l'extérieur, favorisant par exemple des contacts avec des experts, sont des exemples de réalisation de contextes sociaux.</li> <li>• <i>Contexte instructionnel</i> : modeler et instruire, soutenir et conseiller sont des éléments centraux de l'EOP. Il faut savoir quand il est nécessaire ou pas de fournir du soutien et des conseils aux personnes en formation. La réussite ou l'échec des contextes d'apprentissage flexibles dépendent d'une instruction adaptative.</li> </ul>
<b>Rôle des élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Au centre de l'enseignement</li> <li>• Développement de la solution à un problème de façon autonome ou en groupe</li> </ul>
<b>Rôle du corps enseignant</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmetteur du savoir, coach d'apprentissage, accompagnateur</li> </ul>

<sup>65</sup> Voir Mandl, H. u. G. Reiman-Rothmeier, C. Gräsel : Gutachten zur Vorbereitung des Programms « Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse » . Bonn 1998, pp. 12-18 (= matériel de la Bund-Länder Kommission, cahier 66), consulté sur le site [http://www.fachdidaktik-einecke.de/2\\_Lernen\\_in\\_Deutsch/problemorientierung.htm](http://www.fachdidaktik-einecke.de/2_Lernen_in_Deutsch/problemorientierung.htm) [29.12.2013] (en allemand).

Dimension	Critères de qualité
<b>Formes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formes d'enseignement et d'apprentissage élargies avec arrangements d'enseignement et d'apprentissage complexes, études de cas interdisciplinaires, jeux stratégiques, projets scolaires, etc.</li> </ul>
<b>Organisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intégrée à l'enseignement de branche</li> <li>Echelonnée de manière permettant la coordination (voir « Contenu »)</li> </ul>
<b>Contenu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Possibilité de compétences issues de tous les domaines du catalogue des objectifs évaluateurs</li> <li>Rôle-clé des compétences méthodologiques, sociales et personnelles, en plus des compétences professionnelles. Il convient donc de les déterminer clairement.</li> <li>Garantir des proportions minimales d'EOP au sein des branches clés :                     <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; au moins 2/3 des leçons ICA et</li> <li>&gt; au moins 1/4 des leçons E&amp;S</li> </ul>                     sont enseignées selon les principes didactiques de l'EOP.                 </li> <li>Orientée vers des problématiques et des situations relevant de la pratique professionnelle qu'une personne en formation pourrait rencontrer à l'issue de la formation initiale.</li> <li>Interdisciplinaire</li> <li>Contenus harmonisés avec ceux du reste de la formation à la pratique professionnelle et de l'enseignement scolaire théorique.</li> <li>Collaboration de praticiens externes dans la définition des tâches.</li> </ul>

Enfin, la question se pose de savoir qui est impliqué pour garantir cette didactique. L'évaluation a demandé à quel point les praticiens externes étaient impliqués dans la préparation de l'EOP. Les réponses ont révélé des différences étonnantes entre les écoles publiques et privées. Les écoles publiques font très rarement participer des praticiens externes à la préparation ; dans l'enseignement, un tiers des écoles y ont ponctuellement recours et aucune régulièrement. En comparaison, les écoles privées se tournent vers des spécialistes externes beaucoup plus souvent. Près de la moitié indiquent recourir à un soutien externe pour la préparation ; quelques écoles y recourent également pour des contributions régulières ou ponctuelles pendant l'enseignement. Les évaluateurs présument que l'orientation vers la pratique de ces éléments importants de la FPP est ainsi plus marquée.

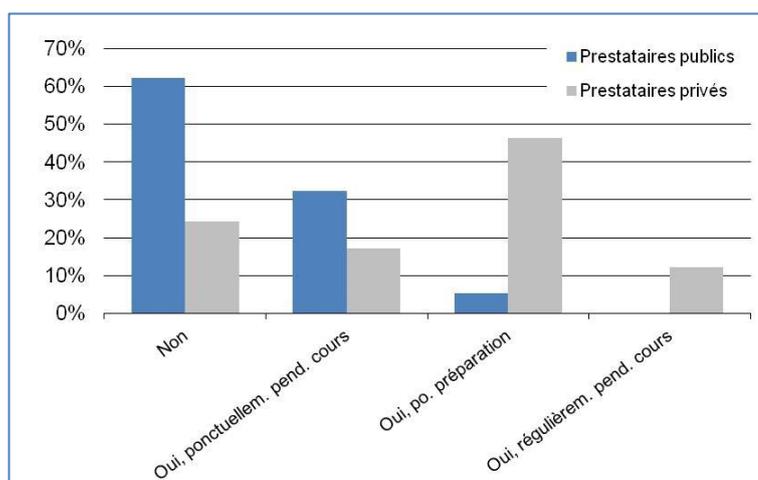


Illustration 11 : Recours à des praticiens externes professionnels dans l'EOP<sup>66</sup>

<sup>66</sup> Remarque : nombre de mentions = 78, dont prestataires publics = 37, privés = 41.

## 5.2.2 Conclusions et recommandations concernant l'EOP

L'EOP n'est pas un nouveau concept développé dans le cadre de la FIEc d'employé/e de commerce avec CFC. C'est un concept pédagogique d'envergure mondiale en pleine expansion mis sur pied depuis des décennies qui s'appuie sur la pédagogie constructiviste. En Suisse, il a essentiellement été intégré à la culture générale par Hans Aebli (1981 entre autres). Selon les points de vue, l'EOP remet en question ou complète les formes d'enseignement classiques. La mise en œuvre de l'EOP est moins banale qu'on le pense parfois. Elle va de pair avec des dépenses conséquentes et est l'unique élément des trois piliers de la formation à la pratique professionnelle qui concerne un grand nombre d'enseignants au sein des prestataires FIEc : l'ensemble des enseignant/es ICA et presque tous, voire l'ensemble des enseignant/es E&S, ainsi que les enseignants des langues étrangères et, le cas échéant, d'autres enseignants spécialisés. Les principaux défis sont le nouveau rapport professeur/élève (qualitatif et quantitatif), le besoin de formation et de formation continue d'une grande partie du corps enseignant, l'investissement nécessaire pour développer les programmes et le matériel d'enseignement, mais aussi le temps important requis par l'EOP. Il est donc concevable que cette dimension de la réforme occupe plus longuement et même dans une plus grande ampleur les écoles que d'autres éléments de la formation à la pratique professionnelle sur lesquels on met parfois davantage l'accent.

A partir des résultats, l'évaluation déduit trois recommandations à propos de l'EOP :

Premièrement, il paraît essentiel de mieux préciser et de regrouper les exigences envers l'EOP dans les documents de base.

### **Recommandation 9 : Regrouper et préciser les exigences posées à l'EOP.**

Les exigences concernant l'EOP doivent être regroupées et précisées dans le concept d'assurance qualité ou le nouveau PlanFor, similairement aux informations relatives aux PPI dans la liste de contrôle 2 du concept d'assurance qualité. Ce faisant, il ne faut pas que la liberté des méthodes du corps enseignant soit entravée.

Deuxièmement, les documents de base ne formulent pas précisément ou au mieux de manière indirecte une exigence essentielle : la coordination avec les deux autres piliers de la formation à la pratique professionnelle.

### **Recommandation 10 : Définir les interfaces de l'EOP avec les PPI et les stages.**

L'EOP est l'un des trois piliers de la FFP. Chaque concept d'EOP doit donc présenter des liens évidents avec les PPI et les stages en entreprise, en plus de la présentation exigée de l'interface nécessaire avec l'enseignement scolaire théorique.

Troisièmement, l'analyse de l'évaluation a montré que dans de nombreux cas, les leçons d'EOP sont comptées comme FFP dans les matières de culture générale comme les mathématiques ou l'histoire. Cela contrecarre l'idée fondamentale de la réforme et n'est pas justifié.

### **Recommandation 11 : Compter l'EOP en tant qu'élément de la formation à la pratique professionnelle uniquement dans les branches définies en tant que telle.**

Il appartient aux acteurs compétents (en premier lieu les écoles / les prestataires, en second lieu la surveillance) de garantir que les leçons d'EOP se déroulent dans les matières et la mesure définies dans le plan de formation et qu'elles ne soient pas comptées comme FFP dans d'autres matières.

Enfin, l'EOP ne doit pas avoir lieu sans corps enseignant compétent. Les écoles interrogées ayant cité la formation et la formation continue comme un défi et l'EOP nécessitant un changement fondamental des perspectives sur l'apprentissage, il est important de mettre l'accent sur cet aspect de formation et de formation continue du corps enseignant. Une recommandation correspondante figure dans le chapitre 7.

## 5.3 Stages en entreprise

De par le temps qui leur est consacré et leur importance dans les modèles concentrés, les stages en entreprise (SE) représentent l'élément principal de la formation à la pratique professionnelle de la FIEc. Dans les modèles concentrés, ils ont principalement lieu sous forme de stages de longue durée (SLD), qui donnent leur nom au modèle : l'acquisition de la pratique professionnelle est concentrée sur une année de stage en entreprise. Les SLD sont parfois complétés de stages de courte durée (SCD). Dans les modèles intégrés, il n'y a pas de SLD ; la pratique professionnelle est assurée principalement par les PPI.

Dans le cadre de la définition du mandat, les mandants ont stipulé que l'évaluation devait se concentrer sur les SCD, car dans beaucoup de cas, les SLD n'avaient pas encore été effectués ou débutaient seulement au moment de l'évaluation. Concernant les SLD, l'évaluation pose les questions suivantes : des stages de courte durée sont-ils effectués dans les différents modèles ? Combien de temps durent-ils et comment sont-ils organisés ? Pour les SLD : comment les écoles organisent-elles leurs activités par rapport au stage de longue durée ?

### 5.3.1 Résultats concernant les stages de courte durée

L'enquête de base révèle que les stages de courte durée ne sont effectués que les écoles publiques, mais pas dans les écoles privées avec modèle 2+1. Selon nos données, les SCD sont effectués dans à peine 30 % des écoles avec modèle 3+1. Ceux-ci durent entre deux (dans deux cas) et huit semaines (un cas) et ont lieu à peu près aussi souvent en une fois qu'en deux. Dans le deuxième cas de figure, les stages ne sont pas organisés pendant le même semestre et ne se tiennent pas obligatoirement dans la même entreprise. Les données disponibles par l'enquête de base concernant l'utilisation des SCD dans les modèles i sont imprécises. Les entretiens qualitatifs dans les écoles font toutefois apparaître qu'un stage de courte durée de quatre semaines est effectué dans les filières MPC-3i du canton de Neuchâtel et en filière CFC-3i dans les écoles du canton de Berne. Cependant, dans les filières CFC-3i dans les cantons de Genève et au Tessin ainsi qu'à La Chaux-de-Fonds, aucun SCD en entreprise n'a lieu. Les dispositions prévues dans le concept d'assurance qualité<sup>67</sup> ne sont donc que partiellement réalisées. Selon les personnes interrogées, lorsqu'un SCD est au programme, les écoles apportent tout le soutien nécessaire pour le décrocher. Le cas échéant, le moment du SCD est repoussé. L'évaluation n'a recueilli aucune information auprès des prestataires de SCD eux-mêmes, à savoir les entreprises de stage.

Un nombre important de personnes interrogées ont critiqué les stages de courte durée. Notamment la qualité de ces stages a été largement remise en cause, car ils seraient trop courts pour être attractifs pour les entreprises et les écoles auraient souvent peu d'influence sur ces dernières. Une autre critique était que les stagiaires n'avaient sou-

<sup>67</sup> Voir le concept d'assurance qualité p. 13 et suiv.

vent pas grand-chose d'autre à faire que le café, le nettoyage, quelques courses et regarder les autres travailler. Ou, pour le formuler autrement : lors des SCD, au lieu que le travail sur les objectifs évaluateurs définis soit effectué de manière ciblée, les participants obtiennent des connaissances diffuses et souvent peu orientée vers les objectifs du monde du travail, ce qui n'est finalement pas particulièrement attractif pour les deux parties.

Des expériences positives ont toutefois également été mentionnées, par exemple dans le cadre de la discussion sur le blog à propos des PPI, où différents participants ont fait part d'expériences très positives avec des SCD. « [Les stages de courte durée en entreprise] permettent une meilleure identification au monde de l'entreprise, un travail soutenu au sein d'un département sans interférence avec l'école (devoirs, épreuves...) » (M. G., coach et enseignant). Dans le canton de Vaud, un stage de deux semaines a lieu dans les écoles publiques dans le cadre du modèle concentré 3+1. Deux objectifs évaluateurs sont alors définis et vérifiés conjointement avec les entreprises. Selon les responsables, l'expérience est positive. Dans le canton de Berne également, comme déjà mentionné pour les filières intégrées, des SCD sont mis en place. « Le plan d'étude école des EC publiques [...] propose une sélection d'activités et d'objectifs évaluateurs parmi lesquels les entreprises peuvent faire un choix. [...] L'entreprise prévoit une évaluation (atteint / non atteint) ; les écoles contactent les entreprises pendant l'engagement et recueillent un feed-back standardisé. Le stage de courte durée [...] a fait ses preuves. [...] Les réactions des entreprises sont en majorité très positives. » (R. A., directeur d'école).

Le manque de places de stage pour les SCD a été mentionné à plusieurs reprises comme l'une des raisons principales qui explique pourquoi les SCD ne sont pas proposés plus fréquemment. Il a été observé que divers prestataires du domaine de la formation et/ou de l'intégration au marché du travail essayent d'obtenir des places de stage dans les entreprises régionales et qu'il y a donc une forte concurrence pour ces places. Les prestataires des modèles concentrés, publics et privés, indiquent que l'acquisition de places de stage était prioritaire pour les SLD et qu'il ne fallait pas surcharger le marché déjà saturé avec des SCD supplémentaires car cela risquerait de mettre en danger les bonnes relations avec les entreprises de stage et, par extension, les places de SLD qui seraient bien plus importantes. Des avis contraires existent, par exemple dans le canton de Vaud qui utilise le même réseau de stage pour les SLD et les SCD, ce qui permet visiblement d'instaurer bonne volonté et compréhension mutuelle : les stagiaires seraient ainsi mieux préparés et plus motivés pour les SLD.

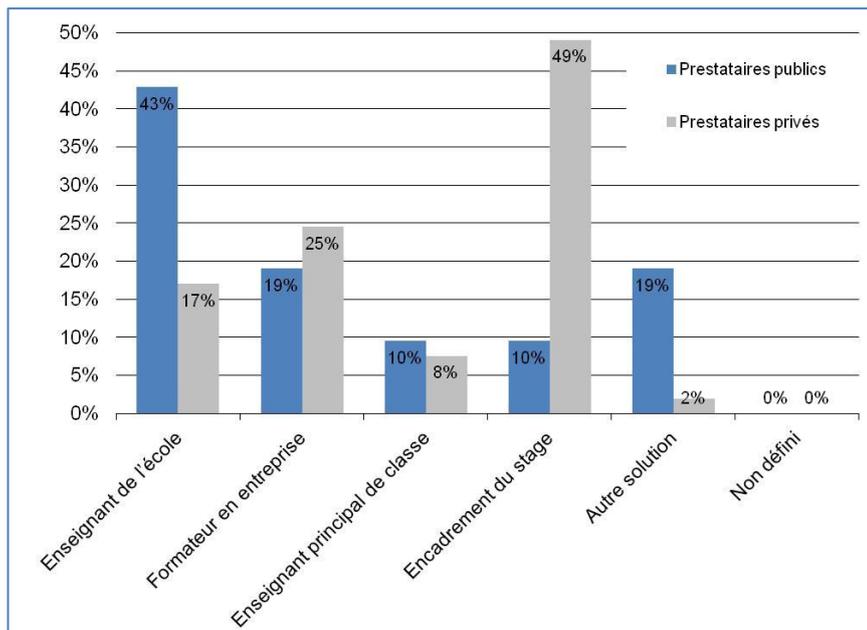
### **5.3.2 Résultats concernant les stages de longue durée**

Dans le domaine des stages de longue durée, outre sur la question de l'organisation du côté des écoles, l'évaluation s'est penchée sur le problème des effets des nouvelles exigences étendues définies dans le cadre de la réforme concernant les entreprises de stage en termes de disponibilité et d'exécution des SLD. Une des nouveautés touchant les écoles publiques réside dans le fait que les exigences envers les entreprises de stage seront dorénavant fondamentalement les mêmes que celles envers les entreprises formatrices de la FIEc. Pour les écoles privées, la question des effets du passage à l'OrFo 2012 est au premier plan (nouveaux instruments, nouvelles activités de formation) car les prestataires privés ont déjà réalisé le changement concernant la délivrance du CFC, impliquant des exigences accrues envers les entreprises de stage, dès le milieu de la dernière décennie. Les expériences (antérieures) des prestataires privés concernant

ce changement déclarées lors de l'évaluation laissent supposer qu'il y aura des défis plus importants pour les écoles publiques en matière de garantie de places de formation ou de la disposition des entreprises à former des personnes.

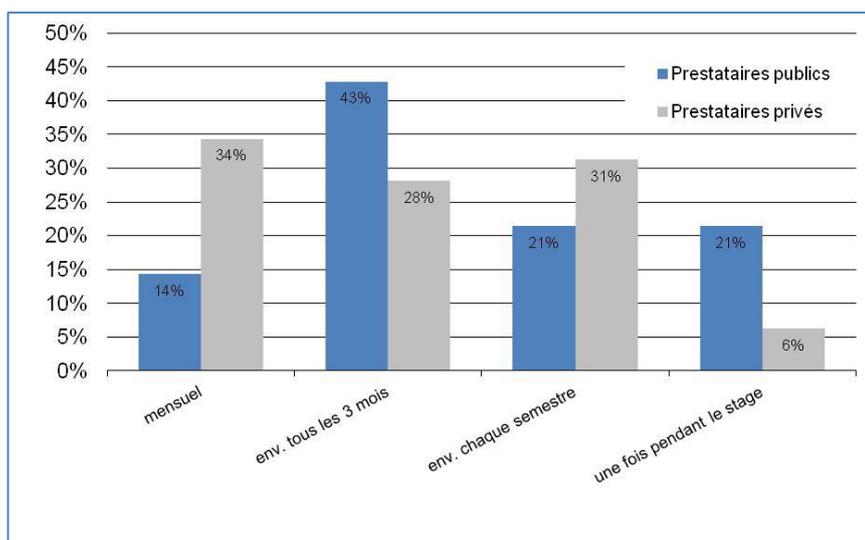
Une remarque préalable est essentielle pour l'interprétation et l'appréciation de ces résultats : de nombreuses écoles publiques n'envoient les personnes en formation en SLD qu'à la mi-2014. Cela veut dire qu'au moment de la collecte des données, il n'était pas possible de porter un jugement définitif sur les défis à relever. Il s'agit davantage de perspectives, surtout pour les écoles publiques.

