

17 juin 2024

Projet « Modèles de flexibilisation pour la formation professionnelle initiale à l'école professionnelle »

Résultats de la comparaison entre le modèle de la CSFP et d'autres concepts de formation

260-4.9.16.2 kr

Table des matières

1	Résumé	4
2	Le projet « Modèles de flexibilisation »	4
2.1	Situation et contexte	5
2.1.1	Projets antérieurs	6
2.1.2	Le modèle de la CSFP	8
2.2	Objectifs et principales étapes du projet de suivi	9
3	Les « compétences opérationnelles spécifiques » dans le modèle de la CSFP	10
3.1	Conditions à remplir	10
3.2	Définition du volume et du contenu des compétences	10
3.3	Prescriptions de la formation professionnelle initiale	11
3.4	Pertinence pour la qualification	11
3.5	Conséquences pour les lieux de formation	12
3.6	Suivi et assurance qualité	12
3.7	Évaluation des besoins	12
4	Résultats de la comparaison entre le modèle de la CSFP et d'autres concepts de formation	13
4.1	Manière de procéder	13
4.2	Possibilités de flexibilisation dans trois domaines	13
4.2.1	Mise en œuvre en contexte scolaire	13
4.2.2	Développement des professions	16
4.2.3	Système de la formation professionnelle	19
4.3	Collaboration entre les partenaires de la formation professionnelle	20
4.4	Compétences transversales	20
5	Perspectives et projets de suivi possibles	21
5.1	Objectifs contradictoires, entre régionalité et flexibilité : l'avis de la CSFP	21
5.2	Perspectives : bonnes pratiques à l'intention des écoles professionnelles	22
5.3	Autres projets de suivi éventuels	22
6	Annexe	23
6.1	Aperçu relatif à la mise en œuvre dans les écoles professionnelles	23

1 Résumé

Le projet qui est présenté ici a pour but de développer le modèle élaboré en 2019 par la CSFP et visant une flexibilité de l'enseignement dans les écoles professionnelles, et de le concrétiser davantage avec le soutien d'un consortium composé d'accompagnateurs et accompagnatrices pédagogiques. Ce projet est mené sous l'enseigne de *Formation professionnelle 2030* et il bénéficie ainsi du soutien du partenariat de la formation professionnelle. Il se concentre sur le lieu de formation qu'est l'école professionnelle, tout en tenant compte de considérations qui concernent l'ensemble du système.

Les résultats du projet consistent à comparer le modèle de la CSFP aux modèles et concepts de formation sous-tendant certaines formations professionnelles initiales et à déduire de cette analyse un certain nombre de clarifications conceptuelles. Dans un second temps, des bonnes pratiques élaborées par la CSFP à l'intention des offices cantonaux et de leurs écoles professionnelles présenteront les possibilités de flexibilité envisageables dans les écoles ainsi que les effets que peuvent entraîner des modèles de formation flexibles. Cette vue d'ensemble sera complétée par les conclusions tirées du « Tour de Suisse » réalisé par la Table Ronde Écoles Professionnelles, lesquelles ont fait l'objet d'une synthèse par la Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP).

Les discussions les plus animées ont porté sur ce que l'on appelle les « compétences opérationnelles spécifiques », qui forment une partie innovante du modèle de la CSFP : la question de savoir si ces compétences doivent ou non être définies dans les documents officiels relatifs aux professions a reçu des réponses différentes de la part des organisations du monde du travail (OrTra) dans le cadre du projet « Flex2B » et de la part des représentantes et représentants des cantons dans le contexte du précédent projet « flexibilité » de la CSFP. Le groupe de projet a conclu qu'il fallait certes mentionner dans l'ordonnance sur la formation professionnelle initiale qu'il existe de telles compétences opérationnelles spécifiques mais que leur contenu ne devait pas être défini à ce niveau-là.

L'idée phare derrière la notion de compétences opérationnelles spécifiques est que celles-ci peuvent être modifiées de manière flexible, rapide et sans difficulté. Le groupe de projet propose que l'OrTra nationale faitière ayant compétence définisse le cadre afin de déterminer quelle part accorder à ces compétences, quel processus suivre pour la définition du contenu et quelles normes de qualité respecter. On peut envisager que les OrTra régionales aient la possibilité, de manière optionnelle, de définir les compétences opérationnelles spécifiques en fonction de leurs besoins, en étroite concertation avec l'OrTra faitière et avec les écoles professionnelles. Ce processus apporte une plus-value au système en permettant un renforcement des écoles professionnelles ainsi que de la coopération qui s'opère entre les différents lieux de formation.

2 Le projet « Modèles de flexibilité »

En 2019, pour donner suite à un projet qui portait sur la « modularisation » (2018), la CSFP a élaboré un modèle devant favoriser la flexibilité dans les écoles professionnelles. Ce modèle procède à une catégorisation des contenus en « compétences opérationnelles regroupées pour certains champs professionnels », « compétences opérationnelles en lien avec la profession » et « compétences opérationnelles spécifiques », le but étant de permettre un enseignement commun ainsi qu'une adaptation rapide des contenus spécifiques. S'il n'a pas permis de développer davantage ce modèle, le projet « Flex2B » mené à bien par plusieurs OrTra (2020–2021) a cependant abouti à une définition utile de la flexibilité en ce qui concerne la dimension des contenus de même que les composantes spatiales et temporelles.

Le projet actuel vise à réaliser une analyse du modèle avec l'aide d'un accompagnement pédagogique et à parvenir à une concrétisation du modèle. Des recommandations concrètes pourront être mises en œuvre dans le cadre de projets de suivi – il s'agit en particulier de proposer des bonnes pratiques à l'intention des cantons et de leurs écoles. Le dispositif de projet adopté, comprenant un consortium composé d'accompagnateurs et accompagnatrices pédagogiques invités à analyser le modèle de la CSFP et à l'appliquer à plusieurs formations initiales, constitue une nouveauté et n'a jusqu'ici jamais été mis en œuvre de la sorte. Du point de vue conceptuel, l'avantage qu'offre un tel dispositif est de pouvoir mener une réflexion élargie, au sein d'un groupe composé d'expertes et d'experts confirmés.

2.1 Situation et contexte

Réalisé sous la direction de la CSFP, le projet « flexibilisation » s'inscrit dans le cadre du programme général *Formation professionnelle 2030*, lequel a été initié conjointement par la Confédération, les cantons et les organisations du monde du travail et vise à « anticiper les changements sur le marché du travail et dans la société ainsi qu'à préparer au mieux la formation professionnelle pour l'avenir. Dans le cadre de ce processus stratégique, les partenaires ont défini les éléments constitutifs de la formation professionnelle suisse et approuvé une vision ainsi que des lignes d'action prioritaires afin de poser un cadre de référence pour la suite des travaux. Les différentes mesures sont mises en œuvre sous la conduite du partenaire compétent selon la loi fédérale sur la formation professionnelle ».

La ligne d'action « Flexibilisation des offres de formation », dont fait partie le présent projet, est décrite à l'aide des attributs suivants : « exploiter les synergies entre les formations de professions apparentées ; modulariser l'enseignement dans les écoles professionnelles et utiliser les modules pour la formation continue à des fins professionnelles (sur mandat des associations professionnelles) ; mettre en place des modèles aménageables pour les filières destinées aux adultes ; élargir le champ des possibilités et des spécialisations lors de la dernière année de formation [et] concevoir des offres axées sur les besoins et sur des objectifs à atteindre ».

Sur un total de 30 projets, dix ont été regroupés dans cette ligne d'action ; quatre sont actuellement en cours (*Accès des personnes sourdes et malentendantes à la formation professionnelle* [Confédération], *Maturité professionnelle 2030* [Confédération], *Révision des plans d'études cadres des responsables de la formation professionnelle* [Confédération], projet de suivi *Flexibilisation* [cantons]) et six ont déjà été achevés (*Digitalinform.swiss* [Confédération], *Modèles de flexibilisation dans le domaine de la formation professionnelle* [cantons], *La flexibilisation de la formation professionnelle dans l'optique du monde du travail* [OrTra], *Étude de faisabilité sur la mise en œuvre des examens en ligne dans la formation professionnelle supérieure* [OrTra], *Accélération de la collaboration lors du développement des professions* [Confédération], *Prise en compte des formes d'enseignement et d'apprentissage numériques dans la reconnaissance des filières de formation* [Confédération]).