Selon l'enquête de base, la recherche d'une place de stage n'est un problème insurmontable ni pour les écoles publiques, ni pour les écoles privées. Manifestement, il y a assez de places à disposition ou, selon leurs déclarations, les écoles ont de bons réseaux qui leur permettent de trouver une place pour toutes les personnes en formation. La principale différence entre les écoles publiques et privées est que dans ce domaine, ainsi que dans celui de l'encadrement pendant le SLD, les écoles privées engagent une personne qui encadre le stage dans 50 % (encadrement) à 60 % (recherche de place) des cas. En général, ce n'est pas un membre du corps enseignant qui s'en occupe, mais une personne distincte qui s'occupe exclusivement des stages. Seules 10 % des écoles publiques interrogées employaient une telle personne. Dans les écoles publiques, les membres du corps enseignant jouent un rôle beaucoup plus important, encadrant les personnes en formation pendant le SLD dans 43 % des cas.



**Illustration 12 : Qui est responsable de l'encadrement des personnes en formation pendant le SLD ?**

Une autre différence entre prestataires publics et privés apparaît dans l'intensité de l'encadrement pendant le SLD. D'après leur propre déclaration lors de l'enquête de base, les prestataires privés réglementent l'encadrement de manière plus précise et assument cette tâche avec des intervalles plus courts. Près de trois quarts des écoles privées indiquent qu'elles ont fixé des dates de contact clairement définies, contre la moitié des écoles publiques. Dans presque un tiers des cas, le contact est déterminé selon la situation ou le besoin. 13 % des écoles publiques ayant répondu à l'évaluation précisent qu'aucune réglementation n'est établie au préalable. Le graphique ci-dessous montre l'intensité de l'encadrement pendant le SLD.



**Illustration 13 : Intensité de l'encadrement pendant le SLD**

Concernant l'encadrement<sup>68</sup> pendant le SLD, l'évaluation a recueilli plusieurs remarques indiquant que les responsabilités entre tous les acteurs impliqués ne sont pas toujours déterminées de façon très claire. La question du soutien des personnes en formation pour réaliser le dossier de formation et des prestations (DFP) est par ex. traitée de manières très variable, alors que les directives attribuent cette mission clairement aux formateurs dans les CI.

Selon nos données, l'investissement nécessaire pour la recherche de SLD et l'encadrement pendant le SLD ne diffère pas chez les prestataires publics et privés. Dans la plupart des cas, environ 1 % d'équivalent de poste à plein-temps est utilisé pour chaque personne en formation.

L'écrasante majorité des écoles publiques part du principe que le changement de réglementation constitue ou constituera un défi pour garantir les places de stage. Comme raison principale, les personnes interrogées indiquent les nouvelles exigences administratives (les entreprises ont besoin d'une autorisation de formation, de contrats avec les écoles, de nouvelles formes d'examen et d'évaluation) ainsi que l'obligation de réaliser des STA et des UF. Pour les personnes interrogées, un travail de projet tel qu'on le connaissait jusqu'à présent est clairement plus attractif pour les entreprises que de tels protocoles d'examen, plutôt formels. La grande majorité des prestataires privés ne voient pas de défi capital dans le passage aux principes de l'OrFo 2012 pour leur propre école.

Les prestataires publics et privés considèrent en outre comme très exigeants le rythme élevé des réformes successives dans le métier d'employé/e de commerce avec CFC et les enjeux de communication avec les entreprises en découlant. D'une part, les écoles se sentent livrées à elles-mêmes lorsqu'il s'agit de fournir des informations aux entreprises de stage, notamment à celles qui ne pratiquent pas de FIEn et qui ne sont donc pas mises au courant des nouveautés par le biais d'autres canaux. D'autre part, il est apparu clairement que beaucoup d'écoles étaient parfaitement conscientes des défis (voir plus haut) et suivaient donc une politique d'information ciblée vis-à-vis de leurs entreprises de

<sup>68</sup> L'encadrement pendant le SLD comprend notamment l'encadrement en cas de problèmes dans l'entreprise de stage, de questions juridiques, de remplacements, etc. L'école doit ensuite inscrire les personnes en formation à la PQ, partie en entreprise. Voir le modèle de cahier des charges pour le SLD, annexe 3 du concept d'assurance qualité pour la formation à la pratique professionnelle au sein des EC, 2011.

stage : un an avant le début des nouveaux stages, elles organisent déjà des manifestations d'information pour renseigner les entreprises des nouvelles conditions générales et développer avec elles des solutions viables.

Comme dernier point concernant les stages de longue durée, mais non des moindres, il faut mentionner les stages à l'étranger. Le concept d'assurance qualité<sup>69</sup> prévoit explicitement la possibilité de réaliser un stage à l'étranger. Les exigences sont énoncées dans le même alinéa : l'accompagnement, les parties de formation en entreprise, l'acquisition des compétences transmises dans le cadre des CI et la préparation à l'examen de pratique professionnelle (habituellement dans les CI et dans l'entreprise) doivent être garantis. Tous les acteurs s'accordent à dire que les stages à l'étranger ne sont pas possibles aujourd'hui. Les obstacles seraient la conformité avec les objectifs évaluateurs et la problématique des CI. Il n'est donc pas certain que les personnes en formation acquièrent effectivement les compétences nécessaires pour l'examen de pratique professionnelle et aucune solution n'a été trouvée jusqu'à maintenant pour l'obtention des compétences de CI.

### 5.3.3 Conclusions et recommandations concernant les stages en entreprise

En ce qui concerne les stages de longue durée, nous n'estimons pas que les exigences élargies vis-à-vis des entreprises de stage constituent une bombe à retardement pour les écoles publiques. Les défis sont connus et seront traités de manière proactive par les écoles. Une possibilité d'optimisation apparaît avec la clarification des compétences pendant le SLD pour les prestataires publics et privés. La constatation que les responsabilités de l'encadrement du SLD ne sont pas totalement claires entre les acteurs impliqués est un signe important de la nécessité de faire plus attention à la clarification de la collaboration et des compétences. Nous renvoyons à ce sujet aux recommandations correspondantes de la phase 1 de l'évaluation (2011).

Le problème identifié concernant les SLD à l'étranger n'a pas besoin d'être commenté davantage. La réalisation de stages à l'étranger est prometteuse dans de nombreuses branches et représente une véritable valeur ajoutée pour les personnes diplômées de la formation professionnelle initiale. Ceci vaut particulièrement pour le métier d'employé/e de commerce avec CFC, orienté vers l'international dans de si nombreuses branches. Le 18.02.2014, la CSFP a adopté une « Recommandation concernant les projets de mobilité (check-list pour les échanges) » qui reflète les problèmes réels pour la FIEc. La recommandation, formulée de manière très restrictive, exige de bien connaître la formation professionnelle suisse pour les entreprises formatrices et de suivre les CI sur place. Pour l'instant, les stages à l'étranger restent ainsi très difficiles, voire impossibles à réaliser.

#### **Recommandation 12 : Offrir la possibilité de réaliser des stages à l'étranger.**

Tous les acteurs concernés s'engagent à rendre possibles les stages à l'étranger, par ex. avec le concours de formes de collaboration virtuelles, de l'e-learning, de l'apprentissage mixte, du streaming vidéo, de moyens didactiques adaptés, de solution pour les cours interentreprises, etc.

<sup>69</sup> Chapitre 2.5, p. 13

Concernant les stages de courte durée, malgré un grand nombre de réserves formulées en raison de la qualité et de la disponibilité, il nous paraît essentiel de renvoyer aux bons exemples cités. Nous partageons la conviction des acteurs selon laquelle de bons stages de courte durée, même si leur réalisation est exigeante et fastidieuse, peuvent permettre d'obtenir plus en peu de temps pour la préparation à la pratique professionnelle que toute autre forme de pratique simulée. De bons stages de courte durée garantissent une proximité directe et réelle avec la pratique. Sous cette forme, ils représentent un avantage pour toutes les personnes en formation. Nous renvoyons par ailleurs aux conclusions et recommandations correspondantes au chapitre 5.1.4 (PPI).

## 5.4 Considérations générales

### 5.4.1 Effets de la formation à la pratique professionnelle intégrée à l'école sur le développement des écoles

L'intégration de la formation à la pratique professionnelle dans les écoles, de manière concrète sous forme de PPI et d'EOP, a des conséquences sur les écoles dans leur ensemble. L'une des conséquences principales est que l'*attractivité* des écoles a augmenté. Les écoles profitent directement des nouveaux modules d'enseignement comme les PPI et l'enseignement orienté vers les problèmes EOP, mais aussi d'autres modules connus dans le cadre de la FIEn d'employé/e de commerce CFC (par ex. Approfondir et relier A&R ou les compétences interdisciplinaires CID). Les écoles interrogées ont bénéficié de ces réformes rétrospectivement et en avance. Même celles qui ont mis en place la réforme avec scepticisme attestent du potentiel ou des répercussions concrètes de l'intégration de la formation professionnelle dans les écoles sur l'amélioration de l'enseignement, qui devient plus attractif et adéquat. La plupart des écoles interrogées utilisent en particulier leurs offres PPI à des fins publicitaires ou prévoient de le faire sous peu. Certains prestataires privés ont également pu augmenter leurs prix sur le marché, vu qu'il existe une contrepartie effective et présentable.

Dans le cadre de l'enquête, nous avons en outre identifié quatre champs interdépendants où les effets se manifestent le plus clairement :

- Les *contenus*, c'est-à-dire ce qui est vraiment appris. Dans ce domaine, l'effet peut être réduit à la déclaration suivante : « La pratique vient à l'école ». Les prestataires de FIEc sont responsables d'une formation d'un seul tenant et c'est ce qui fait la force de cette offre. L'intégration effective de la pratique professionnelle dans les écoles était déjà expérimentée depuis longtemps, mais les PPI et l'EOP l'ont fortement encouragée en la mettant en œuvre dans une nouvelle dimension. Avec les PPI, la partie en entreprise de la formation professionnelle initiale a lieu entièrement (modèle i) ou partiellement (modèle concentré) à l'école, tandis qu'avec l'EOP, les contenus (situations) sont amenés de la pratique à l'école, parfois avec des praticiens externes.
- La *didactique*, c'est-à-dire la manière dont le corps enseignant et les élèves organisent l'enseignement. Le changement du pool d'enseignants, soit en interne (élargissement du corps enseignant existant) ou en externe (recours à des spécialistes extérieurs pour certaines parties de la formation, notamment les PPI). Avec la réforme, le rôle du corps enseignant change, à cause de la nouvelle forme d'apprentissage et d'enseignement, qui modifie également la façon d'examiner et d'évaluer. Les PPI, une formation où le corps enseignant fait office de coach, y contribuent fortement.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'EOP, en tant que principe didactique touche ou concerne beaucoup plus d'enseignants et a des répercussions massives sur l'enseignement dans les écoles, d'autant plus qu'un nouveau paradigme didactique est introduit (là où ce n'est pas déjà le cas).

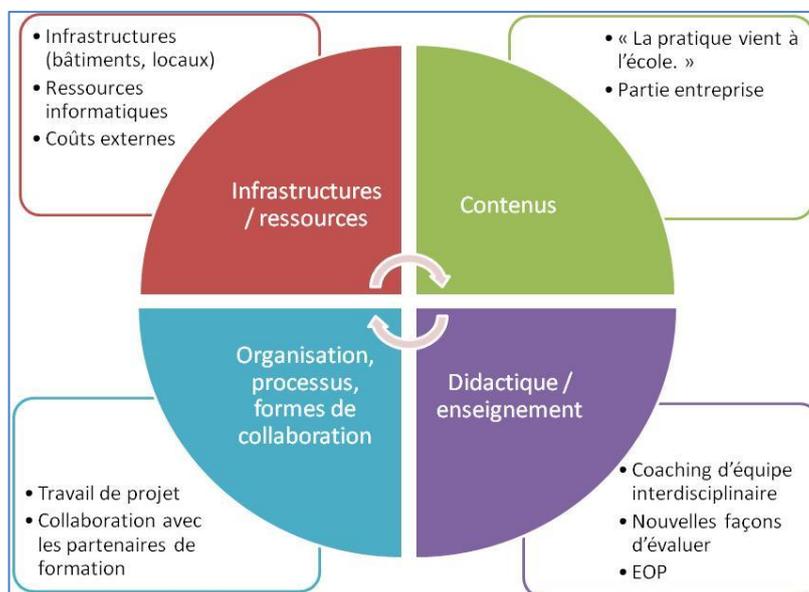


Illustration 14 : Effets de la réforme sur le développement des écoles

- L'*organisation*, c'est-à-dire les conditions dans lesquelles l'apprentissage a lieu. Les nouveaux processus et les nouvelles formes de collaboration sous la forme d'un travail de projet allant au-delà des professionnels, mais aussi les contacts intensifiés avec les partenaires de formation (associations de branches, prestataires externes) sont en point de mire. Ces processus interdisciplinaires dépassant le cadre des écoles et des professionnels sont pérennes et enrichissent les écoles.
- Il faut également mentionner les effets au niveau des *infrastructures ou de l'utilisation des ressources*. Ces répercussions de la réforme, qui se font sentir notamment au niveau financier, représentent le plus gros défi pour de nombreux prestataires, en plus de l'encadrement des personnes en formation, et il continuera d'en être ainsi à l'avenir.

#### 5.4.2 Assurance qualité

La question de la qualité des offres de la FIEc d'employé/e de commerce avec CFC doit être la suivante : est-ce que...

- ... *ce que* l'école fait,
- ... *comment* elle le fait (= qualité du processus),
- ... *avec quels moyens* elle le fait (= qualité des structures ou des ressources),

permet d'atteindre les objectifs d'enseignement avec toutes les personnes en formation et de garantir leur entrée sur le marché du travail ou dans une formation ultérieure (supérieure) (= qualité du résultat) ?

L'assurance qualité de la FIEc d'employé/e de commerce est régie explicitement dans le PES Pratique (chapitre 2.9). Le Concept d'assurance de la qualité de la CSFP du 15 mars 2011, qui est également valable pour les prestataires privés et qui est reconnu par les responsables correspondants, sert de base à l'exécution. Bien évidemment, le droit supérieur (LFP, OFP, OFo), les dispositions d'exécution ainsi que les exigences ou dispositions cantonales en matière d'assurance qualité, par ex. concernant les labels et les instruments d'assurance qualité, prévalent.

On remarque tout d'abord que trois éléments essentiels de la qualité telle qu'elle est définie plus haut sont traités dans les chapitres précédents et suivants : dans le chapitre **Erreur ! Source du renvoi introuvable.5**, nous avons présenté ce que les écoles ont sous le titre « Formation à la pratique professionnelle », dans le chapitre 4, nous avons montré comment elles organisent la mise en œuvre, dans le chapitre 6 nous obtenons les premières réflexions sur la qualité du résultat grâce à l'analyse des premières procédures de qualification des modèles intégrés et le chapitre 7 traite de l'aspect de la qualité des ressources qui est peut-être le plus essentiel, à savoir la qualification du corps enseignant. Seuls les autres aspects, notamment la qualité des processus, en partie la qualité des structures, sont abordés ici.

Quelles mesures prennent les prestataires de FIEc pour garantir la qualité de leurs offres ? Comme mesures d'assurance qualité les plus importantes, les écoles citent elles-mêmes la formation continue du corps enseignant, le développement de leurs propres concepts d'assurance qualité, l'utilisation de groupes de qualité faisant partie de l'école et l'évaluation interne du plan d'études. La collaboration avec des experts externes est moins souvent mentionnée comme mesure d'assurance qualité, bien qu'elle soit certainement essentielle à l'instar de l'offre pour les entreprises d'entraînement d'Helvartis. Les prestataires privés évoquent souvent des systèmes d'assurance qualité tels qu'eduqua ou ISO.

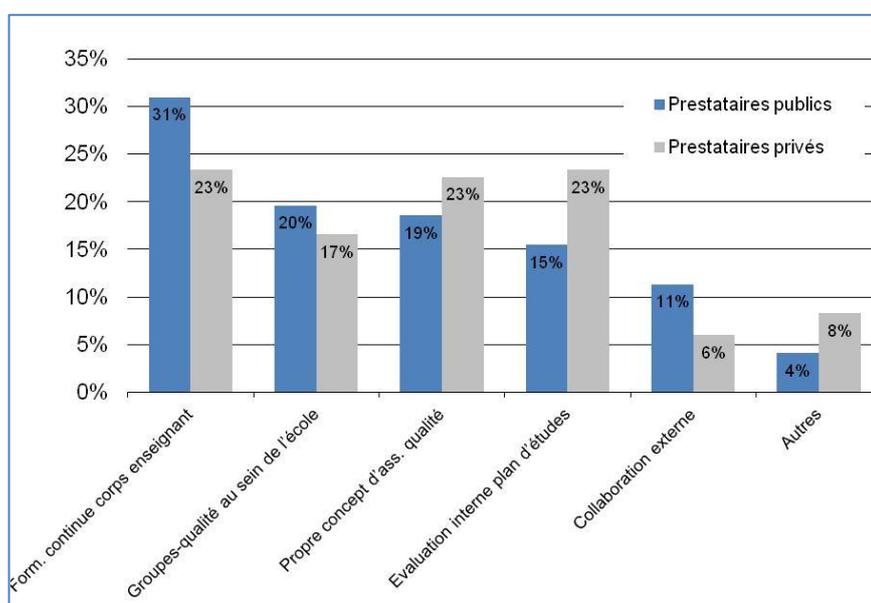


Illustration 15 : Mesures d'assurance qualité dans les écoles

Ces indications concernant l'assurance qualité obtenues lors de l'évaluation permettent de conclure d'une part à une conscience évoluée de l'assurance et du développement de la qualité et, d'autre part, à l'existence d'importants défis liés au délai serré dont disposaient les écoles pour mettre en œuvre la réforme. Les écoles interrogées se sont ex-

primées sans équivoque à ce sujet : il s'agissait en premier lieu de préparer et de lancer l'offre à temps. Elles devaient notamment gérer la mise en place des PPI, mais aussi de l'EOP, dans un laps de temps qu'elles ont considéré comme très bref. Comme nous l'avons déjà mentionné, des investissements importants étaient à la clé pour y parvenir. Certaines écoles ont par exemple dû adapter leurs infrastructures, ce qui a eu des conséquences importantes en termes de coûts. Avec l'instrument du plan d'étude école et divers travaux de conception comme base importante pour l'approbation des nouvelles offres, de gros investissements ont également été réalisés en matière de qualité du processus et des contenus. Ces investissements ont été planifiés et mis en œuvre en peu de temps. Ils sont maintenant analysés et adaptés en tenant compte des premières expériences. Globalement, il faut souligner que malgré ces indications positives, l'assurance qualité n'est pas toujours considérée comme une constante et une mesure accompagnant toutes les étapes de travail. Elle n'est pas établie partout en tant que tâche interdisciplinaire et auxiliaire de tous les jours. Il faut prendre en compte une situation où la qualité, parfois plutôt erratique et le cas échéant ponctuelle, doit être garantie à long terme. L'argument de la pression du temps n'est pas convaincant, d'autant plus que vu de l'extérieur, les écoles publiques surtout disposaient d'un délai suffisant pour mettre en œuvre la réforme. Il conviendrait donc de poursuivre et, si nécessaire, d'intensifier les efforts visant à faire connaître les directives d'assurance qualité et à en exiger la mise en œuvre. Cette constatation se base également sur le fait que les bases de l'assurance qualité sont bien connues des prestataires et des représentants des autorités, mais le sont moins des prestataires privés, car le statut ou le caractère contraignant du concept d'assurance qualité a été peu clair pour eux pendant plus longtemps.