Source : www.formationprofessionnelle2030.ch

2.1.1 Projets antérieurs

« *Modularisation* » (2018)

Avant même le début officiel du programme général *Formation professionnelle 2030*, la CSFP avait chargé un groupe de travail d'élaborer une approche fondamentale de la modularisation dans la formation professionnelle et d'examiner la question de savoir quelle sorte de modularisation serait envisageable et appropriée. La modularisation avait ainsi été définie comme une forme de flexibilisation dans laquelle le contenu d'une formation se décomposait en un certain nombre d'unités d'apprentissage et de qualification.

Différents aspects essentiels avaient été définis, en collaboration avec la HEFP, dans le cadre du projet, à savoir :

- *Modularisation pour les adultes* : la modularisation est tout à fait adaptée pour ce groupe cible, du fait de l'expérience de vie et des acquis professionnels que les adultes ont engrangés. Des modèles de ce type conviennent bien aux adultes parce qu'ils permettent une répartition temporelle et un financement flexibles.
- *Modularisation pour les jeunes ayant terminé leur scolarité obligatoire* : à l'issue de la discussion menée sur les conditions de réussite, les avantages et les risques liés à la modularisation, le groupe de travail avait livré un avis critique, voire clairement défavorable, sur sa réalisation dans la formation professionnelle initiale pour les jeunes qui viennent de terminer leur scolarité.
- *Proposer des modules regroupant différentes formations initiales* : il s'agit de mettre à profit le potentiel qui existe en termes de synergies et de simplifications possibles lorsque des contenus peuvent être regroupés sous la forme de modules, et ainsi transmis conjointement pour différentes professions.
- *Enseigner les spécialisations sous forme modulaire* : les orientations et les domaines spécifiques pourraient éventuellement aussi être transmis dans le cadre de modules. Ce sont les contenus qui peuvent être rapidement adaptés aux exigences du marché du travail.
- *Encouragement des jeunes talents* : l'attrait du système se trouve renforcé et la perméabilité améliorée lorsque les personnes en formation particulièrement douées peuvent, pendant leur formation professionnelle initiale déjà, suivre des modules d'autres professions ou sur d'autres thèmes.
- *Bonnes pratiques* : si l'on veut éviter une croissance incontrôlée de différents modèles, il importe que des exemples de bonne pratique soient discutés et évalués dans le cadre d'une concertation entre les partenaires de la formation professionnelle.
- *Collaboration entre les partenaires de la formation professionnelle* : les modèles de modularisation doivent être développés avec la participation des différents partenaires. Les cantons ne doivent pas être « mis devant le fait accompli » et la Confédération doit elle aussi, en sa qualité de législateur, être impliquée d'emblée dans le processus.

À l'issue de la discussion menée sur les conditions de réussite, les avantages et les risques liés à la modularisation, le groupe de travail avait livré un avis critique, voire clairement défavorable, sur sa réalisation dans la formation professionnelle initiale pour les jeunes ayant terminé leur scolarité. Il n'avait pas été possible d'élaborer une position uniforme commune à toutes les régions linguistiques, de sorte que l'Assemblée plénière de la CSFP avait décidé, après approbation du rapport du groupe de travail, en mai 2018, de lancer un projet de suivi intitulé « Flexibilisation ».

Source : Formation professionnelle 2030 : *Modularisation. Rapport du groupe de travail « Modularisation » à l'attention de l'Assemblée plénière de la CSFP en vue de sa séance des 22 et 23 mai 2018* [non publié]

« *Flexibilisation* » (2019)

Au terme du projet « Modularisation », le Comité de la CSFP avait décidé de développer une approche générale de la flexibilisation dans le domaine de la formation professionnelle, afin de tenir compte du besoin des associations responsables de pouvoir adapter rapidement leurs formations initiales. Dans le cadre de *Formation professionnelle 2030*, un rapport avait été publié en parallèle, sous le titre « Flexibilisation de la formation professionnelle dans le contexte de la numérisation » (Prof. Dre Sabine Seufert), lequel présentait différentes options de flexibilisation et devait être pris en compte comme nouvelle base de travail.

Le mandat confié au groupe de travail consistait à élaborer des modèles possibles de flexibilisation pour la mise en œuvre dans les écoles professionnelles et à les examiner ensuite à partir d'une ou de plusieurs formations initiales, en vue d'élargir finalement la discussion à d'autres acteurs (OrTra, SEFRI, Table Ronde Écoles Professionnelles). Le modèle ainsi développé par la CSFP est représenté au point 2.1.2.

Source : projet « Modèles de flexibilisation dans le domaine de la formation professionnelle », www.formationprofessionnelle2030.ch

La flexibilisation de la formation professionnelle dans l'optique du monde du travail, « Flex2B » (2020)

De novembre 2019 à avril 2020, un groupement de dix OrTra a défini, en collaboration avec des représentantes et représentants de la Confédération, des cantons et des deux organisations faîtières UPS et USAM, une compréhension commune de la flexibilisation dans la formation professionnelle. L'approche développée se fonde d'une part sur les exigences et les besoins des trois catégories d'acteurs du monde du travail que sont les entreprises, les OrTra et les personnes en formation et, d'autre part, sur les trois dimensions de la flexibilisation, à savoir le contenu ainsi que les composantes spatiales et temporelles. Elle a également été élaborée autour des sphères d'influence de cette flexibilisation, à savoir les trois lieux de formation que sont l'entreprise formatrice, l'école professionnelle et les cours interentreprises. Le modèle propose ainsi des possibilités de flexibilisation d'acquisition des compétences en termes de contenu, de durée, d'horaire et de lieu. Il va de ce fait plus loin que le modèle de la CSFP. Cependant, il n'a pas été possible de mener une analyse et une réflexion sur le modèle de la CSFP dans le cadre de ce projet, comme les cantons l'avaient espéré, parce que le groupe de projet est parvenu à la conclusion que le développement de modèles généraux valables pour l'ensemble du système ne s'avérerait pas opportun. Dans le cadre du projet, trois besoins (champs d'action) prioritaires susceptibles de favoriser la flexibilisation ont été identifiés du point de vue du monde du travail, à savoir : actualisation et mise en œuvre des contenus moyennant une certaine marge de manœuvre, possibilité de choix définitif de la profession pendant l'apprentissage, durée de l'apprentissage individualisée.

Source : projet « La flexibilisation de la formation professionnelle dans l'optique du monde du travail », www.formationprofessionnelle2030.ch

2.1.2 Le modèle de la CSFP

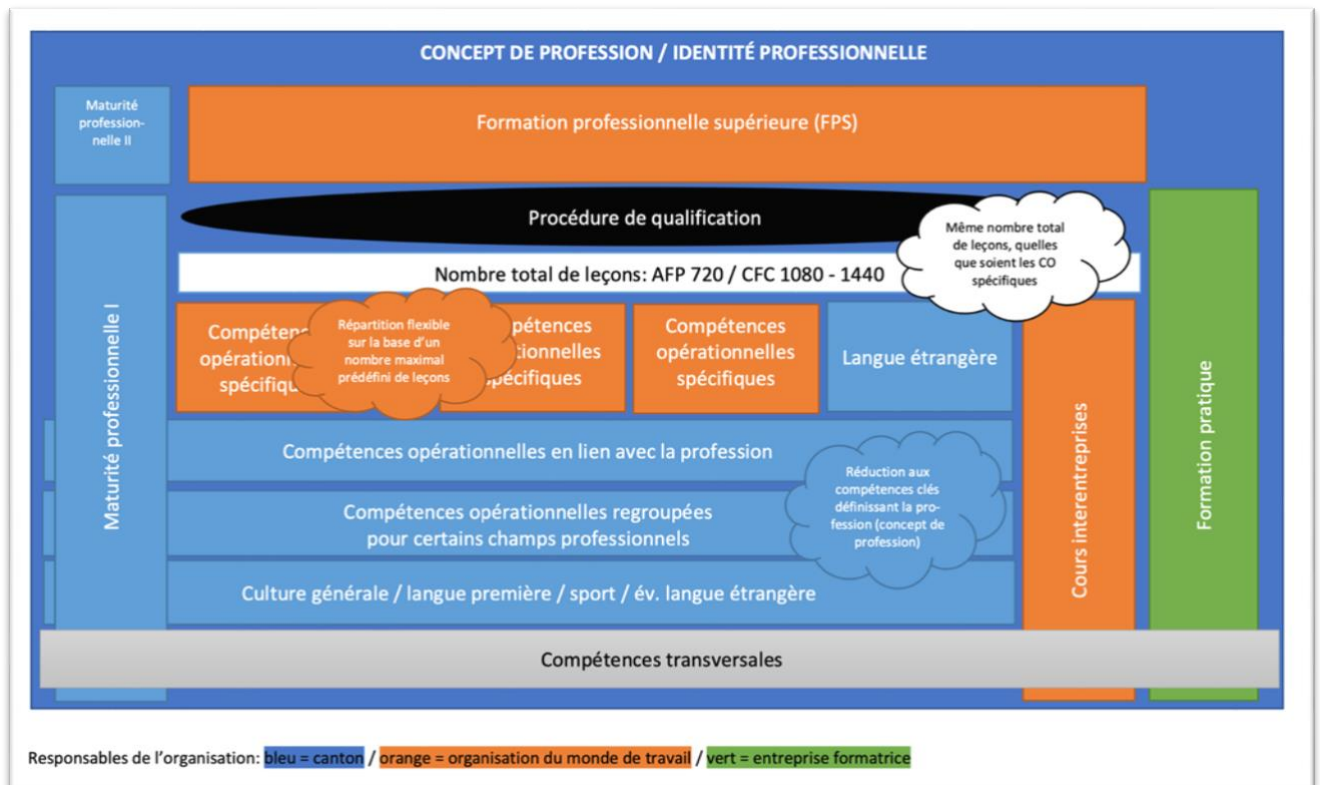


Figure 1 : Modèle de la CSFP pour de futures formations professionnelles initiales donnant accès à la formation professionnelle supérieure, 2019

Les aspects essentiels qui explicitent les réflexions sous-tendant le modèle de la CSFP sont les suivants :

- Le concept associé à la profession est maintenu. Les diplômes sont transparents, reconnus à l'échelle nationale et considérés comme équivalents.
- Le contenu des formations est entièrement défini par les associations responsables des formations initiales.
- Les *compétences opérationnelles regroupées pour certains champs professionnels* peuvent s'appliquer de manière conjointe à plusieurs professions apparentées. L'enseignement de ces contenus peut se faire en commun, afin de mettre à profit les synergies possibles, par exemple dans les professions à faible effectif. Leur évolution dans le temps est relativement stable et ne nécessite pas d'ajustements rapides. Ces compétences sont formulées dans les ordonnances sur la formation professionnelle initiale et dans les plans de formation, et peuvent être revues au rythme quinquennal habituel.
- Les *compétences opérationnelles en lien avec la profession* s'appliquent à une seule profession ; leur évolution dans le temps est relativement stable et ne nécessite pas d'ajustements rapides. Elles forment, avec les *compétences opérationnelles regroupées pour certains champs professionnels*, les compétences de base qui définissent la profession dans le sens du concept associé à la profession et de l'identité professionnelle. Elles sont formulées dans les ordonnances sur la formation professionnelle initiale et dans les plans de formation, et peuvent être revues au rythme quinquennal habituel.
- Les *compétences opérationnelles spécifiques* s'appliquent à une seule profession et ont une durée de validité réduite. Cela signifie qu'elles peuvent être modifiées, ajoutées ou supprimées à brève échéance. Leur contenu n'est pas spécifié dans les ordonnances sur la formation professionnelle initiale ni dans les plans de formation, de manière à laisser la possibilité aux OrTra nationales de les adapter, de manière flexible et rapide, en fonction des besoins du marché du travail et sans devoir procéder à une procédure d'audition et à des modifica-

tions dans les documents officiels relatifs aux professions. Afin de garantir la transparence pour tous les acteurs concernés, l'OrTra nationale ayant compétence doit définir les conditions générales du point de vue formel, organisationnel et temporel, tout comme les aspects qualitatifs et les directives financières pour l'enseignement de ces contenus de formation, dans des documents élaborés ultérieurement et venant compléter les documents officiels relatifs aux professions.

- Les *compétences opérationnelles spécifiques* peuvent être choisies de manière optionnelle par les entreprises et peuvent éventuellement déjà comporter des contenus de la formation professionnelle supérieure. Il serait envisageable de déterminer dans l'ordonnance sur la formation professionnelle initiale la part consacrée à ces contenus à option au moyen d'un pourcentage exprimé par rapport à l'ensemble des contenus, par exemple selon un rapport de 80 contre 20 %. Il convient à cet égard de veiller à maintenir un équilibre entre les besoins des personnes en formation et ceux des entreprises formatrices.
- L'enseignement des contenus scolaires des compétences opérationnelles spécifiques s'effectue dans les écoles professionnelles, en concertation avec les autres lieux de formation. On définit une limite maximale de leçons dispensées par l'école professionnelle à ne pas dépasser, et ces leçons continuent d'être financées par les cantons.
- Les compétences opérationnelles spécifiques font l'objet d'évaluations appropriées, par ex. sous la forme d'examens partiels (modules, notes d'expérience, etc.). Ces résultats ne sont toutefois pas intégrés dans la procédure de qualification, mais sont documentés séparément, par exemple au moyen d'un portfolio de compétences (numérique).
- L'acquisition d'une langue étrangère doit dorénavant être possible pour toute personne en formation qui le souhaite. Il n'est pas indispensable que cette acquisition se fasse à l'école professionnelle ; elle peut aussi se faire sur des plateformes d'apprentissage en ligne (« apprentissage à distance »), dans le contexte d'un enseignement bilingue ou dans le cadre d'un programme d'échange et de mobilité.
- La barre horizontale orange représentant la formation professionnelle supérieure et la formation continue comprend toutes les offres de formation continue, en particulier celles proposées par les hautes écoles spécialisées, pour lesquelles la formation professionnelle initiale constitue la principale voie d'accès.

2.2 Objectifs et principales étapes du projet de suivi

Le projet de suivi qui est présenté ici a pour but de développer le modèle élaboré en 2019 par la CSFP et visant une flexibilisation de l'enseignement dans les écoles professionnelles, et de le concrétiser davantage avec le soutien d'un consortium composé d'accompagnateurs et accompagnatrices pédagogiques. Ce projet est mené sous l'enseigne de *Formation professionnelle 2030* et il bénéficie ainsi du soutien du partenariat de la formation professionnelle, puisque les acteurs concernés sont impliqués dans le processus et que la Conférence tripartite de la formation professionnelle (CTFP) assume le rôle de comité consultatif. Il se concentre sur le lieu de formation qu'est l'école professionnelle, tout en tenant compte de considérations qui concernent l'ensemble du système.

Se fondant sur les résultats des trois projets précédemment réalisés, la CSFP estime que l'élaboration d'un ou de plusieurs modèles s'avérerait une aide pour les OrTra au moment de définir de nouvelles formations initiales ou de mener des révisions, dans le but qu'elles puissent ainsi définir des combinaisons judicieuses pour leurs professions et mettre à profit les synergies exploitables. Si de nombreuses OrTra souhaitent parvenir à une forme de flexibilisation, force est de constater que celle-ci donne lieu à un certain nombre de défis pour les cantons au moment de la mise en œuvre. D'où la volonté de la CSFP à la fois d'apporter des simplifications, au travers d'un modèle, et à la fois de permettre cette flexibilisation. Le dispositif de projet adopté, avec un consortium composé d'accompagnateurs et accompagnatrices pédagogiques, a été ainsi choisi parce que ce sont des personnes qui connaissent le système et qui sont en mesure de donner de bonnes impulsions. La CSFP entend donc examiner

et affiner son modèle avec leur aide, avant de le mettre à la disposition des cantons, de leurs écoles ainsi que des OrTra.

Les étapes qui sont prévues sont les suivantes :

1. Le modèle de la CSFP est comparé aux modèles et concepts de formation de dix formations professionnelles initiales au maximum.
2. De cette analyse découleront un certain nombre de clarifications conceptuelles qui seront utiles pour la compréhension générale des concepts et l'élaboration de références ultérieures (cf. présent document).
3. Le modèle de la CSFP ou une version développée de celui-ci fait l'objet d'une réflexion concrète pour trois formations professionnelles initiales au maximum, en collaboration avec leurs OrTra respectives.
4. La CSFP élabore à l'intention des offices cantonaux et de leurs écoles professionnelles des bonnes pratiques qui présentent les possibilités de flexibilisation dans les écoles professionnelles ainsi que les effets que peuvent entraîner sur les écoles des modèles de formation flexibles.