Pour assurer la qualité des stages en entreprise, les bases de l'assurance qualité permettent aux écoles de choisir le « modèle de délégation »<sup>70</sup> Selon les directions de projet cantonales ou les autorités compétentes, les autorisations de formation pour les entreprises de stage sont en majorité délivrées selon ce modèle de délégation. Le modèle de délégation de l'assurance qualité est évalué de manières très diverses. Dans les faits, ce modèle est souvent appliqué pour décharger les cantons, plaçant les écoles devant des défis importants pour remplir leur rôle face aux prestataires de stages. En même temps, l'argument est avancé que cette assurance qualité déléguée représente justement l'essence de la FIEc, où les prestataires doivent offrir une formation professionnelle initiale uniformisée. Pour les écoles, ce rôle d'intermédiaire est très important et intéressant pour être en contact avec la réalité professionnelle.

### **Recommandation 13 : Renforcer la pratique des écoles en matière d'assurance qualité dans le modèle de délégation.**

Le modèle de délégation de l'assurance qualité des cantons aux écoles est un élément important de la FIEc. Concrètement, on sait peu de choses sur la mise en œuvre de l'assurance qualité dans ce domaine, alors que les acteurs concernés la considèrent comme un élément essentiel et critique. Il convient de consolider et le cas échéant d'optimiser cette pratique dans le cadre d'un processus d'échange et d'apprentissage structuré dans les écoles, en faisant participer les entreprises et les cantons.

<sup>70</sup> Principes régissant la reconnaissance et la surveillance des filières de la formation initiale en école (FIEc) du 18.01.2012, chap. 3.3.

## 6 Résultats relatifs aux procédures de qualification

Ce chapitre donne un aperçu des premières procédures de qualification réalisées dans les filières de formation 3i de la FIEc des EC publiques dans les cantons de Genève et du Tessin. Des comparaisons y sont faites avec les procédures de qualification correspondantes de la FIEn (formation duale) et leurs résultats. Par ailleurs, des premiers bilans sont dressés concernant la formation à la pratique professionnelle des EC publiques dans les filières de formation 3i.

Sur la base de ces indications, des conclusions seront tirées sur le profil des diplômés de la FIEc. Dans la dernière partie, nous nous concentrons sur les expériences vécues avec les contrôles des compétences des PPI (CC-PPI), qui représentent une partie spécifique de la procédure de qualification.

Ce chapitre répond ainsi à des questions essentielles pour l'évaluation, notamment comment se présentent les procédures de qualification, quelles expériences on réalise avec les diplômés de FIEc et dans quelle mesure ceux-ci ont un profil différent des diplômés de FIEn.

Les informations pertinentes pour cette analyse se basent sur différentes sources, notamment sur des entretiens avec les organisateurs des examens de la CIFC et les formateurs de l'IFFP pour la formation des experts, sur deux groupes de discussion (focus-groupes) composés d'experts de l'examen professionnel oral au Tessin et à Genève<sup>71</sup>, ainsi que sur les résultats de la discussion relative aux PPI qui a eu lieu sur le blog.

### 6.1 Conclusions des premières procédures de qualification

#### 6.1.1 Concept d'examen

Avec la procédure de qualification 2013 pour le modèle intégré des EC publiques, la branche de formation et d'examens compétente Services et administration en charge de la procédure de qualification des filières de formation 3i des EC publiques poursuivait différents objectifs :

- 1) Elaborer un examen valide pour les premières filières de formation des EC publiques en tenant compte des quatre critères de qualité courants pour la procédure de qualification : « validité », « fiabilité », « égalité des chances » et « économie ».
- 2) Avec quelque 120 candidats des EC publiques au Tessin et 260 à Genève, expérimenter un dispositif qui va se démultiplier dans cinq cantons en 2014 et en 2015 avec les autres filières des EC publiques qui vont prendre fin.
- 3) Sur le plan systématique, concevoir une procédure de qualification utilisable et adaptable avec un faible investissement dès 2015 pour toutes les filières de formation selon les directives de l'OrFo 2012.

Les dispositions de la « Brochure d'information sur la procédure de qualification dans les écoles de commerce à plein temps pour les filières de formation de la période 2010 – 2014 » servent de base à la procédure de qualification<sup>72</sup>. Les directives du concept

<sup>71</sup> Au Tessin : 12 participants, dont 7 experts de la formation en entreprise et 5 experts scolaires (PPI) ; à Genève : 10 participants, dont 6 experts de la formation en entreprise et 4 experts de l'Espace entreprise (EPCO-PPI). Cf. annexe 3

<sup>72</sup> EHB/IFFP, Zollikofen, 08.10.2012 (d) et 12.02.2013 (f).

d'examen, auxquelles nous nous référons pour réaliser l'analyse ci-après, y figurent. L'analyse fournit les indications suivantes concernant la conception :

- Concernant la directive selon laquelle l'examen « Pratique professionnelle – écrit » est « en grande partie identique »<sup>73</sup> à celui de la FIEc : selon les organisateurs de la CIFC, environ 70 % (TI) et 90 % (GE) des épreuves des examens écrits des candidats du modèle des EC publiques 3i étaient identiques à celles des candidats de la formation duale. Dès 2014, les questions seront à 100 % identiques.
- Concernant l'impartialité des experts : au Tessin comme à Genève, conformément aux principes, ce sont des duos d'experts composés d'un expert de la pratique en entreprise et d'un expert des EC, resp. de l'Espace Entreprise (formateur des PPI) qui ont procédé aux évaluations.
- En matière de qualification et d'expérience des experts : au Tessin comme à Genève, l'ensemble des experts d'une EC publique, resp. de l'Espace Entreprise satisfont aux exigences et ont suivi le cours IUFFP / IFFP. A Genève, une partie des experts de l'Espace Entreprise sont également intervenus à l'examen de la formation duale.
- Au sujet de l'organisation des examens : ceux-ci sont effectués selon les directives de conception du document susmentionné.
- Concernant le niveau des examens : les experts des examens estiment que les examens oraux des EC publiques 3i sont globalement plus simples que ceux des formations duales. Pour certaines questions, les candidats du 3i auraient été préparés aux examens de manière ciblée ; pendant l'entretien professionnel, le spectre de questions serait plus limité que pour les candidats de la formation duale, car les candidats du 3i disposent de moins d'expérience pratique que les diplômés de FIEc.

En résumé, on peut dire que malgré les différences, le concept d'examen a réussi à distinguer les bons profils de compétences des mauvais. Sur la base de ce constat, le concept d'examen peut être considéré comme valide.

Diverses adaptations relatives à l'organisation et au contenu ont été reconnues par les organisateurs des examens et seront mises en œuvre lors de la prochaine série de procédures de qualification.

### 6.1.2 Résultats des examens

L'évaluation a analysé les résultats de la procédure de qualification à Genève et au Tessin dans le cadre de l'appréciation des premiers examens pilotes. Lors de l'examen et de l'analyse des données suivantes, une *remarque importante pour la lecture correcte et l'analyse consécutive* est indispensable : ces données ne témoignent que de la réussite des examens au Tessin et à Genève. Etant donné qu'il ne s'agit ni des mêmes élèves, qui ont passé différents examens, ni d'une population comparable de personnes en formation, la prudence est requise concernant la comparaison des examens et notamment sur les conclusions que l'on serait tenté de tirer quant à la « qualité » des filières de formation. Nos données ne nous ont pas permis de contrôler des facteurs d'influence essentiels comme la pratique de sélection et de promotion des prestataires de FIEc publics et privés ainsi que des filières de formation de FIEc ou la pyramide des âges (globalement, les diplômés de la FIEc sont, pour le moins à Genève, plus jeunes et scolairement moins avancés que ceux de la FIEc). Il s'agit donc de tirer uniquement les conclusions fiables et plausibles de cette représentation communiquées par les responsables compétents des examens.

<sup>73</sup> Ibid. p. 25, chapitre 7.2.

	FIEc des EC 3i	Prestataires privés 2+1	FIEc duale
Partie entreprise Taux de réussite	95,4 %	100 %	100 %
Partie orale Proportion de résultats insuffisants	7,6 %	0 %	8,8 %
Partie écrite Proportion de résultats insuffisants	14,4 %	0 %	5,0 %
Partie scolaire Taux de réussite (identique au taux de réussite du CFC)	68,4 %	90,9 %	83,8 %

Illustration 16 : Résultats des examens à Genève

<b>Formation duale</b>	<i>Nombre total</i>	<i>Moyenne de la partie entreprise</i>	<i>Moyenne de la partie scolaire</i>	<i>% d'échec</i>
Réussite	124 / 167	4,9	4,5	
Echec	43 / 167	4,6	3,9	25,7 %
<b>Modèle FIEc 3i</b>				
Réussite	97 / 118	4,6	4,4	
Echec	21 / 118	4,4	3,8	17,7 %
<b>Prestataires privés</b>				
Réussite	19 / 32	4,6	4,2	
Echec	13 / 32	4,0	3,6	40,6 %

Illustration 17 : Résultats des examens au Tessin

Les présentations des résultats ci-dessus montrent que les moyennes des notes d'examen sont en général moins bonnes pour les diplômés des modèles intégrés de la FIEc que celles des candidats de la FIEc, notamment dans la partie en entreprise<sup>74</sup>. Au-delà de toutes les réserves vis-à-vis des possibilités de comparaison, ce résultat est peu surprenant et confirme les attentes des experts. Le défi principal des filières de formation FIEc intégrées consiste à éliminer les déficits connus et confirmés ici grâce à des moyens adaptés. Le défi qui se présente aux responsables des examens est quant à lui d'élaborer un examen le plus « semblable » possible pour tous.

Les différences considérables entre les taux de réussite des modèles intégrés au Tessin et à Genève et entre les prestataires privés dans ces deux cantons confirment les réserves susmentionnées et les limites restreintes de cette présentation. Pour évaluer correctement ces résultats, une analyse approfondie serait nécessaire, avec un contrôle des facteurs d'influence essentiels formulés plus haut.

<sup>74</sup> Cependant, au Tessin, le taux d'échec de l'examen global est dans l'ensemble plus élevé pour les candidats de la formation duale que pour ceux de l'école à plein temps.

## 6.2 Conclusions concernant le profil spécifique des diplômés de la FIEc

L'exercice d'échange structuré entre experts aux examens de la formation duale et en école à plein temps dans les cantons de Genève et du Tessin permet de tirer les conclusions suivantes sur le profil des diplômés de la FIEc par rapport à ceux de la FIEen :

Points forts des candidats d'EC 3i	Points faibles des candidats d'EC 3i
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacité de réfléchir : l'école a des périodes de travail plus longues, il y a plus d'espace pour la réflexion et on travaille beaucoup en EOP.</li> <li>- A l'école, on pratique une approche multidisciplinaire ; dans les ateliers, on met en pratique ce que les élèves ont fait dans d'autres branches.</li> <li>- Les compétences sociales et personnelles : capacité de communication, enthousiasme, savoir « se vendre ». Le travail en groupe, gérer un projet, est une force des élèves du 3i.</li> <li>- Ils se rendent davantage compte des erreurs des autres ; en effet dans les entreprises virtuelles les élèves font plus d'erreurs qu'en entreprise réelle.</li> <li>- Les étudiants 3i ont plus de formation théorique, mais quand ils commencent à travailler ils apprennent en moins de temps que les autres.</li> <li>- Les élèves qui ont fait des stages en entreprise durant l'été (TI) ont obtenu de meilleurs résultats.</li> <li>- Les étudiants du 3i se rendent compte qu'ils ont une expérience virtuelle et que dans la réalité les choses sont différentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ils vivent une situation protégée et n'ont pas la pression de l'extérieur &gt; il leur manque des relations avec des clients réels. Ceci se traduit notamment dans le « cas 2 » (TI : entretien-client).</li> <li>- Ils sous-évaluent les erreurs et ne se rendent pas compte des conséquences : p.ex. s'ils ne mettent pas la signature dans une lettre, ils ne perçoivent pas le rapport à la réalité du client.</li> <li>- Par le contexte « école » ils banalisent le travail :             <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; le rapport d'équipes mixtes manque : pas de chefs ou de collègues plus anciens ;</li> <li>&gt; pas d'identification à une entreprise</li> </ul> </li> <li>- Manque de contextualisation : ne savent pas identifier les compétences professionnelles ; naïveté, manque de maturité.</li> <li>- GE : connaissances trop centrées sur le département de 3<sup>e</sup> année ; manque de recul au niveau opérationnel.</li> <li>- En atelier PPI, ils ont toujours l'enseignant « à portée de main » et pas l'employeur : lorsqu'ils sont en difficulté, ils demandent de l'aide à l'enseignant, tandis qu'en entreprise ils doivent se débrouiller davantage.</li> <li>- Dans la présentation individuelle (cas 1), les élèves sont plus faibles, ils ne savent pas quels sont les éléments importants dans un entretien d'embauche. Ils n'ont pas l'expérience de l'entreprise et ne savent pas où mettre l'accent.</li> <li>- Les étudiants du 3i donnent des réponses plus standardisées : les processus semblent appris par cœur, la finalité d'un processus pas comprise.</li> </ul>

Selon les experts interrogés, les points faibles des filières d'EC 3i seraient globalement les points forts de la formation duale – et vice-versa. Les résultats de la procédure de qualification à Genève et au Tessin laissent en outre supposer que les points forts des filières de formation des EC 3i sont un peu surévalués ou tout au moins qu'ils ne se reflètent pas dans les résultats de la procédure de qualification.

### 6.3 Expériences avec les contrôles des compétences PPI

L'évaluation des travaux des personnes en formation élaborés dans le cadre des PPI compte dans la note de la partie en entreprise de la procédure de qualification. Les PPI étant nouvelles, l'évaluation des travaux de PPI l'est aussi. Les personnes interrogées ont déclaré à plusieurs reprises qu'une nouvelle forme d'examen et d'évaluation était nécessaire pour les PPI et qu'il faudrait d'abord la développer. Les mandants ont donc chargé les évaluateurs de se pencher sur les formes d'évaluation des PPI. Des questions d'ordre général ont été posées concernant les premières expériences avec les contrôles des compétences PPI. Les évaluateurs ont également cherché à savoir dans quelle mesure un élément réellement en lien avec la pratique professionnelle était mis en place ou évalué. Les interviews réalisées dans 12 écoles et les déclarations relevées dans le cadre de la discussion sur le blog ont servi de source. Quelques conclusions peuvent être tirées, notamment :

- En général, les contrôles des compétences PPI, tout comme la qualification du corps enseignant (examen et évaluation en tant que coach), ont nécessité un gros travail de conception et de développement. Dans certains cas, des variantes plutôt scolaires et simples ont été choisies afin de ne pas surcharger le nouveau système et de minimiser l'investissement.
- Les intéressés sont parfaitement conscients de l'importance d'un système d'évaluation approprié, qui soit en harmonie avec le rôle de coach.
- Des formes très différentes d'examen et d'évaluation ont été développées, dont en voici deux exemples :
  - des configurations complexes, avec l'évaluation de multiples activités et objectifs évaluateurs par différents enseignants avec des notes partielles pour les processus de groupe et les prestations individuelles, y compris la discussion intermédiaire et finale de l'évaluation ;
  - des évaluations globales et sommaires d'objectifs convenus au préalable dans le cadre d'auto-évaluations et d'évaluations externes, avec un entretien d'examen à deux.
- Une forme mixte d'évaluations individuelles et d'évaluations de groupe est souvent utilisée. De ce fait, le point des dispositions d'exécution stipulant qu'il faut mettre l'accent sur les « tâches individuelles » de la personne en formation est donc partiellement respecté.
- Beaucoup d'écoles produisent davantage de notes que ce qui est demandé et élaborent des moyennes qui comptent comme note d'expérience pour la procédure de qualification. Certaines écoles fournissent des notes de PPI qui ne sont pas prises en considération pour la procédure de qualification mais ont un caractère formatif.
- Formulées de manière relativement générale, la marge de manœuvre des dispositions d'exécution concernant le CC-PPI est en grande partie utilisée (et apparemment appréciée) pour développer des systèmes propres aux écoles. Néanmoins, des demandes de soutien et une volonté de standardisation ont également été relevées.

**Recommandation 14 : Poursuivre le développement de la pratique des contrôles des compétences PPI.**

- Dans le sens des travaux de réforme pour l'élaboration du PlanFor 2012, il faut s'abstenir d'une sur-réglementation : les dispositions d'exécution semblent constituer un niveau acceptable de réglementation. Il convient d'encourager et de vérifier leur mise en œuvre systématique.
- Compte tenu de la brièveté de l'expérience en matière de notation dans le cadre des PPI, d'autres rencontres d'échange d'expériences sont recommandées, de même que la documentation d'exemples de bonnes pratiques des acteurs impliqués.
- Etant donné la pratique actuelle de multiplication des notes d'expérience professionnelles, notamment des STA, surtout dans les filières 3i des EC, il convient d'étudier dans quelle mesure celles-ci peuvent déjà être établies dès la première année de formation et si elles peuvent compter pour la moyenne des deux notes de STA exigées pour la procédure de qualification.

## 7 Résultats concernant la qualification du corps enseignant : praticiens externes ou enseignants internes ?

---

La qualification du corps enseignant en charge de la formation à la pratique professionnelle est une des caractéristiques de qualité essentielles pour la FIEc d'employé/e de commerce. Les défis sont différents pour les prestataires publics et privés : les prestataires publics sont en majorité des écoles de maturité qui proposent de nouveaux diplômes de la formation professionnelle initiale suite à la réforme. En général, c'est le personnel en place, c'est-à-dire le corps enseignant (gymnasial) du degré secondaire II, qui se charge de cet enseignement. La principale activité des prestataires privés est la formation professionnelle initiale ; leur corps enseignant est donc plutôt orienté vers les exigences de ce type de formation. Leur plus gros défi est le pourcentage relativement important de personnel issu de la pratique travaillant à temps partiel et d'enseignants disposant de nombreuses années d'expérience pratique et d'enseignement en n'ayant toutefois pas de qualification pédagogique formelle.

### 7.1 Pratique en matière de qualification du corps enseignant

Les qualifications nécessaires au corps enseignant pour la transmission de la formation à la pratique professionnelle peuvent en principe être obtenues de deux manières<sup>75</sup> :

- des praticiens sont engagés pour la formation à la pratique professionnelle ;
- le corps enseignant acquiert les compétences (complémentaires) correspondantes dans le cadre de mesures de formation et de formation continue.