3 Les « compétences opérationnelles spécifiques » dans le modèle de la CSFP

3.1 Conditions à remplir

L'application du modèle de la CSFP est facultative ; les OrTra peuvent y avoir recours lorsqu'il correspond à leurs besoins comme à ceux des acteurs concernés à la base. Lorsqu'une OrTra opte pour ce modèle et partant pour les compétences opérationnelles spécifiques, c'est qu'elle a déjà soigneusement évalué les besoins et qu'elle y a réfléchi avec sa commission DP&Q. L'OrTra doit disposer des structures nécessaires pour procéder à l'évaluation des besoins et pour se charger du suivi et de l'assurance qualité en collaboration avec sa commission DP&Q. Il faut également qu'elle soit consciente de ce que cela implique que de mettre à jour régulièrement les contenus et de mettre à la disposition des écoles professionnelles (et des centres CIE) les documents de base requis.

Parmi les autres conditions qui doivent être réunies, il faut également que la Confédération approuve ce système et qu'elle l'intègre dans les conditions générales applicables. Enfin, il est important que les cantons soient disposés à proposer et à transmettre les compétences opérationnelles spécifiques à l'échelle intercantonale, étant donné que les écoles de petite taille ne seront pas en mesure de couvrir tous les contenus.

3.2 Définition du volume et du contenu des compétences

L'idée fondamentale derrière la notion de compétences opérationnelles spécifiques est que celles-ci puissent être modifiées de manière flexible, rapide et sans difficulté, et ce au maximum une fois par an avant le début de l'année scolaire. L'OrTra nationale ayant compétence définit le cadre à respecter en termes de volume : il est proposé que cette part se situe entre 10 et 20 % des leçons dispensées à l'école professionnelle.

C'est à l'OrTra qu'il incombe de définir les compétences opérationnelles spécifiques. Si l'OrTra nationale dispose également de structures régionales, cette tâche peut être déléguée aux OrTra régionales. Il est dans tous les cas essentiel de veiller à une bonne concertation avec les acteurs régionaux, à savoir l'OrTra régionale, les écoles professionnelles et les centres CIE.

Les objectifs évaluateurs associés aux compétences opérationnelles spécifiques sont également définis par l'OrTra, et ce pour les trois lieux de formation. C'est là un élément important pour la coopération entre les lieux de formation et pour l'orientation vers les compétences opérationnelles, même si la question de l'aménagement dans les CIE ne s'inscrit pas dans le présent projet.

La définition du contenu des compétences opérationnelles spécifiques nécessite un dialogue régulier entre les OrTra et les écoles professionnelles (et les centres CIE). Si cette démarche de dialogue aboutit, elle permet une plus grande implication des écoles professionnelles, ce qui apporte une plus-value au système et un renforcement de la coopération entre les lieux de formation. Comme les besoins en compétences opérationnelles spécifiques se profilent aussi au niveau régional, il devrait être possible de viser une mise en œuvre spécifique à chaque région, afin d'offrir, non pas une multiplication incontrôlée des solutions, mais une réelle valeur ajoutée en faveur des régions et de la prise en compte de leurs besoins. La forme que doit prendre ce dialogue est définie par l'OrTra sur la base des structures de soutien disponibles avec la base.

3.3 Prescriptions de la formation professionnelle initiale

Le principe selon lequel des compétences opérationnelles spécifiques doivent être transmises dans une formation initiale doit être inscrit dans l'ordonnance sur la formation en question, de manière que le modèle soit valable au niveau national et qu'il soit mis en œuvre dans toute la Suisse. Lorsqu'une OrTra décide que des compétences opérationnelles spécifiques doivent être transmises, cela concerne donc l'ensemble de la formation initiale. Il est possible de définir dans le tableau des leçons qui figure dans l'ordonnance un domaine d'enseignement (tiret) correspondant aux « compétences opérationnelles spécifiques », assorti d'un nombre prédéfini de leçons.

Les compétences opérationnelles spécifiques sont concrétisées et formulées dans un document figurant dans l'annexe 1 du plan de formation, tout comme les objectifs évaluateurs qui y sont associés pour chaque lieu de formation. Cela permet de garder la structure des documents officiels relatifs à la profession et, tout en permettant une ouverture pour des adaptations ou des remaniements réguliers, de donner aux compétences un caractère contraignant en vue de leur mise en œuvre.

3.4 Pertinence pour la qualification

Les compétences opérationnelles spécifiques transmises à l'école professionnelle sont prises en compte dans les notes d'expérience et donc également dans la procédure de qualification. Cependant, pour des raisons d'égalité des chances et de susceptibilité de recours, il n'est pas prévu de les inclure dans l'examen sur les connaissances professionnelles. Il n'est donc pas fait mention dans l'examen des connaissances professionnelles ni dans le travail pratique du domaine d'enseignement des « compétences opérationnelles spécifiques » figurant dans le tableau des leçons.

Le portfolio personnel est considéré comme constituant un instrument idéal pour documenter de manière individuelle l'acquisition des compétences et la progression de l'apprentissage dans les compétences opérationnelles spécifiques, vu que celles-ci ne sont pas définies dans les documents officiels relatifs aux professions. En complément, il est aussi possible de délivrer un certificat de branche, si un tel certificat a été développé dans la branche.

3.5 Conséquences pour les lieux de formation

La nécessité de définir des compétences opérationnelles spécifiques émerge du marché du travail et donc des entreprises, qui constituent la base de la branche. Ces compétences y sont déjà mises en œuvre et font partie intégrante de la pratique transmise au sein des entreprises. Il faut donc qu'il y ait mise en œuvre dans les entreprises, ce qui implique qu'il ne peut pas y avoir d'objectifs évaluateurs des compétences opérationnelles spécifiques qui ne soient pas présents dans l'entreprise. Pour la mise en œuvre dans les écoles professionnelles (et dans les CIE), l'OrTra doit se concerter avec ces prestataires afin de déterminer les besoins en matériel, en locaux et en ressources. La mise en œuvre des compétences opérationnelles spécifiques convient également aux CIE, même si la question de leur aménagement n'est pas abordée dans le cadre de ce projet.

3.6 Suivi et assurance qualité

L'évaluation des besoins, le suivi et l'assurance qualité doivent être inscrits à l'ordre du jour des commissions DP&Q. Le processus fait ainsi l'objet d'une coordination au sein du partenariat de la formation professionnelle, d'une part au travers des examens quinquennaux et des révisions et, de l'autre part, sous la forme d'une tâche permanente relevant de l'assurance qualité.

3.7 Évaluation des besoins

Avec l'aide des accompagnateurs et accompagnatrices pédagogiques, le modèle de la CSFP a été comparé aux modèles et concepts de formation existants dans dix formations professionnelles initiales. Cette comparaison a permis d'obtenir une vue d'ensemble des possibilités de flexibilisation envisageables et de celles qui sont déjà appliquées au niveau du système et de la mise en œuvre dans les écoles (voir point 4.2). Les échanges menés avec les représentations des OrTra dans le cadre de la séance du groupe d'accompagnement ont montré que le modèle suscite un intérêt général. D'autres échanges sont prévus avec les OrTra intéressées, afin de concrétiser la question de l'aménagement spécifique à la profession (ou au champ professionnel) en tenant compte des différents besoins et en impliquant le partenariat de la formation professionnelle.

4 Résultats de la comparaison entre le modèle de la CSFP et d'autres concepts de formation

4.1 Manière de procéder

Les cinq accompagnateurs et accompagnatrices pédagogiques ont participé à un atelier d'une journée durant lequel des concepts de formations professionnelles initiales ont été présentés, et ils les ont comparés avec le modèle de la CSFP. Les formations en question étaient les suivantes : employées et employés de commerce CFC, professions de l'informatique, professions de l'agriculture, professions à faible effectif et en particulier fabricantes et fabricants d'instruments de musique CFC, professions MEM.

Cette comparaison ainsi que les discussions de fond menées lors de cette rencontre de spécialistes ont permis de dégager des possibilités de flexibilisation dans trois domaines, lesquels ont fait l'objet d'une concrétisation lors d'un nouvel échange.

4.2 Possibilités de flexibilisation dans trois domaines

Comme ce projet est centré sur la mise en œuvre dans les écoles professionnelles, les possibilités de flexibilisation sont présentées dans un ordre allant du domaine opérationnel au domaine stratégique :

- 4.2.1 mise en œuvre en contexte scolaire ;
- 4.2.2 développement des professions ;
- 4.2.3 système de la formation professionnelle.