Alors que le recours à des praticiens domine chez les prestataires privés de la FIEc (avec des enseignants ayant une expérience pratique actuelle ou avec le concours de formateurs en entreprise), les EC publiques forment souvent leur corps enseignant au moyen d'une formation continue individuelle ou interne à l'école. Dans le cadre de l'enquête de base, 35 prestataires privés de la FIEc sur 38 (= 92 %) ont indiqué qu'ils prenaient en considération une expérience pratique encore récente et pertinente pour la branche concernée pour sélectionner les membres de leur corps enseignant chargés des PPI. 62 % des écoles interrogées font de même pour les enseignants d'EOP. Chez les prestataires publics, la proportion est nettement plus faible avec 53 % (PPI) et 9 % (EOP).

---

<sup>75</sup> Le concept d'assurance qualité pour la formation à la pratique professionnelle définit les exigences suivantes envers le corps enseignant : le corps enseignant doit disposer des qualifications nécessaires pour l'encadrement des PPI. Les mesures suivantes peuvent être mises en œuvre pour ce faire :

- lors du recrutement, exigence de pratique en entreprise ;
- formation continue individuelle ;
- stages en entreprise ;
- formation continue interne à l'école ;
- accompagnement par des praticiens disposant des compétences didactiques correspondantes.

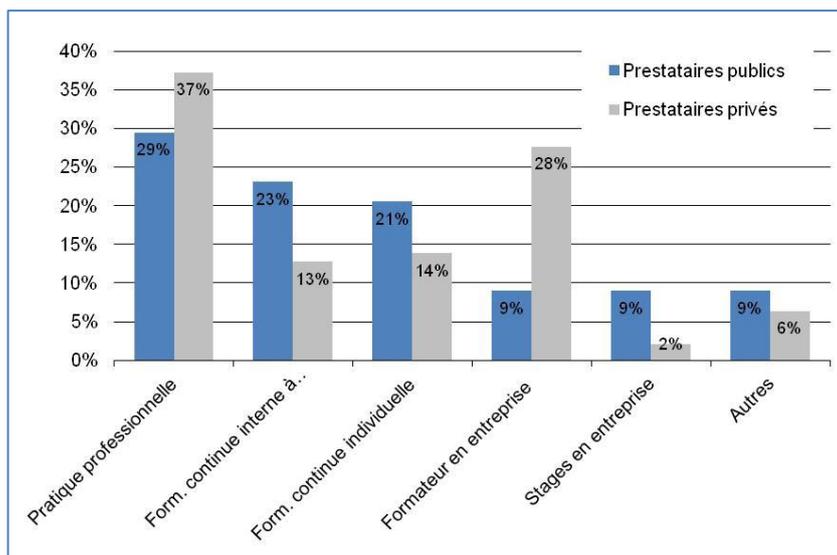


Illustration 18 : Qualification des enseignant/es en charge des PPI<sup>76</sup>

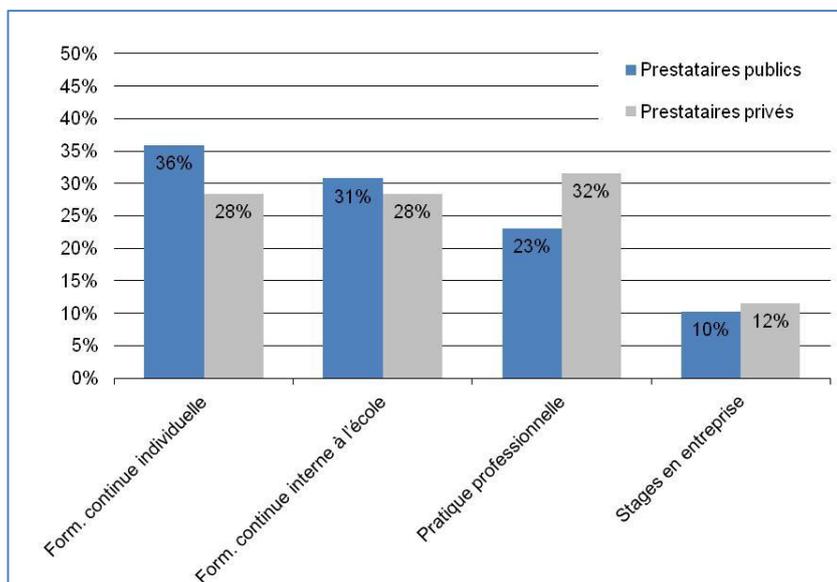


Illustration 19 : Qualification des enseignant/es en charge de l'EOP<sup>77</sup>

### Fonction du corps enseignant

Chez les prestataires publics, le corps enseignant qui s'occupe des PPI appartient en grande partie au domaine E&S. Chez les privés, on retrouve presque en proportions égales des enseignants de PPI issus du domaine E&S et du domaine ICA, ainsi que des professionnels qui n'enseignent que les PPI (source : enquête de base). Voir les explications du chapitre **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** à ce sujet.

<sup>76</sup> Source : enquête de base (n = 172), remarque : autres = formation par Helvartis, qualification pédagogique professionnelle, FSEA, master en économie, direction de sa propre entreprise, formation continue.

<sup>77</sup> Source : enquête de base (n=173).

### **Mesures de formation et de formation continue**

Jusqu'à présent, les PPI et l'EOP n'ont pas fait partie intégrante de la formation initiale du corps enseignant intervenant dans les EC publiques ou chez les prestataires privés. Ceci est dû en premier lieu au fait que la proportion du corps enseignant actif chez les prestataires de FIEc après la formation est faible et que le sujet n'a donc pas encore été abordé sérieusement au sein des HEP. La qualification pour ces éléments de formation à la pratique professionnelle se fait donc jusqu'à maintenant au moyen de mesures ciblées de formation continue.

L'offre de formation continue de l'IFFP a été utilisée dans presque toutes les écoles. Ceci vaut aussi bien pour les EC publiques (94 %) que pour les prestataires privés (90 %). Les participants étaient pour la plupart des directeurs et des directrices d'école ainsi que des enseignants de PPI et d'EOP<sup>78</sup>.

Selon l'IFFP<sup>79</sup>, 126 événements de perfectionnement ont été réalisés pour les EC publiques (de mai 2009 à septembre 2013) et sept pour les prestataires privés de la FIEc (de mars 2012 à avril 2013). Environ la moitié des formations ont eu lieu en Suisse romande. Au total, quelque 2500 personnes y ont participé. Au début, les formations étaient conçues en cinq modules, puis les types suivants ont été proposés :

- rencontres d'échange d'expériences organisées par la CDECS = offres par régions linguistiques ;
- ateliers pour les stages de longue durée dirigés par les Ortra = offres par régions linguistiques ;
- offres sur mesure sur place portant sur les thèmes PPI, CC-PPI, DFP, EOP, procédure de qualification, etc. (au niveau des écoles ou des cantons).

Malgré le nombre élevé de participants, certaines offres de l'IFFP sont peu utilisées. C'est notamment le cas de l'offre « coaching PPI ». L'IFFP propose un accompagnement à long terme des écoles, par ex. avec un feed-back au sujet des documents traités, mais il n'est la plupart du temps pas demandé.

#### **Exemples de qualification du corps enseignant en charge des PPI**

**Exemple de l'école Feusi à Berne** : l'école a fait appel à des coaches qui dirigent l'entreprise d'entraînement afin de simuler la situation de travail au plus près de la réalité. Actuellement, trois coaches sont uniquement responsables de l'entreprise d'entraînement avec 210 % d'équivalents de postes à plein-temps. Les exigences sont clairement définies : CFC d'employé/e de commerce ou similaire, FSEA 1, cours de formateur en entreprise (1 semaine), expérience professionnelle dans le domaine commercial / au bureau.

**Exemple de l'école Bénédikt à Lucerne** : l'école emploie deux coaches PPI, qui sont en même temps chargés de cours et responsables de branche ICA et E&S. Les deux chargés de cours ont en plus une activité professionnelle en dehors de l'école. Ils dispensent ainsi un enseignement très proche de la pratique, donnent de nombreux exemples issus du quotidien, enseignent avec réalisme les comportements « du dehors » et peuvent en même temps parfaitement faire le lien avec la théorie en tant qu'enseignants de branche. Un troisième membre du corps enseignant, spécialiste de l'allemand, évalue les travaux à la fin du point de vue de la langue.

<sup>78</sup> Source : enquête de base.

<sup>79</sup> Depuis 2009, l'IFFP a été chargé par l'OFFT / le SEFRI de la formation continue du corps enseignant.

**Exemple de l'école WMS à Liestal** : l'école WMS à Liestal a conçu son propre modèle et l'a mis en place avec les équipes spécialisées E&S et ICA. L'objectif était de rattacher les PPI à l'école et d'employer des membres du corps enseignant disposant d'une expérience pratique professionnelle et ayant suivi une formation continue correspondante dans le cadre d'un projet de développement de l'école. Au 5<sup>e</sup> et au 6<sup>e</sup> semestre, quatre modules ont lieu en parallèle. Les personnes en formation suivent les quatre modules et le regroupement dans la classe est dissout. Les modules se composent de groupes de même taille. Le corps enseignant encadre les personnes en formation en coaching d'équipe le mercredi matin. Les PPI ont lieu dans une atmosphère de bureau d'apprentissage.

Source : enquête qualitative approfondie

## 7.2 Défis et recommandations

Trois thèmes représentant les défis essentiels en matière de qualification du corps enseignant en charge de la formation à la pratique professionnelle ont été identifiés dans le cadre de l'analyse.

### 1. *Praticiens externes vs enseignants internes*

L'enquête de base a montré un net écart entre les prestataires publics et privés de la FIEc. Les prestataires privés accordent une importance beaucoup plus grande que les EC publiques aux compétences professionnelles pratiques du corps enseignant en charge des PPI. En outre – toujours selon leurs propres déclarations dans le cadre de l'enquête de base – moins de la moitié des EC publiques ont des directives internes à l'école en matière de qualification du corps enseignant en charge des PPI (prestataires privés : 71 %). Il nous semble donc indiqué que les EC publiques songent à mettre en place des projets ciblés de développement du personnel en charge des PPI et une définition des exigences minimales.

Le recours à des professionnels externes présente des avantages et des inconvénients. Des déclarations choisies de représentants des écoles recueillies lors de l'enquête qualitative approfondie permettent de l'illustrer :

*« Il faut une personne de la pratique, du monde réel, sinon on ne peut pas préparer les élèves à la réalité alors que c'est justement le but des PPI. »*

*« Pour que la mise en réseau puisse avoir lieu avec les autres contenus de formation, il faudrait que ce soit des enseignants d'E&S et d'ICA qui enseignent les PPI. Ils sont les seuls à posséder des connaissances actuelles sur ce qui se passe dans l'enseignement scolaire théorique. Les praticiens purs qui viennent de l'extérieur ont plutôt tendance à embrouiller les élèves. »*

Nous sommes d'avis que tant les praticiens au bénéfice de qualifications didactiques complémentaires (par ex. formateurs en entreprise ou formateurs de CI avec formation pour l'accompagnement des PPI) que les membres du corps enseignant interne à l'école (surtout ICA, E&S), dont l'expérience pratique n'est encore pas trop ancienne ou qui sont même actifs professionnellement en dehors de leurs activités d'enseignement, conviennent pour la prise en charge des PPI. L'enseignement en équipe (team teaching) peut également être un modèle prometteur (deux enseignants encadrent un groupe PPI)

qui est déjà utilisé à différents endroits. Cette configuration permet en effet de conjuguer les compétences du corps enseignant de manière complémentaire.

**Recommandation 15 : Assurer des projets de développement du personnel enseignant en charge des PPI dans les écoles publiques.**

Dans les écoles publiques, une attention particulière doit être vouée au développement du personnel, à savoir des enseignants et des coaches PPI, afin de garantir les qualifications relatives à la pratique et à la pédagogie professionnelle ; des exigences minimales doivent être définies pour le recrutement des enseignants.

**2. Exigences formelles envers le corps enseignant**

Dans le cadre de l'enquête qualitative approfondie, ce sont principalement les prestataires privés qui ont quelquefois évoqué le fait que les exigences formelles envers le corps enseignant telles que les prévoyaient la LFPr et l'OFPr ne pouvaient parfois pas être satisfaites. La CDIP parle certes d'une « large marge de manœuvre »<sup>80</sup> des cantons, mais celle-ci n'est pas toujours exploitée par les autorités cantonales ou interprétée de manière très diverse. Dans plusieurs cas, la crainte a été exprimée que des membres du corps enseignant de longue date ne reçoivent plus d'autorisation l'année prochaine. Cela peut paraître logique dans la perspective des exigences légales, mais l'action des pouvoirs publics est moins logique dans le contexte de la reconnaissance des expériences professionnelles ou des prestations d'enseignement non formelles (validation) et son intervention peut être considérée comme une forte entrave à la liberté des prestataires de formation. Le canton de Berne élabore actuellement une directive à ce problème en prévoyant l'exigence suivante : dès 2019, 85 % des leçons annuelles devront être enseignées par du personnel satisfaisant toutes les exigences de la LFPr et de l'OFPr. Cela permettra d'une part de garantir la qualité et d'autre part d'offrir une marge de manœuvre appropriée aux prestataires de la FIEc, qui pourront recourir à du personnel qualifié n'ayant pas (encore) les qualifications formelles et trouver ainsi une solution pour le personnel non qualifié formellement (qualification complémentaire ou similaire).

**Recommandation 16 : Exploiter la marge d'appréciation en ce qui concerne la qualification du corps enseignant de la FIEc.**

Les dispositions de la LFPr / l'OFPr s'appliquent lors de l'évaluation de la qualification du corps enseignant. Les élèves et leurs parents ont droit au respect de ces conditions. Il faut toutefois les mettre en œuvre en gardant le sens de la mesure ; la marge d'appréciation, définie selon la recommandation de la CDIP du 15 janvier 2013 correspondante, devrait être utilisée dans le sens des utilisateurs de l'offre de formation, des prestataires et des enseignants concernés. Les prestataires et enseignants qui démontrent une performance évidente par la pratique devraient avoir une chance équitable de surmonter les obstacles formels. Le manque latent de personnel enseignant dans ce domaine est également à prendre en compte.

Du point de vue de la qualification du corps enseignant, il faut ensuite mettre sur le devant de la scène la situation dans les écoles de maturité cantonales. Avec la réforme des écoles de commerce, un nombre important d'écoles de maturité délivre désormais

<sup>80</sup> Voir le Secrétariat général de la CDIP : Procédure à suivre en ce qui concerne les responsables de la formation professionnelle non titulaires d'un certificat / diplôme formel ou non titulaires du certificat / diplôme formel requis du 15 janvier 2013.

un diplôme de formation professionnelle initiale, avec maturité professionnelle. L'enseignement est en général assuré par le corps enseignant interne, mais celui-ci ne remplit pas les exigences formelles de qualification posées aux enseignants de la formation professionnelle initiale : il ne dispose ni de l'expérience pratique, ni des qualifications de pédagogie professionnelle nécessaires (selon l'art. 44 ss. de l'OFPr). Ceci vaut notamment pour le corps enseignant chargé de la formation à la pratique professionnelle (EOP, PPI), mais pas seulement. Il ressort clairement que les organes responsables, c'est-à-dire les offices cantonaux compétents, sont peu offensifs face à cette problématique. Le besoin d'action est considérable et génère des coûts correspondants. Dans de nombreux cas, les organes responsables sont des offices de l'enseignement du degré secondaire II ou des services de l'enseignement secondaire qui connaissent peu les exigences de la formation professionnelle ou ont peu d'interactions avec elle. Pour la formation professionnelle, il est cependant justifié de demander que ces exigences de qualité importantes soient remplies. Une issue possible serait un compromis comme présenté par la recommandation suivante. Celle-ci s'appuie sur la pratique du corps enseignant de MP, qui doit posséder une qualification complémentaire pour obtenir l'autorisation d'enseigner dans les filières de MP. Les évaluateurs sont conscients que ceci ne suffira pas à faire en sorte que les exigences formelles de la formation professionnelle concernant la qualification du corps enseignant soient pleinement satisfaites.

**Recommandation 17 : Proposer une formation complémentaire aux enseignants des gymnases qui dispensent des éléments de formation à la pratique professionnelle.**

Selon les exigences de l'art. 44 et suivants de l'OFPr, les enseignants des gymnases et écoles de maturité qui assument des éléments de formation à la pratique professionnelle d'employé/e de commerce (c'est-à-dire PPI, EOP dans les matières ICA, E&S, langues) doivent suivre en plus une formation à la pédagogie professionnelle d'au moins 300 heures.

### **3. Rôle de coaching du corps enseignant**

Contrairement aux autres activités d'enseignement, la transmission de la formation à la pratique professionnelle implique une fonction de coaching. Il ne s'agit pas d'un pur transfert de connaissances, mais plutôt d'accompagner les personnes en formation, de les stimuler et de soulever des questions. Ce changement de rôle est exigeant pour les enseignants concernés et contraste fortement avec la faible utilisation des offres de formation continue correspondantes de la CDIP.

**Recommandation 18 : Garantir la formation et la formation continue des enseignants en charge de la formation à la pratique professionnelle.**

Il convient d'offrir des possibilités de formation continue dans les domaines importants de la formation à la pratique professionnelle au corps enseignant de tous les prestataires publics et privés de la FIEc d'employé/e de commerce, et de faire en sorte que ces possibilités soient utilisées.

Conjointement avec les hautes écoles pédagogiques et les établissements de formation pour les enseignants des écoles de maturité, il faudrait ensuite rechercher des solutions et des moyens pour intégrer cette thématique dans la formation initiale des enseignants.

## 8 Considérations finales

---

Avec le nouveau plan de formation de la FIEc, qui entrera en vigueur en 2015, une étape sera franchie dans l'organisation et la réglementation de la formation initiale en école d'employé/e de commerce. Pour la première fois, des prestataires publics et privés de FIEc préparant au métier le plus répandu en Suisse vont opérer avec un plan de formation qui conduira les personnes en formation vers un CFC de profil E, avec ou sans MP, ou vers un CFC de profil B. La demande de diplômes d'employé/e de commerce a toujours tendance à augmenter, même si l'offre en diplômés supprime actuellement la demande du marché du travail pour les personnes ayant cette formation. De toute évidence, le diplôme offre toujours de bonnes perspectives, même en dehors de la branche de formation.