4.2.1 Mise en œuvre en contexte scolaire

La mise en œuvre sur le lieu de formation qu'est l'école professionnelle relève, du point de vue organisationnel, des cantons, mais un autre partenaire de la formation professionnelle, à savoir les OrTra, sont chargées de définir les contenus des formations, les supports et moyens d'enseignement de même que les plateformes d'enseignement et d'apprentissage. La liberté méthodologique du corps enseignant doit dans tous les cas être garantie. Les écoles professionnelles élaborent leurs plans d'études scolaires individuels, leurs horaires et leurs planifications de taux d'occupation en se basant sur les plans de formation et des documents de mise en œuvre élaborés à leur intention (plans d'études nationaux) ou encore sur du matériel didactique.

L'orientation vers les compétences opérationnelles a permis aux trois lieux de formation de se rapprocher ces dernières années et de progresser ensemble. Dans ce contexte, l'école se conçoit comme un lieu de transmission des compétences, dont la méthodologie et les modèles ne peuvent être développés, ni mis en œuvre, indépendamment des autres lieux de formation. Les modèles de mise en œuvre scolaire doivent donc être placés en contexte avec les autres lieux de formation, en particulier avec l'entreprise. La flexibilisation et l'individualisation dans les écoles professionnelles ne constituent pas une fin en soi, mais elles prennent tout leur sens si on les considère dans l'ensemble du système ; elles sont souhaitées et soutenues par l'OrTra ayant compétence.

Enfin, la flexibilisation dans les écoles n'est pas synonyme de prolifération incontrôlée, de « laisser-faire » ou de déresponsabilisation ; de tels modèles nécessitent la réalisation de certaines conditions-cadre, en même temps qu'une répartition claire des responsabilités au niveau des écoles, afin d'offrir aux personnes qui s'y forment un contexte d'apprentissage optimal.

Au niveau des différentes écoles professionnelles, on trouve déjà de nombreux modèles de flexibilisation mis en œuvre ; la liste n'est donc pas exhaustive.

Domaines scolaires à option obligatoires

- OÙ : formation commerciale de base ; possibilité inscrite à l'art. 5 de l'ordonnance sur la formation.
- QUOI : choix à l'école professionnelle entre la deuxième langue étrangère et un travail de projet individuel.
- ÉVALUATION : lorsque, en vue de former des centres de compétences, les domaines à option obligatoires ne sont pas tous proposés dans chacune des écoles professionnelles, la flexibilisation réside dans la composante spatiale : les personnes en formation changent parfois de lieu d'enseignement. Les formes d'enseignement hybrides favorisent également l'autonomie sur le plan spatial.

Modules à option obligatoires pour l'école professionnelle

- OÙ : développeur / développeuse de business numérique CFC, possibilité inscrite dans le plan de formation et faisant l'objet d'une différenciation dans le plan modulaire.
- QUOI : 8 modules sur 32 sont conçus comme des modules à option obligatoires.
- ÉVALUATION : les modules à option obligatoires permettent un approfondissement scolaire en fonction des intérêts des personnes en formation ou de la spécialisation des entreprises.

Enseignement par projets et en bloc

- OÙ : diverses écoles professionnelles
- QUOI : l'enseignement de l'école professionnelle est proposé en bloc, sur une durée allant d'une à plusieurs semaines, et suivi de manière centralisée par des personnes en formation dans différents cantons. À cet effet, les organes responsables concluent un accord soit avec la CSFP (cours professionnels intercantonaux), soit avec le canton siège.
- ÉVALUATION : l'enseignement par projets et en bloc constituent des formes d'enseignement qui facilitent une mise en œuvre flexible, puisqu'elles permettent de s'écarter du cadre rigide des leçons individuelles et hebdomadaires.

Classes avec différenciation interne ou « multi classi »

- OÙ : dans les cantons de petit taille comptant des effectifs réduits ou des minorités linguistiques, comme le canton du Tessin.
- QUOI : les personnes se formant pour différentes professions suivent des cours en commun, dans une même classe. En outre, il est possible que les personnes en formation acquièrent une partie des contenus dans le cadre de leur travail personnel.
- ÉVALUATION : cette forme d'enseignement exige une approche didactique adaptée de la part des enseignantes et enseignants, laquelle devrait reposer sur un soutien individuel accru et un apprentissage autorégulé. L'un des risques de cette forme d'enseignement est qu'elle limite le lien pouvant être établi entre ce qui est enseigné et les expériences professionnelles faites par les personnes en formation.

Enseignement regroupant plusieurs professions

- OÙ : pour des professions similaires, comptant de faibles effectifs, par ex. à l'École d'Arts Visuels Berne et Bienne (SfGGB), pour les doreurs-encadreurs / doreuses-encadreuses CFC, les bijoutiers-joailliers / bijoutières-joaillières, les sculpteurs / sculpteuses sur pierre, les tailleurs / tailleuses de pierre et les peintres sur céramique et verre.
- QUOI : classes professionnelles mixtes pour l'enseignement commun de thèmes tels que les bases du design, le conseil à la clientèle, l'histoire de l'art, le dessin technique.

- ÉVALUATION : une analyse détaillée des documents officiels relatifs aux professions a permis de concevoir des modules pouvant être enseignés en commun. Une étroite collaboration entre les enseignantes et enseignants permet de garantir la coordination entre l'enseignement de compétences regroupant plusieurs professions et celui des compétences spécifiques.

Blended Learning

- OÙ : diverses écoles professionnelles
- QUOI : le « *blended learning* » désigne une forme d'apprentissage visant à assurer des liens didactiques judicieux entre l'enseignement présentiel traditionnel et les formes modernes de l'e-learning numérique (*apprentissage intégré, interconnecté, hybride*). Cette forme d'apprentissage associe différentes méthodes d'apprentissage, divers supports et un certain nombre d'approches théoriques de l'apprentissage. Les phases de formation en présentiel et en ligne sont combinées de manière fonctionnelle (CSFP : Guide de référence sur le blended learning, 2022).
- ÉVALUATION : en tant que soutien pour l'aménagement flexible de l'enseignement et de la coopération entre les lieux de formation. Offre des possibilités nombreuses, très flexibles et adaptées aux besoins des différentes écoles et professions. Il faut tenir compte de la question des coûts et de celle de la multiplication des plateformes numériques (écoles, entreprises, OrTra) avec lesquelles le corps enseignant de même que les personnes en formation doivent travailler.
> Rapport final du « Tour de Suisse Blended Learning 2023 »

Suppression de leçons / apprentissage accompagné et autorégulé

- OÙ : école professionnelle de Limmattal, centre de formation professionnelle Santé-social de Sursee, d'autres écoles professionnelles
- QUOI : les personnes en formation suivent des parcours d'apprentissage individualisés à leur propre rythme et sont accompagnés par des enseignantes et enseignants.
- ÉVALUATION : nécessite une approche globale, basée sur un concept bien défini, avec le développement de ressources de formation très diverses, lesquelles sont utilisées dans un cadre déterminé et flexible.

Cours facultatifs dans les écoles professionnelles

- OÙ : diverses écoles professionnelles
- QUOI : lorsque des personnes en formation fournissent de bonnes prestations à l'école professionnelle et dans leur entreprise, elles ont la possibilité de suivre des cours facultatifs à l'école professionnelle pendant leur temps de travail à raison de maximum une demi-journée par semaine. L'entreprise formatrice doit être disposée à accorder ce temps et elle ne peut pas imposer de déduction de salaire. La palette comprend des cours visant un approfondissement professionnel, l'acquisition de langues étrangères, l'utilisation d'applications informatiques ou peut porter sur d'autres thématiques encore.
- ÉVALUATION : les cours facultatifs permettent de proposer des offres flexibles et individuelles, ce qui rend la formation professionnelle initiale attrayante également pour les personnes qui sont particulièrement performantes. Cependant, la dotation en leçons ne laisse pas beaucoup de marge sur la journée de cours.

En principe, les plans de formation actuels laissent aux écoles professionnelles la possibilité d'aménager l'enseignement de manière flexible en se référant aux objectifs évaluateurs. Il est possible, par exemple, de créer des unités de formation pour plusieurs professions qui soient conformes aux prescriptions nationales. À cet effet, il faut que le corps enseignant soit disposé à enseigner en couvrant plusieurs professions et à planifier l'enseignement en équipe, et qu'il puisse disposer des ressources nécessaires à cet effet.