Après 2015 également, les prestataires publics et privés serviront différents groupes cibles. Les prestataires publics vont continuer à principalement former des personnes jeunes en vue de l'obtention du diplôme avec MP. Ils seront le moyen d'admission direct vers les études HES. De par cette fonction, cette offre se heurte aussi à certaines résistances car elle concurrence d'une certaine manière la voie royale de la formation professionnelle qui va de l'apprentissage à la formation tertiaire B (en cours d'emploi) et tertiaire A. Ce modèle est cependant très intéressant du point de vue de la politique de la formation. D'une part, l'économie a besoin d'une relève professionnelle hautement qualifiée avec des aptitudes et des intérêts pratiques. De telles filières de formation sont mieux à même de le garantir que les variantes de maturité gymnasiale et d'études universitaires. D'autre part, cette forme de formation tertiaire est dans l'ensemble toujours plus économique pour l'Etat que la voie du gymnase et de l'université. En même temps, ces types de formation professionnelle initiale constituent un laboratoire d'expérimentation pour une formation professionnelle tournée vers l'avenir, qui proposera aussi des offres pour les personnes en formation douées au niveau scolaire mais également intéressées par la pratique. La FIEc d'employé/e de commerce, qui peut être considérée comme une offre de niche dans le contexte général, peut en faire partie. La formation professionnelle conservera ainsi son attrait à long terme.

Dans ce contexte, une question se pose, à laquelle l'évaluation n'avait pas à répondre et qui n'a donc pas fait l'objet d'une collecte de données systématique : « Les écoles de maturité sont-elles le bon endroit pour effectuer la formation professionnelle initiale ? » Autrement dit : « Les écoles de maturité le veulent-elles vraiment et n'existe-t-il pas peut-être un meilleur endroit ? » Au fil de ses travaux, l'évaluation a recueilli différentes remarques allant dans ce sens, sans être en mesure de dresser un tableau complet. Tout le monde sait que beaucoup d'écoles de maturité sont fortement mises à contribution concernant l'offre, les exigences et le mode de fonctionnement de la formation professionnelle. La question de savoir si une telle offre serait mieux accueillie dans un contexte plus proche de la formation professionnelle, par ex. dans les écoles professionnelles commerciales, mérite au moins réflexion.

Enfin, on constate que l'évaluation a atteint son but selon les possibilités définies par les conditions générales. Comme nous l'avons déjà dit, la précocité de l'évaluation, qui fait que de nombreux processus et éléments étaient encore à un stade pilote, a limité les possibilités des évaluateurs. Il a néanmoins été possible de fournir une contribution au travail de planification de la formation à un stade précoce. De plus, l'organisation participative ainsi que la bonne coordination de l'évaluation avec les travaux de mise en place

du plan de formation ont permis de discuter et d'optimiser des éléments importants de la réforme. L'une des performances de l'évaluation est d'avoir établi pour la première fois un tableau exhaustif de tous les prestataires de la FIEc d'employé/e de commerce avec CFC, apportant ainsi un éclairage général. La discussion sur le blog a constitué un instrument spécial. Elle a donné la possibilité à toutes les écoles ainsi qu'aux responsables cantonaux de la FIEc et aux chefs de projet de la réforme des EC publiques d'échanger sur le thème des PPI. La discussion a été constructive et a produit des résultats fournis. Elle a également montré l'importance des lieux d'échange dans une telle réforme.

Les évaluateurs souhaitent remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réussite de cette évaluation.

## Annexe 1 – Cahier des charges / problématique (extraits)

Berne, le 26. novembre 2012

### Projet « Avenir des écoles de commerce » : Evaluation de la phase de projet (phase 2)

#### Cahier des charges

#### 1 Situation initiale et objectif

Le présent document sert aux personnes et aux entreprises intéressées de cahier des charges et de base de travail pour la conception de leur offre d'évaluation. Il présente le contexte du mandat, son contenu, l'organisation du projet et les aspects formels de l'offre.

##### 1.1 Situation initiale

L'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) attache une grande importance à l'activité d'évaluation accomplie avec une compréhension étendue du controlling, le Conseil fédéral ayant demandé aux offices fédéraux, aux départements fédéraux et à la Chancellerie fédérale d'élaborer une stratégie spécifique d'évaluation de l'efficacité, et de doter les services responsables des ressources nécessaires à la mise en œuvre et à l'accompagnement de cette évaluation de l'efficacité<sup>81,82</sup>. En ce qui concerne la formation professionnelle, l'article 66 de l'ordonnance sur la formation professionnelle (OFPr) dispose que l'octroi d'une subvention à un projet implique l'évaluation des mesures prises. La loi sur la formation professionnelle (LFPr), enfin, prévoit que le développement de la formation professionnelle, lequel s'effectue sous la responsabilité de l'encouragement de projets selon la LFPr, doit être évalué de manière régulière. C'est pourquoi l'OFFT, de concert avec Interface, l'Institut de science politique de Lucerne, a élaboré un concept global d'évaluation du centre de prestations Formation professionnelle<sup>83</sup>. Divers thèmes à évaluer y sont abordés.

L'art. 16, al. 2, let. a, LFPr dispose que la formation professionnelle initiale peut se dérouler entre autres dans des écoles de commerce (EC) en tant qu'institutions de formation à la pratique professionnelle. Si les écoles souhaitent proposer un titre reconnu sur le plan fédéral et remettre un certificat fédéral de capacité (CFC) d'employée de commerce/employé de commerce aux personnes qui auront réussi la procédure de qualification, elles doivent harmoniser leurs filières avec les exigences de la formation commerciale de base. Les écoles de commerce ont également la possibilité de décerner des certificats de maturité professionnelle (MP).

La formation dans les écoles de commerce s'appuie sur le règlement d'apprentissage et d'examen de fin d'apprentissage d'employée de commerce/employé de commerce du 24 janvier 2003. Les directives du 26 novembre 2009 règlent les spécificités de la formation initiale en école de commerce (cf. directives EC ; point 4, Documents). Elles définissent les deux modèles de formation initiale avec ou sans maturité professionnelle : le modèle intégré (modèle i) et le modèle 3+1. Dans le modèle i, la formation à la pratique professionnelle se déroule en école, avec la possibilité d'effectuer un stage de quatre semaines. Dans le modèle 3+1, réservé à la filière de formation CFC avec maturité professionnelle, la formation à la pratique professionnelle se déroule majoritairement dans le cadre d'un stage en entreprise.

Les plans d'études standard concernant la formation à la pratique professionnelle et l'enseignement scolaire au sein des écoles de commerce constituent des aides à la mise en œuvre pour les cantons, les écoles de commerce et les organisations du monde du travail (Ortra). Ils se basent sur les objectifs de formation du règlement d'apprentissage du 24 janvier 2003.

<sup>81</sup> Conseil fédéral suisse (2004) : *Umsetzung von Artikel 170 BV / Verstärkung der Wirksamkeitsüberprüfung*, Berne, 3 novembre (document non disponible en français).

<sup>82</sup> Office fédéral de la justice (2006) : Décision du Conseil fédéral du 3 novembre 2004 visant à renforcer au Conseil fédéral et dans l'administration fédérale l'évaluation de leur efficacité (complétée par les recommandations de la Conférence des secrétaires généraux (CSG) du 19 décembre 2005 sur les normes de qualité). Aperçu consolidé des décisions. Recommandations sur le calendrier d'exécution, Berne.

<sup>83</sup> Konzept zur Evaluation der Projektförderung gemäss Berufsbildungsgesetz vom 30.06.2008 (document non disponible en français).

Le règlement et les plans d'études standard restent en vigueur jusqu'à fin 2014. A partir du 1<sup>er</sup> janvier 2015, les écoles de commerce seront soumises à l'ordonnance du 26 septembre 2011 sur la formation professionnelle initiale d'employée de commerce/employé de commerce avec certificat fédéral de capacité. Dans cette ordonnance sur la formation, la section 9 définit les exigences spécifiques à la formation initiale en école (FIE). Les écoles de commerce privées qui proposent également des filières de formation CFC seront aussi soumises à l'ordonnance en question et, par conséquent, à la section 9. Le nouveau plan d'études cadre pour la maturité professionnelle (PEC MP) entre en vigueur à ce moment-là dans les écoles de commerce.

### 1.2 Objectif

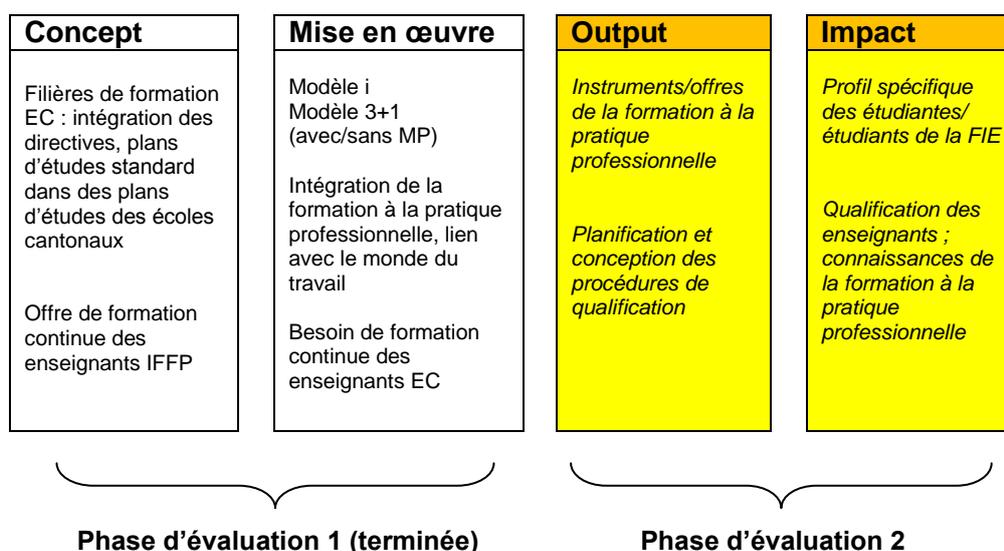
L'évaluation du projet « Avenir des écoles de commerce » s'articule en deux parties. Dans la première partie, la phase de conception et d'élaboration du projet « Avenir des écoles de commerce » a été analysée au travers du concept des filières de formation en école de commerce, et du concept de mise en œuvre des plans d'études standard dans les programmes d'enseignement de l'école. Cette phase de projet est terminée et les résultats de l'évaluation ont été publiés dans le rapport final du 22 septembre 2011 (cf. Documents).

La **deuxième partie** de l'évaluation examine les objets suivants :

- les résultats de la mise en œuvre de la formation à la pratique professionnelle dans les écoles de commerce d'après les conditions définies dans les principes directeurs du 14 décembre 2007 et les directives pour les écoles de commerce du 26 novembre 2009. Il s'agit de déterminer si ces conditions sont respectées et si les objectifs du règlement de la formation élargie d'employée de commerce/employé de commerce 2003 et des bases qui en découlent sont atteints.
- la conception des diverses parties du processus de qualification.
- le profil de qualification des enseignants des écoles de commerce.

L'évaluation a pour objectif de fournir aux personnes responsables à l'échelon de la Confédération, des cantons et des Ortra un savoir opérationnel en vue de l'optimisation des filières de formation et de l'assurance de la qualité. L'évaluation constitue le point de départ de l'adaptation des filières de formation EC à la nouvelle ordonnance sur la formation professionnelle initiale et à la nouvelle ordonnance sur la maturité professionnelle. Les résultats de l'évaluation seront directement pris en compte dans l'élaboration du plan de formation définitif pour la formation initiale en école (FIEc). Ce plan de formation se base sur la version 2011 de l'ordonnance sur la formation professionnelle (OFPr), qui sera appliquée dès 2015 aux écoles de commerce. L'élaboration du plan de formation pour la FIE aura lieu en 2014.

## 2 Modèle d'impact et objet de l'évaluation (phases 1 et 2)



### 3 Questions

L'évaluation doit répondre aux questions formulées ci-dessous, lesquelles doivent être concrétisées dans le cadre du concept détaillé de l'évaluation et en particulier précisées pour chaque niveau d'action (plan de formation, dispositions d'exécution, école) et en termes de mesure. L'utilisation de l'évaluation pour le travail portant sur le plan de formation et pour l'adaptation du concept d'assurance de la qualité pour tous les prestataires de formation initiale en école (FIE) est une priorité.

#### Output

##### *Instruments/offres de la formation à la pratique professionnelle*

- Comment la formation à la pratique professionnelle est-elle intégrée dans la formation professionnelle initiale ? Comment la formation scolaire théorique et la formation à la pratique professionnelle sont-elles coordonnées ? Y a-t-il des différences entre les écoles de commerce privées et les écoles de commerce de droit public ?
- Comment la formation à la pratique professionnelle est-elle appliquée dans un stage de longue durée ? Comment est organisée l'accompagnement durant le stage ? De quelle manière sont établies les relations entre, d'une part, les lieux de formation EC et de stages de longue durée et, d'autre part, les organes compétents en la matière au niveau national et cantonal ?
- Comment les modèles 2+1 et 3+1 sont-ils appliqués ? Comment les modèles de la pratique professionnelle intégrée sont-ils appliqués dans l'enseignement ? Quels sont les défis dans ce contexte ? Comment se déroule la collaboration avec l'Ortra et comment est-elle assurée ? (→ Liste de contrôle 1, ch. 3 et liste de contrôle 2, concept d'assurance de la qualité)
- Des stages de courte durée sont-ils organisés dans les différents modèles ? Combien de temps durent-ils et sous quelle forme se présentent-ils ?
- Comment les écoles organisent-elles leurs tâches par rapport au stage de longue durée ? (→ cahier des charges type, concept d'assurance de la qualité)
- Quelles mesures pour assurer la qualité sont prises pour la formation à la pratique professionnelle ? Comment sont appliquées les normes de sécurité requises par le concept d'assurance de la qualité ? Comment est perçue l'assurance de la qualité par les partenaires de la formation professionnelle ?
- Comment les plans d'études de l'école sont-ils mis en œuvre dans l'enseignement ? Quels sont les défis dans ce contexte ?
- Comment l'enseignement orienté vers les problèmes est-il mis en œuvre dans l'école ? Quels sont les défis dans ce contexte ? (→ Liste de contrôle 1, ch. 2 et liste de contrôle 2, concept d'assurance de la qualité<sup>84</sup>)
- Quels modèles 2+1 les cantons ont-ils approuvés ?
- Comment les responsabilités et les processus cantonaux sont-ils organisés ?

##### *Planification et conception des procédures de qualification*

- Comment les écoles planifient-elles les procédures de qualification ?
- Quelles conceptions élaborent-elles ?

#### Impact

##### *Profil spécifique des personnes suivant une formation initiale en école (FIE)*

- Quel est le profil des personnes suivant une FIE ? En quoi est-il différent du profil de la formation initiale d'employée de commerce/employé de commerce CFC ?

##### *Qualification des enseignants*

- Quel est le profil de qualification des enseignants de la formation à la pratique professionnelle ? (→ Liste de contrôle 1, ch. 1, concept d'assurance de la qualité)
- A quelles offres de formation continue les enseignants ont-ils recours ?

<sup>84</sup> Concept d'assurance de la qualité du 15 mars 2011 pour la formation à la pratique professionnelle au sein des écoles de commerce.

## Annexe 2 – Schéma d'évaluation (en allemand)

Questions d'évaluation selon cahier des charges	Fokus nach IDOS	Indikatoren zur Beantwortung der Fragen	Datenquellen	Datenbeschaffung
<b>Instruments / offres en FPP (pratique professionnelle)</b>				
(1) * Comment la formation à la pratique professionnelle est-elle intégrée dans la FIEc ? Comment la formation théorique scolaire et la formation à la pratique professionnelle sont-elles coordonnées dans l'école ? Y a-t-il des différences entre les écoles de commerce privées et publiques ?	Didaktik & Organisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mengenmässige und zeitliche Aufteilung resp. Abstimmung der Elemente des schulischen Unterrichts mit Bildung in beruflicher Praxis (insb. IPT und BP) nach Anbietertypen und Modellen</li> <li>- Beschreibung der Koordinationsformen nach Anbietertyp und Modellen</li> <li>- Koordination in ausgewählten SL</li> <li>- Umsetzung Ziff. 5.2 und 5.3 SLP (HMS)</li> </ul>	Anbieter SOG	Basisbefragung Anbieter SOG Qualitativ-Erhebung
(2) Comment la formation à la pratique professionnelle est-elle mise en place dans le stage de longue durée ? Comment l'organisation de l'encadrement du stage est-elle assurée ? De quelle manière sont établies les relations entre, d'une part, les lieux de formation EC et de stages de longue durée et, d'autre part, les organes compétents en la matière au niveau national et cantonal ?	Organisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beschreibung von Formen der Organisation und der Ausformung der Praktikumsbetreuung</li> <li>- Beschreibung der Betreuungsintensität</li> <li>- Beschreibung der Zuständigkeiten</li> </ul>	Anbieter SOG Kant. HMS-Projektleitungen + SOG-Zuständige <sup>85</sup> Nat. HMS-Projektleitung OdA Praktikumsbetriebe	Qualitativ-Erhebung Workshops
(3) * Comment sont mis en place les modèles 2+1 et 3+1 ? Comment sont mis en œuvre les modèles de la pratique professionnelle intégrée dans l'enseignement ? Quels défis se posent ? Comment se passe la collaboration avec les Ortra / comment est-elle assurée ? (Liste de contrôle 1 chiffre 3 et liste de contrôle 2 concept d'assurance qualité)	Organisation & Didaktik	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Angebotslandschaft (Modelle und Modellvarianten) und ihrer Spezifika</li> <li>- Formen von IPT (inkl. externer Partnerschaften)</li> <li>- Organisationsmodelle für IPT</li> <li>- Gruppengrößen IPT</li> <li>- Kosten für IPT</li> <li>- Qualifikation und Funktion/Einbindung der Lehrpersonen für IPT</li> <li>- Wahrnehmung der Zusammenarbeit mit OdA (versch. Sichtweisen)</li> </ul>	Anbieter SOG Kant. HMS-Projektleitungen + SOG-Zuständige Nat. HMS-Projektleitung EHB OdA	Basisbefragung Anbieter SOG Workshops Qualitativ-Erhebung EHB Erfahrungs-Tagungen (21.03. + 11.09.13)

85

Bei sämtlichen Fragen von Belang werden die kantonalen Zuständigen für die schulisch organisierte Grundbildung einbezogen, d.h. die kant. HMS-Projektleitungen *und* die Zuständigen für die privaten Anbieter der schulisch organisierten Grundbildung.

Questions d'évaluation selon cahier des charges	Fokus nach IDOS	Indikatoren zur Beantwortung der Fragen	Datenquellen	Datenbeschaffung
(4) * Des stages de courte durée sont-ils effectués dans les différents modèles ? Combien de temps durent-ils et comment sont-ils organisés ?	Organisation & Didaktik	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kurzzeitpraktika und deren Anteil pro Modell</li> <li>- Zeitpunkt der Kurzzeitpraktika pro Modell</li> <li>- Dauer der Kurzzeitpraktika pro Modell</li> <li>- Formen/Inhalte der Kurzzeitpraktika</li> <li>- Beschreibung nach zu spezifizierender Fragestellung</li> </ul>	Anbieter SOG Kant. HMS-Projektleitungen + SOG-Zuständige	Basisbefragung Anbieter SOG Workshops Qualitativ-Erhebung
(5) Comment les écoles organisent-elles leurs activités par rapport au stage de longue durée ? (Modèle de cahier des charges pour le concept d'assurance qualité)	Organisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beschreibung der Zuständigkeiten und Funktionen bei den Bildungsanbietern</li> <li>- Beschreibung der Aufwände der Bildungsanbieter</li> <li>- Form und Intensität der Betreuung der Lernenden durch die schulischen Lehrpersonen während des Langzeitpraktikums</li> <li>- Einsatz von SL, Dokumentation IPT und BP, LLD</li> </ul>	Anbieter SOG Kant. HMS-Projektleitungen + SOG-Zuständige	Basisbefragung Anbieter SOG Qualitativ-Erhebung
(6) * Quelles mesures d'assurance qualité sont employées pour la formation à la pratique professionnelle ? Comment les normes de qualité sont-elles mises en œuvre selon le concept d'assurance qualité ? Comment l'assurance qualité est-elle perçue par les partenaires de formation ?	Organisation & Stellenwert	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bekanntheitsgrad des QS-Konzepts</li> <li>- Grad der Umsetzung des QS-Konzepts</li> <li>- Beschreibung von QS-Massnahmen</li> <li>- Einschätzung des QS-Konzepts nach Akteursperspektive</li> </ul>	Anbieter SOG OdA Praktikumsbetriebe	Basisbefragung Anbieter SOG Interview(s) OdA Qualitativ-Erhebung
(7) * Comment les plans d'étude école sont-ils mis en œuvre dans l'enseignement ? Quels défis se sont posés ?	Inhalt, Didaktik & Organisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifikation von guter und kritischer Praxis sowie von Herausforderungen nach spezifischer Fragestellung</li> </ul>	Anbieter SOG (insb. Lehrpersonen) EHB	Qualitativ-Erhebung Interview(s)
(8) * Comment est mis en œuvre l'enseignement orienté vers les problèmes dans l'école ? Quels défis se posent ? (Liste de contrôle 1 chiffre 2 et liste de contrôle 2 concept d'assurance qualité)	Didaktik & Organisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anteil POU am Schulunterricht und am schulischen Unterricht nach Modellen und Profilen</li> <li>- Fächer, in denen POU schwerpunktmässig eingesetzt wird</li> <li>- Formen (Didaktik, Methodik) des POU</li> </ul>	Anbieter SOG (Lehrpersonen und Schulverantwortliche) EHB	Qualitativ-Erhebung Interview(s)
(9) * Quels modèles 2+1 ont été approuvés par les cantons ?	Organisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beschreibung der existierenden Modelle und Modellvarianten nach Status (Genehmigung)</li> </ul>	Kant. SOG-Zuständige	Dokumentation durch kant. HMS-Projektleitungen + SOG-Zuständige (E-Mail Nachfrage)

Questions d'évaluation selon cahier des charges	Fokus nach IDOS	Indikatoren zur Beantwortung der Fragen	Datenquellen	Datenbeschaffung
(10) Comment sont organisés les compétences et les processus cantonaux ?	Organisation	- Prozesse und formale Zuständigkeiten (inkl. organisatorischer Angliederung)	Kant. HMS-Projektleitungen + SOG-Zuständige Dokumentation Nat. HMS-Projektleitung	Workshops
<b>Planification et conception de la PQ</b>				
(11) Comment les écoles planifient-elles la procédure de qualification ?	Organisation	- Organisation und Prozesse der QV-Planung	Anbieter SOG	Qualitativ-Erhebung
(12) Quelles conceptions élaborent-elles ?	Organisation & Inhalt	- Identifikation und Beschreibung verschiedener QV-Konzepte nach Branche und Modell	Anbieter SOG Kant. HMS-Projektleitungen + SOG-Zuständige	Qualitativ-Erhebung
<b>Profil spécifique pour les diplômés de FIEc</b>				
(13) Comment se présente le profil des diplômés de FIEc ? Comment se différencie-t-il du profil de la formation initiale pour l'obtention du CFC d'employé/e de commerce ?	Stellenwert	- Identifikation von spezifischen Unterschieden durch Bildungsanbieter und Arbeitgeber  - Identifikation von spezifischen zusätzlichen formalen Qualifikationen (z.B. Zusatzfächer, Sprachaufenthalte, Praktika, Zertifikate)	Anbieter SOG OdA Praktikumsbetriebe	Qualitativ-Erhebung
<b>Qualification du corps enseignant</b>				
(14) * Quel profil de qualification présente le corps enseignant qui dispense la formation à la pratique professionnelle ? (Liste de contrôle 1 chiffre 1 concept d'assurance qualité)	Stellenwert	- Qualifikationen der Lehrpersonen für IPT und POU (gem. QS-Konzept)	Anbieter SOG (Schulverantwortliche) EHB	Basisbefragung Anbieter SOG Interview(s)
(15) Quelles sont les offres de formation continue utilisées pour le corps enseignant ?	(-)	- Nutzung der WB-Angebote des EHB nach Funktion und Modulen  - Nutzung anderer Angebote	Anbieter SOG (Schulverantwortliche) EHB	Basisbefragung Anbieter SOG Interview(s)

Remarque : les problématiques prioritaires pour le mandant et le groupe d'accompagnement sont pourvues d'un astérisque \*.

## Annexe 3 – Personnes interrogées

### A) Interviews des expert/es

- Interview « Cantons » avec Ursula Zimmermann (canton de Berne), Frédéric Ottesen (canton de Genève), Susann Schläppi (CSFP)
- Interview „CSBFC“ avec Roland Hohl (S&A), Matthias Wirth (Banque), Martin Baumann (HGT)
- Interview groupe d'accompagnement „Avenir EC“ avec Martin Dolder (CDECS) et Judith Renner (cheffe de projet „Avenir EC“)
- Interview « IFFP » avec Patrick Lachenmeier et Vesna Labovic
- Interview „VSH“ (association faîtière des écoles de commerce privées) avec Andreas Hössli (VSH und Bereichsleiter Kaufmännische Grundbildung Kalaidos Bildungsgruppe AG)
- Interview avec Dora Fitzli, responsable de l'évaluation « Avenir EC » phase 1

### B) Workshops mit kantonalen HMS-Projektleitungen und SOG-Zuständigen

#### Zürich, 29.05.2013

##### Kanton AG:

- Ulrich Salm, Prorektor und Leiter HMS, Alte Kantonsschule Aarau
- Oskar Zürcher, Leiter HMS Kantonsschule Baden
- Roy Ferrari, Dep. Bildung, Kultur und Sport, Abteilung Berufsbildung und Mittelschule, Sektion Berufsbildung KV/Detailhandel, Berufsinnspektorat

##### Kanton AR:

- Yuri Staub, Berufsfachschule Wirtschaft, Kantonsschule Trogen
- Peter Vogt, Amt für Mittel- und Hochschulen und Berufsbildung, Lehraufsicht

##### Kanton BL:

- Heinz Mohler, Stv. Amtsleiter Amt für Berufsbildung, Leiter Stabsstelle Berufsschule und kant. Projektleiter

##### Kanton BS:

- Martin Kohlbrenner, Berufsinnspektor beim Amt für Berufsbildung und Berufsberatung Basel

##### Kanton BE:

- Raymond Anliker, Direktor Wirtschaftsmittelschule Bern
- Thomas Von Burg, Berufsinnspektor MBA Kanton Bern
- Ursula Zimmermann, Ausbildungsberaterin MBA Kanton Bern

##### Kanton GR:

- Philippe Benguerel, Leiter Gymnasium und HMS, Qualitätsmanagement BKS
- Ralf Blumenthal, Sachbearbeiter Mittelschulen, Amt für Höhere Bildung
- Walter Järmann, Leiter Lehraufsicht

##### Kanton LU:

- Martin Dolder, KSHR Präsident, Prorektor
- Manuela Wyder, Lehraufsicht

##### Kanton SO:

- Rudolf Zimmerli, Abteilungsleiter Amt für Berufsbildung, Abteilung Berufslehren

Kanton SZ:

- Benno Kälin, Amt für Berufsbildung, Leiter Grundbildung

Kanton SG:

- Hans-Peter Steiner, Amt für Berufsbildung, Abteilung Berufsfachschulen

Kanton TG:

- Harry Wolf, Amt für Mittel- und Hochschulen, Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Kanton ZG:

- Karin Schmidt: Lehraufsicht, Ausbildungsberaterin Kaufmännische und Detailhandelsberufe

Kanton ZH:

- Hansjörg Gehrig, kantonaler Projektleiter
- Hansueli Herrmann, MBA, Abteilung Mittelschulen
- Elisabeth Ramòn, Berufsschulbeauftragte MBA Kanton Zürich

**Lausanne, 4.6.2013**

## Représentants cantonaux de la Suisse latine à l'atelier dans le cadre de l'évaluation « Formation initiale en école d'employé/e de commerce CFC »

Canton	Chefs de projet cantonaux « Avenir EC »	Responsables FIEc auprès des offices cantonaux
TI		Francesco Franchini
JU-BE	Christian Hostettler	
JU	Eric Joray	Jean-Luc Portmann
NE	Giuseppina Biundo Marika Musitelli	Michel Etienne
FR	François Picand	Florence Seydoux
GE	Frédéric Ottesen	Erwin Fischer
VD	Pascal Stübi (excusé) Yves Deluz	Fabienne Dorthe Pierre-Antoine Schorderet
VS	Jean-Philippe Lonfat	Claude Pottier

**C) Focus-groupes « comparaisons examen CFC dual et CFC intégré » avec expert/es des examens oraux partie pratique professionnelle; représentant/es Ortra et chef de projet IUFFP (TI)**

**Tessin: 23 septembre 2013**

*CIFC avec pratique de la formation en entreprise (aussi experts du dual) :*

- Claudia Sassi
- Roberta Buloncelli
- Remo Tamburlin
- Debora Banchini-Fersini
- Daniele Bianchi
- Anna Zinetti
- Barbara Angelini Piva

*Formateurs de ppi dans le cadre de la formation initiale en école :*

- Lorella Penno
- Martina Bernasconi
- Annalisa Brignoni
- Laura Zecca
- Elena De Giorgi

**Genève: 26 septembre 2013**

*Formateurs CIFC et actifs en entreprise (aussi experts du dual) :*

- René Baum
- Daniel Koenig
- Angélique Grasso
- Valérie Baumgartner
- Gabriel Sugnaux
- Walter Gambone

*Formateurs PPI en Espace Entreprise :*

- Christelle Schmidt
- Norie Maturana
- Sabrina Malacorda
- Daniel Cathrein

**D) Interviews avec acteurs des écoles de commerce, sur place et par téléphone**

Lors de l'approfondissement qualitatif dans 12 écoles de commerce sélectionnées, des interviews ont été menés avec 18 responsables d'écoles (recteurs/rectrices, vice-recteurs/rectrices, responsables de domaine/secteur), 12 responsables PPI et 12 étudiant/es ; par ailleurs, un aperçu a été donné du fonctionnement de 6 EPCO ou systèmes d'entreprises virtuelles.

**Interviews sur place**

- Kantonsschule am Brühl, St.Gallen
- ESC La Neuveville
- Minerva Zürich

- Ecole de Commerce Hôtellerie-Tourisme, Lausanne
- ESTER, La-Chaux-de-Fonds
- Gymnase de Nyon
- Centro Professionale Commerciale, Lugano
- Ecole Schulz, Genève

### **Interviews téléphoniques**

- Bildungszentrum kvBL Liestal
- Bénédict Schulen Luzern
- Feusi Bildungszentrum Bern
- HSO Schulen Zürich

### **E) Forum de discussion par Blog**

An der Blog-Diskussion haben folgende Personen aktiv mit Beiträgen teilgenommen:

- Stalder Ueli, Wirtschaftsmittelschule Zug, Rektor
- Schulz Eva-Maria, HSO, Dozentin
- Anliker Raymond, Wirtschaftsmittelschule Bern, Rektor
- Leemann Oliver, Wirtschaftsmittelschule Alpenstrasse Biel
- Stark Patrick, Wirtschaftsmittelschule Luzern, Projektleiter
- De Vito-Bolla Sabine, Gymnase intercantonal de la Broye, adjointe pédagogique
- Staub Yuri, Berufsfachschule Wirtschaft Trogen, Coach
- Engel Peter, Wirtschaftsmittelschule Liestal, Schulleiter
- Chardonnens Cook Yves, Espace Entreprise à Genève, Directeur
- Capiaghi Ernst, Kantonsschule Heerbrugg, Lehrbeauftragter
- Lechner Renée, Kantonsschule am Brühl, Prorektorin Wirtschaftsmittelschule
- Wyssmueller Nicolas, Ecole de Commerce de Bulle, Coach
- Julita Marco, Minerva Luzern, Schulleiter
- Leeman Oliver, Wirtschaftsmittelschule Alpenstrasse Biel
- Franchini Francesco, Ufficio della formazione commerciale e dei servizi, capoufficio
- Singer Uwe, Schule für Handel und Wirtschaft gmbH Winterthur, Lehrbeauftragter
- Wüthrich Joel, NSH Basel, HWS Basel, Projektleiter IPT
- Schranz Simon, WKS Handelsschule KV Bern, Abteilungsleiter
- Andrist Gabriela, WMS Liestal (Bildungszentrum kvBL), Lehrbeauftragte
- Dayer Stéphane, délégué Ecole-Economie Valais, responsable des PPI des écoles de commerce
- Lesniak Stefan, H.B.S. Schulen AG, Business College Rapperswil, Wetzikon, Betriebswirt
- Gindrat Jean-Christophe, Ceff commerce Tramelan, coach et enseignant

## Annexe 4 – Sources des données / bibliographie

### Bases légales :

- Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur la formation professionnelle (LFPr ; RS 412.10)
- Ordonnance du 19 novembre 2003 sur la formation professionnelle (OFPr ; RS 412.101)  
<http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00104/00375/index.html?lang=fr>

### Ordonnance sur la formation et maturité professionnelle :

- 68200 Employé de commerce/Employée de commerce – Formation élargie ; Règlement d'apprentissage et d'examen de fin d'apprentissage du 24 janvier 2003 / Objectifs pour la formation en entreprise et la formation scolaire de l'apprentissage / Systématique des éléments d'examen <http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/index.html?lang=fr>
- Ordonnance du 26 septembre 2011 sur la formation professionnelle initiale d'employée de commerce/employé de commerce avec certificat fédéral de capacité (CFC)  
[http://www.bbt.admin.ch/bvz/grundbildung/index.html?lang=fr&detail=1&typ=efz\\_all&item=1369&abfragen=Abfrage+durchf%C3%BChren](http://www.bbt.admin.ch/bvz/grundbildung/index.html?lang=fr&detail=1&typ=efz_all&item=1369&abfragen=Abfrage+durchf%C3%BChren)
- Ordonnance du 24 juin 2009 sur la maturité professionnelle fédérale (OMPr ; RS 412.103.1)
- Plan d'études cadre pour la maturité professionnelle, orientation commerciale, projet de consultation du 29 février 2012  
<http://www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00131/01168/index.html?lang=fr>

### Ecoles de commerce :

- Directives du 26 novembre 2009 concernant l'organisation de la formation professionnelle initiale et de la procédure de qualification au sein des écoles de commerce ; 68200 Employé de commerce/Employée de commerce – Formation élargie (directives EC)  
<http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/index.html?lang=fr>
- Plans d'études standard du 28 octobre 2009 concernant la formation à la pratique professionnelle et l'enseignement scolaire au sein des écoles de commerce (PES Pratique et PES Ecole)  
<http://www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/index.html?lang=fr>
- Plan de formation transitoire Employée de commerce/Employé de commerce CFC du 26 septembre 2011 pour la formation initiale en école auprès des écoles de commerce privées (modèle concentré 2+1) pour la période du 1<sup>er</sup> janvier 2012 au 31 décembre 2014  
<http://www.bbt.admin.ch/bvz/grundbildung/index.html?detail=1&typ=EFZ&item=1369&lang=fr>
- Concept pour l'assurance qualité de la formation à la pratique professionnelle du 15 mars 2011 <http://www.ec.formationprof.ch/dyn/5508.aspx>
- Plans d'études standards du 27 octobre 2011 Mathématiques et histoires/institutions politiques pour la formation (modèle 3i CFC)  
<http://www.ec.formationprof.ch/dyn/5508.aspx>
- Directives du 12 mai 2010 concernant l'élaboration du dossier de formation et des prestations (DFP) dans le domaine de la formation à la pratique professionnelle des écoles de commerce  
<http://www.rkg.ch/extend.php?l=2>.
- Dispositions d'exécution de la Commission suisse des examens de la formation commerciale de base (CSE) <http://www.rkg.ch/extend.php?l=2>.