4.2.2 Développement des professions

Les possibilités de flexibilisation identifiées pour le domaine du développement des professions sont les suivantes ; elles sont accompagnées à chaque fois d'une évaluation :

Orientations

- OÙ : diverses professions ; définies à l'art. 1 de l'ordonnance sur la formation et dans le contrat d'apprentissage.
- QUOI : des contenus spécifiques peuvent être développés durant la formation professionnelle initiale par le choix des domaines spécifiques et des orientations. Celles-ci proposent des contenus différents dans la pratique professionnelle et à l'école professionnelle (cf. Manuel du SEFRI relatif au processus de développement des professions).
- ÉVALUATION : les orientations offrent un moyen de flexibilisation idéal pour les professions dans lesquelles travaillent des entreprises hétérogènes, actives dans des secteurs d'activité diversifiés, et qui nécessitent des connaissances théoriques différentes. Pour la mise en œuvre à l'échelle cantonale, les orientations impliquent une scission des classes qui entraîne des répercussions sur l'organisation scolaire : effectifs moins élevés, nombre d'enseignantes et enseignants nécessaires, mise à disposition des salles de cours.

Domaines spécifiques

- OÙ : diverses professions ; définies à l'art. 1 de l'ordonnance sur la formation et dans le contrat d'apprentissage.
- QUOI : des contenus spécifiques peuvent être développés durant la formation professionnelle initiale par le choix des domaines spécifiques. Ceux-ci proposent des contenus différents dans la pratique professionnelle, mais les mêmes contenus à l'école professionnelle (cf. Manuel du SEFRI relatif au processus de développement des professions).
- ÉVALUATION : les domaines spécifiques offrent un moyen de flexibilisation idéal pour les professions dans lesquelles travaillent des entreprises hétérogènes, actives dans des secteurs d'activité diversifiés, mais ne nécessitant pas de connaissances théoriques différentes. Pour la mise en œuvre à l'échelle cantonale, les domaines spécifiques sont plus faciles à mettre en œuvre que les orientations, puisqu'il n'est pas nécessaire de scinder les classes.

Branches de formation et d'examen

- OÙ : commerce de détail et formation commerciale de base ; définies à l'art. 2 resp. l'art. 3 (avec renvoi à l'annexe 1) de l'ordonnance sur la formation et dans le contrat d'apprentissage.
- QUOI : les professions très hétérogènes de la formation commerciale de base et du commerce de détail sont réparties en 22 resp. 19 branches.
- ÉVALUATION : dans des secteurs professionnels aussi hétérogènes que la formation commerciale de base et le commerce de détail, les branches de formation et d'examen permettent des spécialisations dans les domaines qui correspondent aux entreprises et facilitent la formation des apprenties et apprentis.

Compétences complémentaires

- OÙ : spécialistes en restauration CFC ; définies à l'art. 4 de l'ordonnance sur la formation dans le domaine de compétences opérationnelles intitulé « Conception d'offres spéciales de l'établissement » et déterminées par l'entreprise formatrice avant la fin de la première année d'apprentissage.
- QUOI : à la fin de la première année d'apprentissage, les personnes en formation peuvent choisir l'une des quatre compétences complémentaires en fonction de leur entreprise formatrice : jeune barista (créations de cafés, conseils pour les cafés), jeune barmaid ou barman (préparation de cocktails, spiritueux), jeune sommelier ou sommelière (connaissances approfondies sur le vin et la bière), jeune chef ou cheffe de rang (flamber, trancher). Ces compétences complémentaires sont enseignées au sein de l'entreprise formatrice et approfondies.

dies dans les cours CIE durant le 4^e semestre, en 2^e année (cf. [metiershotelresto](#)). La compétence complémentaire choisie fait l'objet d'une évaluation dans le cadre de la procédure de qualification.

- ÉVALUATION : l'offre proposée par l'entreprise peut être mieux représentée grâce aux compétences complémentaires et les entreprises formatrices s'en trouvent renforcées ; le savoir-faire des entreprises revêt ainsi plus de poids. Les compétences complémentaires favorisent également l'employabilité au terme de l'apprentissage. La difficulté réside dans le fait que certains prestataires de CIE ne peuvent pas, en raison d'effectifs insuffisants, proposer toutes les compétences complémentaires.

Formulation ouverte des objectifs évaluateurs dans le plan de formation

- OÙ : diverses professions ; formulation dans les plans de formation.
- QUOI : objectifs évaluateurs formulés en termes génériques, ouverts, sans que mention soit faite de technologies spécifiques, de matériaux, de marques ou d'autres spécifications.
- ÉVALUATION : cette formulation ouverte permet aux entreprises de transmettre leurs spécificités aux apprenties et apprentis sans qu'elles soient explicitement mentionnées dans les prescriptions sur la formation et sans qu'elles soient soumises à révision. Les objectifs des entreprises peuvent ainsi être adaptés rapidement et de manière flexible aux besoins du marché du travail et des entreprises elles-mêmes.

Options dans l'entreprise

- OÙ : formation commerciale de base ; possibilité inscrite à l'art. 6 de l'ordonnance sur la formation.
- QUOI : choix laissé dans l'entreprise entre les finances, la communication dans la langue nationale, la communication dans la langue étrangère ou encore la technologie.
- ÉVALUATION : le concept des options permet une flexibilisation dans le domaine de l'école professionnelle. Cette possibilité est utilisée lorsque les compétences opérationnelles sont très différentes d'une entreprise à l'autre, ce qui nécessite un degré de flexibilité plus élevé à l'école professionnelle et au sein de l'entreprise. À noter qu'il faut des effectifs suffisants pour pouvoir garantir une telle mise en œuvre.

Compétences transversales (anticipées)

- OÙ : formation commerciale de base ; possibilité ancrée dans les compétences opérationnelles et inscrite à l'art. 8 de l'ordonnance sur la formation.
- QUOI : représentation des compétences transversales anticipées dans le profil de qualification.
- ÉVALUATION : les compétences centrales anticipées sont directement ancrées dans le profil de qualification et donc intégrées dans le contexte de la profession. Cela présente l'avantage de pouvoir représenter systématiquement la pertinence des compétences transversales et le potentiel de transfert dans les trois lieux de formation.

Portfolio personnel

- OÙ : formation commerciale de base ; possibilité inscrite dans le plan de formation.
- QUOI : en vue de documenter l'acquisition des compétences et la progression de l'apprentissage. Instrument permettant une représentation et documentation individuelle des compétences acquises qui ne figurent pas dans l'ordonnance sur la formation.
- ÉVALUATION : le portfolio personnel peut être utilisé comme instrument afin de rendre compte du développement des compétences individuelles. Il est possible de réunir les attestations de compétences les plus diverses et de leur donner ainsi de la visibilité. Cela peut avoir pour effet d'alléger la procédure de qualification – les compétences ne doivent plus toutes être démontrées dans le cadre de l'examen final. Finalement, on obtient une flexibilisation au niveau individuel.

Formation de base au début de l'apprentissage et spécialisation ultérieure

- OÙ : souhaité pour certains champs professionnels
- QUOI : formation de base identique pour toutes les professions au cours de la première année d'apprentissage, choix définitif de la profession et spécialisation ultérieure au terme de la première année seulement.

- ÉVALUATION : une telle définition et mise en œuvre n'est pas possible (actuellement) dans le cadre des modèles de référence existants, puisqu'il faut spécifier une profession sur le contrat d'apprentissage.

Compétences (de branche) regroupées pour certaines professions

- OÙ : professions MEM ; évoqué mais pas défini dans l'ordonnance sur la formation.
- QUOI : mis en œuvre dans les trois lieux de formation, par ex. compétences MEM « assurer la qualité », « élaborer une documentation claire » ou encore « évaluation et application des tendances technologiques ».
- ÉVALUATION : il s'agit de compétences essentielles pour toutes les professions MEM, qui sont pertinentes pour un profil de qualification complet et qui devraient donc être ancrées dans ce profil et par conséquent dans l'ordonnance sur la formation.