- Dispositions d'exécution pour la formation initiale en école auprès des écoles de commerce privées (modèle concentré) : Contrôle de compétence dans les parties pratiques intégrées du 16 mai 2012 <http://www.csbfc.ch/fr-skbq.html>
- Avenir des écoles de commerce : Planification de la mise en œuvre, concept d'information du 1<sup>er</sup> janvier 2010  
<http://www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/01120/index.html?lang=fr>

*Evaluations :*

- Bieker, Thomas, Beat Estermann, Christoph Metzger et Andrea Zeder, *Rapport final sur le projet pilote « Avenir des écoles de commerce »*, Université de St-Gall et Service de la recherche en éducation (SRED), 30 septembre 2007. Rapport non publié, qui peut être commandé en allemand auprès de l'OFFT.
- Projet « Avenir des écoles de commerce » : Evaluation de la phase d'élaboration. Rapport final du 22 septembre 2011.  
<http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/01156/index.html?lang=fr>

*Liens:*

Conférence suisse des branches de formation et d'examens commerciales (CSBFC)  
<http://www.skkab.ch/fr>

Commission suisse des examens de la formation commerciale de base (CSE)  
<http://www.rkg.ch/content.php?l=2>

## Annexe 5 – Modèles cantonaux mis en œuvre (par canton)

*Etat en juillet 2013*

### Légende

Cases blanches : prestataires publics

Cases grises : prestataires privés

No	Ct	École	Code	Lieu	Modèle/s	Profil B / E / M	Bemerkungen / remarques
1	AG	Alte Kantonsschule Aarau	5001	Aarau	3+1	M exklusiv	M exklusiv = Keine Möglichkeit, mit E-Profil zu beginnen. Möglichkeit mit E-Profil abzuschliessen, insofern BM nicht bestanden ist und nicht nachgeholt wird.
2	AG	Kantonsschule Baden	5400	Baden	3+1	M exklusiv	
3	AG	kaz Aarau	5000	Aarau	3-2-1 2-2-2	B / E	Grundsätzlich für die Modelle der Privatschulen: 3-2-1 mit Branche D&A 2-2-2 mit Branche HGT
4	AG	Minerva Aarau	5001	Aarau	3-2-1 2-2-2	B / E	
5	AG	Minerva Baden	5401	Baden	3-2-1 2-2-2	B / E	
6	AR	Kantonsschule Trogen	9043	Trogen	3+1	M exklusiv	
7	BE	Ecole supérieure de commerce	2520	La Neuveville	3+1 3i	M E	1è ann. tronc commun en M, puis promotion/sélection: E=3i / M=3+1
8	BE	Ecole supérieure de commerce	2720	Tramelan	3+1 3i	M E	
9	BE	Gymnase de la rue des Alpes Gymnasium Alpenstrasse	2502	Biel/Bienne	3+1 3i	M E	Tramelan: 1 classe 3i yc MP
10	BE	Wirtschaftsmittelschule Thun-Schadau	3604	Thun	3+1 3i	M E	
11	BE	Wirtschaftsmittelschule Bern	3014	Bern	3+1 3i	M E	1. Jahr gemeinsam E+M; ab 2. Jahr Selektion: E=3i / M=3+1
12	BE	WKS Akademos KV Bern	3008	Bern	3-2-1	B / E	
13	BE	NOSS Schulzentrum	3700	Spiez	2-2-2	B / E	
14	BE	HSO Schulen Thun	3600	Thun	3-2-1	B / E	
15	BE	Berntorschule	3600	Thun	2-2-2	B / E	
16	BE	Didac Schulzentrum Bern	3012	Bern	3-2-1	B / E	
17	BE	Feusi Bildungszentrum Bern	3014	Bern	4-2	B / E	+ verkürzte Lehre und gestreckte Ausbildung für Sportler
18	BE	HSO Schulen Bern	3011	Bern	3-2-1	B / E	
19	BE	Minerva Bern	3011	Bern	3-2-1 2-2-2	B / E / M	BM1: in Prüfung durch EBMK

No	Ct	École	Code	Lieu	Modèle/s	Profil B / E / M	Bemerkungen / remarques
20	BL	Bildungszentrum kvBL Liestal	4410	Liestal	3+1	M exklusiv	M exklusiv = Keine Möglichkeit, mit E-Profil zu beginnen. Möglichkeit mit E-Profil abzuschliessen, insofern BM nicht bestanden ist und nicht nachgeholt wird.
21	BL	Bildungszentrum kvBL Reinach	4153	Reinach	3+1	M exklusiv	
22	BS	Wirtschaftsgymnasium und Wirtschaftsmittelschule	4052	Basel	3+1	M exklusiv	
23	BS	HWS Huber Widemann Schule	4052	Basel	3-2-1	B / E / (M)	BM1 zZ. beim Kanton nicht beantragt
24	BS	Minerva Basel	4052	Basel	3-2-1 2-2-2	B / E	
25	BS	NSH Bildungszentrum Basel	4051	Basel	3-2-1	B / E / (M)	+ verkürzt: 1-2-1 im E-Profil (D&A) BM1 zZ. beim Kanton nicht beantragt
26	FR	Collège du Sud	1630	Bulle	3+1	M exclusif	M exclusif = on démarre en filière MP; possible de terminer un CFC, si échec aux exas MP et cond. profil E remplies.
27	FR	Collège de Gambach	1700	Fribourg	3+1	M exclusif	
28	FR/ VD	Gymnase intercantonal de la Broye	1530	Payerne	3+1	M exclusif	
29	GE	Collège et Ecole de commerce Nicolas-Bouvier	1203	Genève	3+1 3i	M E	Dès 2014: > 3i: B / E / M (3i en B et en M étant nouveaux) > 3+1: M avec perméabilité possible, yc de AFPI > CFCi-B et de CFCi-E > CFCi-M ou à MP2 (post-CFC)
30	GE	Collège & Ecole de commerce André-Chavanne	1209	Genève	3+1 3i	M E	
31	GE	Ecole de commerce Aimée-Stitelmann	1228	Plan-les-Ouates	3+1 3i	M E	
32	GE	Ecole Persiaux	1205	Genève	4-2	E	
33	GE	Ecole Schulz	1207	Genève	4-2	E	
34	GR	HMS der Bündner Kantonsschule Chur	7000	Chur	3+1	M exklusiv	M exklusiv = Keine Möglichkeit, mit E-Profil zu beginnen. Möglichkeit mit E-Profil abzuschliessen, insofern BM nicht bestanden ist und nicht nachgeholt wird.
35	GR	Schweizerische Alpine Mittelschule	7270	Davos-Platz	3+1	M exklusiv	
36	GR	Schweizerisches Sport-Gymnasium Davos	7270	Davos-Platz	4i (Talents)	E	
37	GR	Hochalpinen Institut Ftan	7551	Ftan/Engadin	3+1	M exklusiv	
38	GR	Handelsschule Surselva	7130	Ilanz	3+1	M exklusiv	
39	GR	Academia Engiadina, Mittelschule	7503	Samedan	3+1	M exklusiv	
40	GR	Schweizerische Schule für Touristik und Hotellerie SSTH AG	7007	Chur	2-2-2	B / E	
41	JU	Division commerciale du CEJEF Ecoles de commerce	2800 2900	Delémont Porrentruy	3+1 3i	M E	1è ann. tronc commun en M, puis promotion/sélection: E=3i / M=3+1
42	LU	Wirtschaftsmittelschule Luzern	6002	Luzern	3+1	M exklusiv	M exklusiv = Keine Möglichkeit, mit E-Profil zu beginnen. Möglichkeit mit E-Profil abzuschliessen, insofern BM nicht bestanden ist und nicht nachgeholt wird.
43	LU	Kantonsschule Willisau	6130	Willisau	3+1	M exklusiv	

No	Ct	École	Code	Lieu	Modèle/s	Profil B / E / M	Bemerkungen / remarques
44	LU	Bénédict-Schule Luzern	6005	Luzern	3-2-1	B / E	
45	LU	Frei's Schulen AG Luzern	6002	Luzern	2-4-4 (Talents)	B / E	Mischformen SOG/BOG „im Ausbildungsverbund“: 1. Jahr: Vollzeitschule, 2.+3. Jahr: 80% BP + 1T / Wo Schule > KV Business English: 3. Sem Ausland (nur E-Profil) > Talents School: 3 erste Sem + 6. Sem. Vollzeitschule
46	LU	HSO Schulen Luzern	6004	Luzern	3-2-1	B / E	
47	LU	Minerva Luzern	6003	Luzern	3-2-1 2-2-2	B / E	
48	LU	Seitz Handels- und Kaderschule Luzern	6002	Luzern	3-2-1	B / E	
49	NE	ESTER-Ecole du secteur tertiaire	2300	La Chaux-de-Fonds	3+1 3i	M E / M	
50	NE	Lycée Jean-Piaget	2001	Neuchâtel	3+1 3i >	M exclusif M exclusif >	pas de possibilité de commencer en profil E
51	OW	Schweizerische Sportmittelschule Engelberg	6390	Engelberg	4-4-2 (Talents)	B / E	Ü-BiPla: QV Kt LU; letztes Ausb.jahr mit Minerva LU. Ab 2015: exkl. OW: 4-2
52	SG	Kantonsschule Heerbrugg	9435	Heerbrugg	3+1	M exklusiv	M exklusiv = Keine Möglichkeit, mit E-Profil zu beginnen. Möglichkeit mit E-Profil abzuschliessen, insofern BM nicht bestanden ist und nicht nachgeholt wird.
53	SG	Kantonsschule Sargans	7320	Sargans	3+1	M exklusiv	
54	SG	Kantonsschule am Brühl	9000	St.Gallen	3+1	M exklusiv	
55	SG	Kantonsschule Wattwil	9630	Wattwil	3+1	M exklusiv	
56	SG	MPA Berufs- und Handelsschule	9470	Buchs	3-2-1	B / E	
57	SG	H.B.S. Handels-, Sprach-, Informatikschule	8640	Rapperswil	3-2-1 2-2-2	B / E	Praktikum nach 2. od. 3. Sem. am KV Business College
58	SG	United School of Sports	9004	St. Gallen	4-4 (Talents)	B / E	2 Jahre Basisausbildung > rund 90% des Lehrplans 2 Jahre BP > 50% - 70% + 2-3 Lekt. / Woche Unterricht
59	SG	Bildungszentrum BVS SG GmbH	9001	St. Gallen	3-2-1	B / E	
60	SG	Bénédict-Schule St.Gallen	9001	St.Gallen	3-2-1	B / E	
61	SG	HSO Schulen St.Gallen	9000	St.Gallen	3-2-1	B / E	
62	SG	Minerva St.Gallen	9000	St.Gallen	2-2-2	B / E	
63	SG	Ortega Schule St. Gallen	9001	St.Gallen	3-2-1	B / E	
64	SG	Wilingua Sprach- und Handelsschule	9500	Wil	3-2-1	B / E	Ende 2. Sem.: Bürofachdiplom VSH (oblig.) Ende 6. Sem.: VSH-Handelsdiplom-Prüfung (oblig.)
65	SG	Ortega Bildungszentrum Wil	9500	Wil	3-2-1	B / E	
66	SH	HKV Handelsschule KV Schaffhausen	8201	Schaffhausen	3+1	M exklusiv	Keine Möglichkeit, mit E-Profil zu beginnen.
67	SO	Feusi Bildungszentrum Solothurn	4500	Solothurn	4-2	B / E	
68	SZ	Kantonsschule Kollegium Schwyz	6431	Schwyz	3+1	M exklusiv	Keine Möglichkeit, mit E-Profil zu beginnen.

No	Ct	École	Code	Lieu	Modèle/s	Profil B / E / M	Bemerkungen / remarques
69	TG	Kantonsschule Frauenfeld	8501	Frauenfeld	3+1	M exclusif	Keine Möglichkeit, mit E-Profil zu beginnen.
70	TG	SBW Haus des Lernens	8590	Romanshorn	4-3-1 (Talents)	B / E	
71	TI	CPC Chiasso	6830	Chiasso	3+1 3i	M E	
72	TI	CPC Locarno	6601	Locarno	3+1 3i	M E	
73	TI	CPC Lugano	6900	Lugano	3+1 3i	M E	
74	TI	Scuola cantonale di commercio	6500	Bellinzona	3+1 3i	M E	+ programma talenti in ambito sportivo e artistico
75	TI	Scuola La Commerciale (Istituto Sant'Anna)	6901	Lugano	3-2-1	E	
76	VD	Gymnase de Burier	1814	La Tour-de- Peilz	3+1	M exclusif	Les 8 gymnases vaudois fonctionnent sur le même mode. <u>ECGC / Option Commerce–Communication et information:</u>  > 3 années de culture générale (av. EOP + PPI), avec examens scolaires et certificat ECG au bout.  > 1 année de stage en entreprise avec CIE / STA / UF, avec examens partie entreprise et CFC + MPC au bout. En cas d'échec des conditions requises pour la MP, possibilité d'obtenir 1 CFC profil E, si les conditions du CFC sont remplies.
77	VD	Gymnase d'Yverdon	1401	Cheseaux- Noréaz	3+1	M exclusif	
78	VD	Gymnase de Nyon	1260	Nyon	3+1	M exclusif	
79	VD	Gymnase de Morges	1110	Morges	3+1	M exclusif	
80	VD	Gymnase cant. de Chamblandes	1009	Pully	3+1	M exclusif	
81	VD	Gymnase Provence	1007	Lausanne	3+1	M exclusif	
82	VD	Gymnase cantonal du Bugnon	1005	Lausanne	3+1	M exclusif	
83	VD	Gymnase de Beaulieu	1000	Lausanne 22	3+1	M exclusif	
84	VD	Ecole de Commerce Hotellerie- Tourisme	1003	Lausanne	2-2-2	E	
85	VD	Ecole Lémania	1001	Lausanne	4-2	E	
86	VS	Ecole de commerce et de culture générale	1920	Martigny	3+1	M exclusif	
87	VS	Ecole de commerce et de culture générale	1870	Monthey 2	3+1 3+1	M exclusif	+ modèle 3+1 (rallongé po "Talents")
88	VS	Ecole supérieure de commerce	3960	Sierre	3+1	M exclusif	
89	VS	Ecole de commerce, culture gén et pré- professionnelle de Sion	1950	Sion	3+1	M exclusif	
90	VS	Handelsmittelschule St. Ursula	3900	Brig	3+1	M exclusif	
91	VS	Kollegium Spiritus Sanctus	3900	Brig-Glis	3+1	M exclusif	+ modèle 3+1 (rallongé po "Talents")
92	ZG	Kantonsschule	6302	Zug	3+1	M exklusiv	Keine Möglichkeit, mit E-Profil zu beginnen.
93	ZG	HMZ academy	6341	Baar	3-2-1	B / E	

No	Ct	École	Code	Lieu	Modèle/s	Profil B / E / M	Bemerkungen / remarques
94	ZH	Kantonsschule Büelrain	8400	Winterthur	3+1	M exklusiv	M exklusiv = Keine Möglichkeit, mit E-Profil zu beginnen. Möglichkeit mit E-Profil abzuschliessen, insofern BM nicht bestanden ist und nicht nachgeholt wird.
95	ZH	Kantonsschule Enge	8002	Zürich	3+1	M exklusiv	
96	ZH	Kantonsschule Hottingen	8032	Zürich	3+1	M exklusiv	
97	ZH	SWS Winterthur	8401	Winterthur	3-2-1	B / E	
98	ZH	SHW Schule für Handel und Wirtschaft	8400	Winterthur	3-2-1	B / E	-
99	ZH	AKAD Profession	8050	Zürich	3-2-1	B / E	BM2 anerkannt mit Auflagen
100	ZH	Bénédict-Schule Zürich	8004	Zürich	3-2-1	B / E	
101	ZH	Dr. Raebers Höhere Handelsschule	8027	Zürich	3-2-1	B / E	
102	ZH	HSO Schulen Zürich	8050	Zürich	3-2-1	B / E / (M)	BM1 im Anerkennungsverfahren: Prüfung durch EBMK
103	ZH	Juventus Schulen	8004	Zürich	3-2-1	B / E / (M)	BM1 im Anerkennungsverfahren: Prüfung durch EBMK
104	ZH	Minerva Zürich	8006	Zürich	3-2-1 2-2-2 4-3-1 (Talents)	B / E / M	BM1: durch EBMK geprüft; mit Auflagen bewilligt BM2 im Anerkennungsverfahren: Prüfung durch EBMK
105	ZH	Schweizer Handelsschule für Tourismus	8005	Zürich	3-2-1 2-2-2	B / E	
106	ZH	Sport Academy Zürich	8005	Zürich	6-2 Talents: beantragt)	B / E	6 Semester schulischer Unterricht an der KVZürich Business School, 2 Semester Praktikum
107	ZH	United School of Sports	8048	Zürich	4-3-1 (Talents)	B / E	

## Annexe 6 – Bonnes pratiques concernant les PPI

Nous identifions dans la présente annexe de bonnes pratiques dans les PPI (parties pratiques intégrées). Nous le faisons à un niveau général afin que chaque prestataire, quel que soit le modèle et les variantes de mise en place qu'il aura adoptés, puisse trouver un intérêt aux pratiques identifiées. Lorsque certaines pratiques ne concernent qu'un modèle ou un format PPI spécifique, nous l'indiquons.

Le choix de bonnes pratiques est par nature subjectif. Lors de l'identification et du choix de ces bonnes pratiques, nous avons retenu comme critère principal la capacité de ces pratiques à répondre au mieux aux objectifs des PPI. Nous avons également tenu compte de leur force d'inspiration potentielle et de leur adaptabilité à d'autres prestataires de la formation initiale en école. En revanche, nous avons considéré la fréquence à laquelle une pratique donnée est actuellement utilisée comme accessoire dans le choix de ces bonnes pratiques. Nous les avons classées selon les trois critères suivants : contenu, didactique et organisation.

### Contenu des PPI

#### ➤ *Les objectifs PPI lors de stages de courte durée améliorent la qualité de ces stages*

Nous considérons ici comme une bonne pratique le fait de permettre aux entreprises de choisir quelques objectifs de formation à partir du catalogue des objectifs évaluateurs des PPI, par exemple deux compétences professionnelles et une compétence méthodologique ainsi qu'une compétence sociale ou personnelle, et de les appliquer et les évaluer comme s'il s'agissait d'une situation de travail et d'apprentissage à échelle réduite, puis d'en faire le bilan de manière constructive avec le ou la stagiaire à la fin du stage. Le ou la stagiaire documente les différentes étapes et observations faites au cours du stage dans le dossier de formation et des prestations.

### Didactique des PPI

#### ➤ *Diversifier les fonctions occupées permet une expérience plus variée*

Dans le cadre des PPI, quelle qu'en soit la forme adoptée, la pratique commerciale et ses procédures sont systématiquement simulées. Dans ce contexte d'expérience de travail, les personnes en formation doivent toujours exercer différentes activités, telles que l'entrée de commandes, des paiements ou de la comptabilité, qui dépendent de la forme concrète des PPI. Ces activités sont généralement effectuées dans le cadre de fonctions particulières, par exemple la fonction comptabilité ou la fonction marketing.

Le fait de permettre aux personnes en formation d'exercer différentes fonctions sur toute la durée des PPI et ainsi de découvrir différents processus selon des perspectives variées, est une bonne pratique.

---

➤ **Combinaison de différentes formes de PPI axée sur les objectifs**

---

La combinaison de différentes formes de PPI permet d'exploiter leurs forces tout en réduisant leurs faiblesses. Elle peut également être un moyen de concevoir un enseignement à la fois varié et motivant. La combinaison de différentes formes de PPI est particulièrement indiquée dans le cadre de → modèles intégrés.

---

➤ **Participation à des foires d'entreprises d'entraînement, des concours d'entreprises, des journées portes ouvertes**

---

Se mesurer à la concurrence ou se comparer à d'autres entreprises d'entraînement ou écoles est un élément motivant et stimulant de la formation, qu'il est intéressant de mettre en place. Ces événements sont l'occasion pour les participants, d'une part de montrer ce dont ils sont capables et, d'autre part, d'apprendre beaucoup des autres et d'échanger avec eux. Dans le contexte international<sup>86</sup>, il est largement reconnu que les foires rassemblant des entreprises d'entraînement permettent de mettre en valeur chaque « carrière » au sein d'une entreprise d'entraînement, aussi bien pour les personnes en formation que pour les enseignants ou les coaches, et souvent également pour les directions des écoles.

---

➤ **Le parrainage par une entreprise améliore grandement la qualité des PPI**

---

L'orientation vers la pratique de toutes les formes de PPI est un facteur de succès essentiel. La collaboration avec une entreprise marraine peut y contribuer très fortement, en prenant par exemple la forme d'une participation de l'entreprise à l'enseignement des PPI, ou encore d'une collaboration dans le cadre du coaching dans les PPI, de la mise à disposition de processus et de documents ou de modèles issus de la pratique, de l'attribution de mandats réels, de sponsoring (par exemple lors d'une participation à une foire d'entreprises d'entraînement) et finalement d'offres de places de stage. Bénéficier d'une collaboration adaptée avec une véritable entreprise marraine est un avantage considérable pour toutes les formes de PPI.

## Organisation des PPI / formes de coordination / processus

---

➤ **Le team-teaching des PPI par des enseignants d'information, communication et administration (ICA) et d'économie et société (E&S) garantit la coordination**

---

L'enseignement des PPI en team-teaching par un enseignant d'ICA et d'E&S est une forme de PPI très répandue passant par la réorganisation du personnel. Cette variante est une bonne pratique car elle présente des avantages évidents pour la coordination entre les PPI et l'enseignement scolaire. De plus, elle permet aux enseignants d'avoir une vision différente de leurs élèves, renforce leurs compétences en tant qu'accompagnateurs, améliore leurs compétences dans le domaine de l'évaluation, et contribue potentiellement à leur enseignement professionnel en tant que tel. Pour que cette variante des PPI impliquant une réorganisation du personnel soit un succès, il est essentiel que les enseignants concernés aient reçu une formation solide et ciblée, qu'ils soient accompagnés dans cette démarche, et qu'ils disposent d'une expérience pratique réelle et actuelle dans le domaine commercial.

---

<sup>86</sup> Cf. informations issues des travaux effectués dans le cadre d'Europen (<http://cms.euopen.info/>) et dans le cadre du réseau d'Entreprises de Pratique commerciale (EPCO) SwissMeet (cf <http://www.odysseeriviera.ch/actualites/item/swissmeet-2013>).

---

➤ ***Direction externe ou co-direction des PPI par une personne issue de la pratique***

---

La direction ou co-direction des PPI par un professionnel externe issu de la pratique, loin d'être contradictoire avec la pratique du team-teaching énoncée ci-avant, est au contraire complémentaire de cette pratique et représente elle-même une bonne pratique. Elle peut contribuer grandement au succès des PPI en leur permettant de mieux répondre à leurs objectifs. Idéalement, ce professionnel externe issu de la pratique fait également partie du corps enseignant à temps partiel.

---

➤ ***Coordination et échange aux niveaux cantonal et national***

---

Nous considérons comme une bonne pratique le fait d'entretenir les échanges et la coordination au-delà des écoles, d'autant plus que le nombre d'écoles mettant en place les PPI est limité. C'est le cas actuellement dans quelques cantons, les échanges étant aménagés et organisés de diverses manières et les participants pouvant occuper des fonctions variées. L'IFFP organise des plateformes d'échanges au niveau national sous forme de formations continues pour les enseignants et les coachs. Deux fois par an, Helvartis propose à ses membres des séminaires de formation continue qui s'adressent à des coaches PPI ou au personnel des entreprises d'entraînement. Ce n'est pas seulement cette offre, mais également l'utilisation qui en est faite, qui est considérée comme une bonne pratique.

---

➤ ***Une fonction de coordination des PPI garantit la mise en œuvre pluridisciplinaire des PPI***

---

Les PPI correspondent à une activité de formation qui, quelle que soit la forme qu'elle prend, est toujours aménagée de manière pluridisciplinaire et complexe. Elle requiert alors une forme d'organisation qui garantisse la coordination au delà des branches et des disciplines et qui ait pour devoir de mener à bien cette mission par la formulation de tâches, compétences et responsabilités concrètes. Mais il faut également octroyer à cette fonction les ressources nécessaires. La coordination des PPI doit donc être conçue de manière non pas à retirer aux coaches PPI et aux membres du corps enseignant leurs tâches de coordination respectives, mais au contraire à les soutenir dans ces tâches et à veiller à ce que les conditions de la coordination soient favorables.

---

➤ ***Collaborer avec les branches améliore la qualité des PPI***

---

Nous considérons comme une bonne pratique le fait de viser une collaboration avec les organisations de branches de formation et d'examen ou leurs chefs-experts / cheffes-expertes lors de la conception, de la mise en place et des évaluations des PPI, ainsi que dans le cadre de leur développement continu. Les représentants des branches peuvent non seulement apporter de précieux feed-backs permettant de garantir l'orientation vers la pratique souhaitée, mais également contribuer à l'établissement de contacts avec les acteurs de la pratique.

---

➤ ***Changer de lieu rend les PPI plus réalistes***

---

En tant qu'activités de formation, les PPI doivent se différencier clairement de l'enseignement traditionnel. Les documents de référence concernés contiennent différentes informations à ce sujet. Lors de la mise en œuvre pratique, on a pu constater qu'un changement de lieu contribue de manière fondamentale à la conception de PPI orientés vers la pratique, qui est l'objectif visé

ici. Un changement de lieu permet de découvrir d'autres règles de jeu que celles appliquées à l'école (par ex. l'aménagement des pauses, les règles de conduite, etc.). Lorsque les PPI sont mises en place par des membres du corps enseignant, comme c'est souvent le cas, le changement de lieu permet à tous les participants d'accepter également plus facilement le changement de rôle de chacun d'entre eux. Lorsqu'elles sont mises en place par des professionnels externes, le changement de lieu contribue à marquer la différence entre les PPI et l'enseignement scolaire traditionnel, et à faire des PPI une composante spéciale de la formation où s'appliquent d'autres règles. Même si ces changements de lieu induisent des frais supplémentaires, ils doivent être considérés comme une bonne pratique.

---

➤ ***Dissolution cohérente du groupement de classe***

---

La dissolution du groupement de classe est une prescription prévue par les documents de référence. Il s'agit d'une bonne pratique lorsqu'elle est mise en place de manière plus stricte et qu'elle dépasse le cadre habituellement appliqué dans les groupes de travail, notamment dans le cadre de l'EOP. Elle peut par exemple se traduire par le fait de mélanger différentes classes, mais également de faire travailler ensemble les élèves en groupes fonctionnels de la manière la plus cohérente possible et de les faire travailler le moins possible en cours magistraux en classe entière.

---

➤ ***Des cours blocs plus longs créent une situation plus proche de la réalité et une meilleure simulation des processus sociaux et organisationnels***

---

L'organisation des PPI en cours blocs de plus longue durée met les élèves dans une situation proche de celle du monde du travail, où il est plus facile de se rendre compte des conséquences liées à son propre comportement et où le type d'enseignement proposé se distingue plus clairement de l'enseignement scolaire traditionnel. Il est difficile de définir une durée optimale pour ces blocs, même s'il paraîtrait judicieux de partir sur une base supérieure à une journée. Les processus sociaux (organisation en équipe, spécialisation, formation de hiérarchies formelles et informelles, gestion des conflits, etc.) et les processus organisationnels répétitifs (par ex. clôture de l'exercice comptable annuel, élaboration du budget, etc.) notamment ne peuvent être expérimentés que sur une durée relativement longue car ces processus sont difficilement simulables ou ne peuvent être raccourcis arbitrairement. Selon les objectifs liés aux PPI, des blocs sur quelques semaines ou quelques mois seulement peuvent suffire, notamment en ce qui concerne les → modèles intégrés. En combinant cette forme d'organisation des PPI à d'autres bonnes pratiques présentées ici, par ex. celle du changement de lieu, son effet positif sur les aptitudes personnelles en sera encore renforcé.

---

➤ ***Les développements individuels de PPI favorisent la coordination et la rétroaction***

---

Chaque forme du développement individuel de PPI, quels que soient le cadre ou la forme des PPI concernés, est de nature à mieux répondre à la prétention de la FIEc à une formation professionnelle initiale d'un seul tenant. Grâce à un développement individuel des PPI (voire un développement individuel partiel ou une adaptation du contenu et de la forme), il est possible de garantir une meilleure identification avec l'activité de formation et ainsi une meilleure coordination et rétroaction dans les autres enseignements scolaires.

## Annexe 7 – Aperçu des recommandations de l'évaluation

### Paysage des prestataires

<p><b>Recommandation 1 :</b></p> <p><b>Poursuivre un monitoring de l'état des lieux du paysage des prestataires de la FIEc.</b></p>	<p>L'évaluation a fourni une vue d'ensemble actuelle du paysage des prestataires de la FIEc d'employé/e de commerce. Cet aperçu constitue une base d'information importante pour le pilotage. Le paysage des prestataires est cependant en perpétuelle mutation. Pour conserver la vue d'ensemble fournie, il faut l'actualiser régulièrement.</p>
---	--

### Parties pratiques intégrées

<p><b>Recommandation 2 :</b></p> <p><b>Vérifier l'impact et la pertinence des formes de PPI.</b></p>	<p>L'impact et la pertinence des différentes formes de PPI devraient être vérifiés à un moment opportun, à définir conjointement avec les acteurs impliqués. Le mieux serait d'effectuer une vérification sur la base des filières qui auront suivi le nouveau plan de formation. Au moins deux volées complètes doivent avoir passé en fonctionnement normal (pas de pilote). Pour que ce soit cohérent, il faudra établir et rendre disponibles des données de bonne qualité. Les acteurs dispensant les PPI ayant un intérêt important pour cette question, ils vont réaliser leurs propres activités d'évaluation. Il faut donc déterminer au niveau national comment instaurer une forme adéquate et coordonnée de la gestion des connaissances, qui permette d'obtenir des indications à un échelon supérieur sans entraver les propres initiatives des prestataires. Les coûts des différentes formes de PPI constituent une dimension importante à prendre en compte dans le cadre d'un tel examen.</p>
<p><b>Recommandation 3 :</b></p> <p><b>Renforcer la surveillance cantonale.</b></p>	<p>La surveillance cantonale doit être mieux organisée et prise en charge.</p>
<p><b>Recommandation 4 :</b></p> <p><b>Vérifier les objectifs évaluateurs minimaux applicables aux PPI pour les modèles concentrés.</b></p>	<p>Les contenus des PPI comme préparation au SLD sont jugés de manière controversée : d'un côté trop d'objectifs évaluateurs (concernant le plan de formation transitoire pour les prestataires privés), de l'autre trop peu (notamment concernant le plan d'études standard des EC). Il faut vérifier avec les acteurs compétents si les objectifs évaluateurs minimaux applicables aux PPI doivent être redéfinis pour le modèle concentré.</p>

<p><b>Recommandation 5 :</b></p> <p><b>Faire une distinction cohérente lors de la définition des PPI entre le modèle intégré et le modèle concentré.</b></p>	<p>Il convient de faire une distinction plus cohérente des PPI en fonction des modèles de formation – intégré versus concentré. Notamment le but des PPI doit être clairement défini pour chacun des deux modèles de formation.</p>
<p><b>Recommandation 6 :</b></p> <p><b>Augmenter sensiblement la dotation horaire dans le modèle intégré tout en renforçant la qualité des PPI.</b></p>	<p>Il convient d'augmenter sensiblement la dotation horaire des PPI dans le modèle intégré. Il faut vérifier avec tous les acteurs compétents si, et dans quelle mesure, cette action est nécessaire et avec quelles exigences quant à la forme, au contenu et à l'organisation. En même temps, une amélioration qualitative des PPI dans le cadre du modèle intégré doit être un souci constant et important, de manière à optimiser l'objectif principal, qui est d'acquérir l'ensemble des compétences opérationnelles nécessaires pour le métier.</p>
<p><b>Recommandation 7 :</b></p> <p><b>Encourager les stages de courte durée.</b></p>	<p>Aucun format de PPI ne peut remplacer la pratique à 100 %. Les stages de courte durée devraient donc être encouragés dans les modèles intégrés comme dans les modèles concentrés. Il faudrait effectuer les SCD par blocs d'une durée minimale de deux semaines. La qualité de l'activité professionnelle concrète dans le SCD (« ne pas se contenter de regarder, mais agir en fonction des OE ») doit être garantie (voir également les remarques tirées des bonnes pratiques recommandées en annexe 6).</p> <p><i>Modèles intégrés :</i> un stage de courte durée d'au moins quatre semaines pour les modèles i est obligatoire aujourd'hui. Les exceptions sont à traiter de manière restrictive par les cantons.</p> <p><i>Modèles concentrés :</i> les stages de courte durée dans les modèles concentrés permettent aux entreprises de stages et aux futurs stagiaires de longue durée de réaliser une sélection plus ciblée selon leurs préférences et leurs aptitudes.</p>
<p><b>Recommandation 8 :</b></p> <p><b>Définir plus précisément la « dissolution du groupement dans la classe » et en assurer l'application rigoureuse.</b></p>	<p>Nous recommandons de définir plus précisément ces exigences dans les documents de base, en accord avec tous les acteurs impliqués et concernés. C'est à cette condition que les autorités de surveillance pourront vérifier et garantir le respect des exigences.</p> <p>Nous proposons de remplacer la formulation actuelle qui est énoncée dans le plan de formation transitoire, chap. 3.4.1, p. 8 de la manière suivante :</p> <p>« dissolution du groupement traditionnel dans la classe, travail individuel dans une communauté de travail (petits groupes de 16 personnes en formation au maximum) ».</p>

Nouvelle formulation élargie suggérée :

« dissolution du groupement traditionnel de la classe, à savoir :

- *le travail doit être effectué dans des petits groupes n'excédant pas six personnes en formation ;*
- *au maximum 20 % des leçons disponibles peuvent être réalisées en plénière (classe tout entière) et au moins 80 % des travaux doivent l'être individuellement ou en petits groupes ;*
- *le rapport entre les personnes d'encadrement et les personnes en formation ne doit pas excéder 1 pour 12.*
- *Les classes doivent être mélangées, pour autant que cela soit réalisable du point de vue de l'organisation. »*

### Enseignement orienté vers les problèmes

#### Recommandation 9 :

**Regrouper et préciser les exigences posées à l'EOP.**

Les exigences concernant l'EOP doivent être regroupées et précisées dans le concept d'assurance qualité ou le nouveau PlanFor, similairement aux informations relatives aux PPI dans la liste de contrôle 2 du concept d'assurance qualité. Ce faisant, il ne faut pas que la liberté des méthodes du personnel enseignant soit entravée.

#### Recommandation 10 :

**Définir les interfaces de l'EOP avec les PPI et les stages en entreprise.**

L'EOP est l'un des trois piliers de la FPP. Chaque concept d'EOP doit donc présenter des liens évidents avec les PPI et les stages en entreprise, en plus de la présentation de l'interface nécessaire avec l'enseignement scolaire théorique.

#### Recommandation 11 :

**Compter l'EOP en tant qu'élément de la formation à la pratique professionnelle uniquement dans les branches définies en tant que telle.**

Il appartient aux acteurs compétents (en premier lieu les écoles / les prestataires, en second lieu la surveillance) de garantir que les leçons d'EOP se déroulent dans les matières et la mesure définies dans le plan de formation et qu'elles ne soient pas comptées comme FPP dans d'autres matières.

### Stages en entreprise

#### Recommandation 12 :

**Offrir la possibilité de réaliser des stages à l'étranger.**

Tous les acteurs concernés s'engagent à rendre possibles les stages à l'étranger, par ex. avec le concours de formes de collaboration virtuelles, de l'e-learning, de l'apprentissage mixte, du streaming vidéo, de moyens didactiques adaptés, de solutions envisagées pour les cours interentreprises, etc.

### Assurance qualité

#### Recommandation 13 :

**Renforcer la pratique des écoles en matière d'assurance qualité dans le modèle de délégation.**

Le modèle de délégation de l'assurance qualité des cantons aux écoles est un élément important de la FIEc. Concrètement, on sait peu de choses sur la mise en œuvre de l'assurance qualité dans ce domaine, alors que les acteurs concernés la considèrent comme un élément essentiel et critique. Il convient de consolider et le cas échéant d'optimiser cette pratique dans le cadre d'un processus d'échange et d'apprentissage structuré dans les écoles, en faisant participer les entreprises et les cantons.

### Procédure de qualification et contrôles des compétences PPI

#### Recommandation 14 :

**Poursuivre le développement de la pratique des contrôles des compétences PPI.**

- Dans le sens des travaux de réforme pour l'élaboration du PlanFor 2012, il faut s'abstenir d'une sur-réglementation : les dispositions d'exécution semblent constituer un niveau acceptable de réglementation. Il convient d'encourager et de vérifier leur mise en œuvre systématique.
- Compte tenu de la brièveté de l'expérience en matière de notation dans le cadre des PPI, d'autres rencontres d'échange d'expériences sont recommandées, de même que la documentation d'exemples de bonnes pratiques des acteurs impliqués.
- Etant donné la pratique actuelle de multiplication des notes d'expérience professionnelles, notamment des STA, surtout dans les filières 3i des EC, il convient d'étudier dans quelle mesure celles-ci peuvent déjà être établies dès la première année de formation et si elles peuvent compter pour la moyenne des deux notes de STA exigées pour la procédure de qualification.

### Qualification du personnel enseignant

#### Recommandation 15 :

**Assurer des projets de développement du personnel enseignant en charge des PPI dans les écoles publiques.**

Dans les écoles publiques, une attention particulière doit être vouée au développement du personnel, à savoir des enseignants et des coaches PPI, afin de garantir les qualifications relatives à la pratique et à la pédagogie professionnelle ; des exigences minimales doivent être définies pour le recrutement des enseignants.

#### Recommandation 16 :

**Exploiter la marge d'appréciation en ce qui concerne la qualification des enseignants de la FIEc.**

Les dispositions de la LFPr / l'OFPr s'appliquent lors de l'évaluation de la qualification du corps enseignant. Les élèves et leurs parents ont droit au respect de ces conditions. Il faut toutefois les mettre en œuvre en gardant le sens de la mesure ; la marge d'appréciation, définie selon la recommandation de la CDIP du 15 janvier 2013 correspondante, devrait

être utilisée dans le sens des utilisateurs de l'offre de formation, des prestataires et des enseignants concernés. Les prestataires et enseignants qui démontrent une performance évidente par la pratique devraient avoir une chance équitable de surmonter les obstacles formels. Le manque latent de personnel enseignant dans ce domaine est également à prendre en compte.

---

**Recommandation 17 :**

**Proposer une formation complémentaire aux enseignants des gymnases qui dispensent des éléments de formation à la pratique professionnelle.**

Selon les exigences de l'art. 44 et suivants de l'OFPr, les enseignants des gymnases et écoles de maturité qui assument des éléments de formation à la pratique professionnelle d'employé/e de commerce (c'est-à-dire PPI, EOP dans les matières ICA, E&S, langues) doivent suivre en plus une formation à la pédagogie professionnelle d'au moins 300 heures.

---

**Recommandation 18 :**

**Garantir la formation et la formation continue des enseignants en charge de la formation à la pratique professionnelle.**

Il convient d'offrir des possibilités de formation continue dans les domaines importants de la formation à la pratique professionnelle au corps enseignant de tous les prestataires publics et privés de la FIEC d'employé/e de commerce, et de faire en sorte que ces possibilités soient utilisées.

Conjointement avec les hautes écoles pédagogiques et les établissements de formation pour les enseignants des écoles de maturité, il faudrait ensuite rechercher des solutions et des moyens pour intégrer cette thématique dans la formation initiale des enseignants.