Modules pour l'école professionnelle et pour les CIE

- OÙ : professions de l'informatique ; possibilité inscrite à l'art. 3 de l'ordonnance sur la formation de même que dans le plan de formation, et faisant l'objet d'une différenciation dans le plan modulaire.
- QUOI : seuls les objectifs évaluateurs pour l'entreprise sont formulés en tant que tels ; pour les lieux de formation que sont l'école professionnelle et les CIE, des renvois sont faits aux numéros de modules. Une adaptation flexible aux évolutions technologiques est rendue possible par des modules formulés en termes ouverts (par ex. module « Initier des solutions informatiques innovantes »).
- ÉVALUATION : des modules identiques sont utilisés pour plusieurs professions informatiques. Ces modules peuvent être fréquentés par des personnes exerçant différentes professions. L'OrTra peut procéder à des adaptations au sein des modules existants sans devoir apporter des modifications aux documents formels relatifs à la profession.

CIE à option obligatoires

- OÙ : professions MEM et professions informatiques ; évoqué mais pas défini dans l'ordonnance sur la formation. Pour les professions de l'informatique, possibilité inscrite dans le plan de formation et faisant l'objet d'une différenciation dans le plan modulaire.
- QUOI : CIE pouvant être choisis, parmi une offre proposée, par les entreprises en fonction de leur spécialisation.
- ÉVALUATION : donner la possibilité de faire des choix parmi une offre de cours permet de mieux tenir compte des divers besoins des entreprises. Cet aspect est particulièrement important pour les professions dont la formation est dispensée dans un large spectre d'entreprises ayant des spécialisations différentes. Il est ainsi possible d'éviter une spécialisation et une différenciation plus importantes dans les formations professionnelles initiales, et les personnes arrivant au terme de leur formation bénéficient de possibilités d'emploi plus étendues sur le marché du travail.

Répartition en compétences opérationnelles regroupées pour certaines professions (ou champs professionnels) et en compétences opérationnelles spécifiques à la profession

- OÙ : champ professionnel de l'agriculture ; possibilité inscrite dans l'ordonnance sur la formation et concrétisée dans les différents plans de formation.
- QUOI : les compétences opérationnelles regroupées pour plusieurs professions sont valables pour les quatre professions du champ professionnel de l'agriculture et garantissent une base commune. La formulation des objectifs évaluateurs est volontairement proposée en termes ouverts. Les compétences opérationnelles regroupées pour plusieurs professions comprennent aussi des compétences transversales, par ex. en lien avec la durabilité, la numérisation et la communication (mais toujours en rapport avec le contexte professionnel).
- ÉVALUATION : les objectifs peuvent être définis de manière flexible en fonction de la profession, de la région et du contenu prioritaire dans tous les lieux de formation. En même temps, la base commune garde sa visibilité. Un changement de profession après la première année de formation peut se faire sans difficulté. Il est généralement possible, au terme de la formation, d'apprendre une deuxième profession sur un an. La formulation en termes ouverts permet une adaptation flexible aux évolutions technologiques ou conceptuelles.

Qualifications / diplômes partiels

- OÙ : professions MEM ; évoqué mais pas admis pour la mise en œuvre.
- QUOI : les personnes en formation débutent dans un champ professionnel (par ex. la mécanique) et choisissent leur profession après deux ans (pour les AFP), trois ou quatre ans (pour les CFC), en fonction de leurs aptitudes et de leurs préférences.
- ÉVALUATION : cette manière de faire permet déjà un développement professionnel, en fonction des compétences, durant la période de l'apprentissage. La condition indispensable pour offrir cette possibilité est de veiller à une coordination évolutive des contenus de formation.

4.2.3 Système de la formation professionnelle

Dans le cadre du programme *Formation professionnelle 2030*, les partenaires de la formation professionnelle ont formulé un certain nombre d'éléments constitutifs et de principes de base pour le système de la formation professionnelle, lesquels servent à orienter les prises de décisions et à définir le cadre pour toutes les réflexions et les projets à mener. Parmi les huit principes de référence¹, c'est le principe du métier qu'il convient de souligner, car c'est le plus pertinent pour le présent projet : « Une définition claire des offres de formation et des procédures de qualification nationales permet de délivrer des diplômes transparents, qui sont reconnus et recherchés sur le marché du travail. Les personnes suivant une formation professionnelle initiale acquièrent toutes les compétences opérationnelles nécessaires et obtiennent un diplôme leur permettant d'exercer leur profession de manière autonome » (source : *Formation professionnelle 2030*, Éléments constitutifs et principes de base, non daté). Le groupe de projet s'accorde à dire que ce principe doit être maintenu, en parallèle de tous les efforts allant dans le sens d'une flexibilisation, et qu'il ne faut pas y déroger.

Les conditions générales des formations professionnelles initiales sont prescrites par le SEFRI au travers des modèles élaborés pour les documents officiels relatifs aux professions. Les ordonnances sur la formation professionnelle initiale et les plans de formation sont articulés selon une structure clairement définie, de façon à garantir une comparabilité entre les professions, comme à l'échelle nationale.

Le groupe de projet a reconnu que dans la période qui a suivi l'adoption de la nouvelle loi sur la formation professionnelle, en 2004, il y avait plus de marge de manœuvre pour élaborer les documents officiels relatifs aux professions et les documents de mise en œuvre que ce n'est le cas aujourd'hui. On peut citer, à titre d'exemple, la restriction qui s'est imposée aux concepts de formation ces dernières années, dans le sens d'une standardisation et d'une uniformisation, ce qui a limité les possibilités d'innover de même que les différentes marges existantes. Ainsi, de nombreuses idées allant dans le sens d'une flexibilisation ne peuvent pas être adoptées avec le cadre normatif actuel, ce qui implique que les partenaires de la formation se trouvent confrontés à certaines limites dans leurs réflexions.

De plus, il est reconnu qu'il existe un potentiel de flexibilisation pour les domaines de l'enseignement de la culture générale et de la maturité professionnelle qui n'est pas encore exploité pour le moment. À cela s'ajoute les projets en cours en parallèle, à savoir Culture générale 2030 et Maturité professionnelle 2030, dont le groupe de projet espère qu'ils livreront certains résultats allant dans le sens d'une flexibilisation.

Enfin, il convient de noter que les prescriptions sur la formation réglementent la « voie royale » de l'apprentissage ordinaire pouvant être suivie au terme de la scolarité obligatoire. Pour la certification professionnelle des adultes, il faut en revanche de la flexibilité en marge de cette voie standard.

¹ Intégration dans le système éducatif / perméabilité; lien entre théorie et pratique; partenariat de la formation professionnelle; prise en compte des besoins du marché du travail; attrait pour les entreprises; attrait pour les jeunes et les adultes; innovation et développement; principe du métier

4.3 Collaboration entre les partenaires de la formation professionnelle

« La formation professionnelle est la tâche commune de la Confédération, des cantons et des organisations du monde du travail », ainsi que le prévoit l'art. 1 de la loi fédérale sur la formation professionnelle édictée en 2004. Les partenaires sont ainsi encouragés à travailler ensemble, et à piloter et développer le système dans la concertation.

Le groupe de projet a reconnu qu'il existe certains blocages dans le partenariat de la formation professionnelle et qu'il s'agit de trouver des solutions si l'on veut pouvoir aller dans le sens d'idées innovantes et des tendances de flexibilisation qui se profilent. Un bon exemple de manière de procéder a été la mise sur pied de l'organe national de coordination (ONC) lors de la révision Employé-e-s de commerce / commerce de détail, dont le rôle a été de débloquer certaines situations et de permettre de trouver des consensus entre les différents partenaires impliqués. Une réglementation excessive de la part des autorités peut empêcher les idées novatrices d'émerger. Pour pouvoir discuter des besoins respectifs des différents partenaires, il s'avère important de pouvoir se faire mutuellement confiance.

Ce qui semble primer pour favoriser la capacité d'un système à innover, c'est de laisser suffisamment de marge de manœuvre au niveau concerné, de permettre la réalisation de projets pilotes et de veiller à des échanges entre les acteurs sur les « bonnes pratiques » observées dans la mise en œuvre.

De l'avis du groupe de projet, la confiance au sein du partenariat de la formation professionnelle doit s'exprimer par le fait que les acteurs se mettent d'accord sur des conditions générales valables pour tous, qu'ils définissent une marge de manœuvre suffisante et que l'aménagement de cet espace de liberté soit laissé aux partenaires, qui chercheront à offrir la meilleure formation professionnelle initiale qui soit.

Lorsqu'il est question de flexibilisation, il ne faut pas non plus perdre de vue le droit au développement personnel qui revient à chaque individu.

4.4 Compétences transversales

Les compétences transversales sont des capacités qui vont au-delà de l'approche disciplinaire limitée d'une profession. Des études menées sur le marché du travail montrent que les compétences qui seront à l'avenir requises dans les professions se traduiront aussi, pour une part importante, par des compétences transversales. Celles-ci ne peuvent toutefois pas être enseignées de manière isolée et sont généralement étroitement liées aux compétences opérationnelles propres aux professions. Les compétences transversales doivent être transmises dans le contexte de la profession afin de pouvoir garantir des compétences opérationnelles complètes. C'est la raison pour laquelle les compétences transversales devraient aussi être intégrées dans le profil de qualification de la profession.

Dans le schéma qui représente le modèle de la CSFP, le groupe de projet suggère de placer la barre grise des compétences transversales à la verticale ou en diagonale afin de montrer qu'elles s'appliquent à tous les autres contenus.

5 Perspectives et projets de suivi possibles

5.1 Objectifs contradictoires, entre régionalité et flexibilité : l'avis de la CSFP

Le 22 février 2024, le projet a été soumis à l'Assemblée plénière de la CSFP, et en particulier les compétences opérationnelles spécifiques, en tant que nouvel élément ajouté au modèle de la CSFP. Après la séance du groupe d'accompagnement du 1^{er} décembre 2023 et l'échange mené avec la CTFP le 21 janvier 2024, il restait à régler quelques questions importantes relevant de la gouvernance et devant être soumises aux cantons avant de pouvoir clôturer le projet et faire entrer le modèle de la CSFP en phase opérationnelle. Il s'agissait, pour que le modèle puisse être examiné et repris par les OrTra intéressées en vue de sa mise en œuvre, de répondre aux questions suivantes :

- Les cantons sont-ils d'accord qu'un cinquième du contenu de la formation (scolaire) dans ce modèle ne soit pas réglementé et ne soit pas pertinent pour la procédure de qualification ?
- Les cantons sont-ils prêts à renoncer au principe selon lequel « chaque école professionnelle doit tout offrir » ? Autrement dit, sont-ils prêts à permettre un changement du lieu de formation si les compétences opérationnelles spécifiques ne sont pas (ou ne peuvent pas être) offertes partout ?

C'est surtout la deuxième série de questions qui a suscité de la résistance de la part des membres présents de la CSFP, et particulièrement de la part des cantons de petite et de moyenne taille. Bon nombre de cantons ne sont pas disposés, pour des raisons de politique régionale, à permettre à leurs apprenties et apprentis de changer de lieu de formation s'ils ont eux-mêmes une offre de formation en école professionnelle à proposer dans le canton. Pour eux, il est important que les personnes en formation restent dans le canton car le risque qu'elles ne reviennent pas est élevé. En conséquence, force est de constater que le principe de la régionalité compte davantage aux yeux des cantons que la possibilité de proposer des modèles de mise en œuvre innovants et flexibles. Il n'est donc pas question de s'écarter du credo selon lequel chaque école professionnelle doit pouvoir tout proposer, et il ressort des échanges menés qu'une évolution vers des centres de compétences régionaux n'est pas souhaitée.

Une possibilité de développement du projet consisterait à proposer les contenus évoqués sous une forme numérique, en ligne, de façon à éviter tout déplacement physique vers une autre école professionnelle (extracantonale).

Ainsi, le projet peut être clôturé puisqu'il a débouché sur un processus d'apprentissage et de réflexion qui a convergé vers la nécessité de se recentrer sur la régionalité et sur la formation initiale généraliste. Une trop grande spécialisation dès la formation initiale n'est pas souhaitée. Pour la suite, les cantons s'abstiendront de promouvoir le modèle de la CSFP dans les échanges menés au sein du partenariat de la formation professionnelle. En revanche, il est tout à fait possible de faire référence aux possibilités existantes en vue d'une meilleure flexibilisation (voir chap. 4) ainsi qu'aux bonnes pratiques de la Table Ronde Écoles Professionnelles (voir point 5.2), lesquelles présenteront toute la palette des modèles établis et des possibilités recensées.

5.2 Perspectives : bonnes pratiques à l'intention des écoles professionnelles

Une vue d'ensemble sur les bonnes pratiques sera élaboré à la suite de ce projet, à l'intention des écoles professionnelles, en collaboration avec la Table Ronde Écoles Professionnelles. Ces bonnes pratiques reprendront les résultats du présent projet, lesquels seront également complétés par ceux obtenus lors du « Tour de Suisse Blended Learning », ce qui permettra d'offrir un large aperçu des possibilités actuelles et des expériences faites dans la mise en œuvre de contextes d'apprentissage flexibles.

5.3 Autres projets de suivi éventuels

- Transmission des compétences opérationnelles spécifiques dans les CIE : il s'agirait de réfléchir, en rapport avec la coopération entre les lieux de formation et avec l'orientation vers les compétences opérationnelles, au rôle que les CIE doivent assumer dans la transmission des compétences opérationnelles spécifiques. Cette réflexion peut faire l'objet d'un approfondissement avec les OrTra intéressées par le modèle de la CSFP.
- Panorama et aperçu des compétences opérationnelles : lors de l'élaboration de nouvelles formations initiales et de la révision de formations existantes, il peut être intéressant pour les OrTra comme pour les accompagnateurs et accompagnatrices pédagogiques de disposer d'une vue d'ensemble des compétences opérationnelles qui ont été définies dans des professions apparentées. Cela peut permettre de définir des compétences opérationnelles pertinentes pour plusieurs professions et pouvant, conformément au modèle de la CSFP, être enseignées de manière conjointe dans les écoles professionnelles.
- Réflexion des partenaires de la formation professionnelle concernant les différents éléments réglementés dans l'OrFo, et notamment leur degré de détail : les accompagnateurs et accompagnatrices pédagogiques reconnaissent que les ordonnances sur la formation professionnelle initiale contiennent déjà des informations détaillées dans les tableaux de leçons et les tableaux des CIE, ce qui implique que des questions liées à la mise en œuvre doivent déjà être tranchées durant le processus de développement des professions, puisque sinon les réglementations adoptées dans les ordonnances sur la formation professionnelle initiale peuvent entraîner des effets indésirables et non anticipés sur la mise en œuvre. Cela limite également la marge de manœuvre des écoles professionnelles et des prestataires de cours CIE, ce qui est certes souhaitable pour garantir une certaine uniformité à l'échelle nationale, mais va à l'encontre de la flexibilisation et de l'adaptabilité rapide qui sont aussi souhaitées.

6 Annexe

6.1 Aperçu relatif à la mise en œuvre dans les écoles professionnelles

À rapporter au point 4.2.1 et à développer encore dans le cadre des bonnes pratiques.

Possibilités de flexibilisation	Acteurs impliqués dans la décision	Aspect : conceptuel / temporel / spatial	Formations initiales, exemples
Domaines scolaires à option obligatoires à l'école professionnelle	entreprise et personnes en formation	conceptuel	employées et employés de commerce
Modules à option obligatoires pour l'école professionnelle	OrTra	conceptuel	développeurs et développeuses de business numérique
Enseignement par projets et en bloc	école professionnelle	temporel / spatial	diverses professions
Classes avec différenciation interne	canton	spatial	professions à faible effectif et canton du Tessin
Enseignement regroupant plusieurs professions	canton	spatial	champs professionnels et professions à faible effectif
Blended learning	école professionnelle	conceptuel / temporel	
Suppression de leçons	école professionnelle / canton	temporel	
Cours facultatifs dans les écoles professionnelles	école professionnelle / canton	conceptuel	

6.2 Aperçu des possibilités de flexibilisation dans le développement des professions

À rapporter au point 4.2.2 et à développer encore dans le cadre des bonnes pratiques.

Possibilités de flexibilisation	Acteurs impliqués dans la décision	Aspect : conceptuel / temporel / spatial	Formations initiales
Orientations	entreprise	conceptuel / en partie aussi spatial (transmission dans différentes écoles professionnelles)	
Domaines spécifiques	entreprise	conceptuel / spatial	
Branches de formation et d'examen	entreprise	conceptuel / spatial	employées et employés de commerce ainsi que commerce de détail
Compétences complémentaires	entreprise	conceptuel / spatial	spécialistes en restauration
Formulation ouverte des objectifs évaluateurs dans le plan de formation	entreprise	conceptuel / spatial	
Options dans l'entreprise	entreprise, personne en formation	conceptuel	employées et employés de commerce
Compétences transversales (anticipées)	OrTra	conceptuel	employées et employés de commerce
Portfolio personnel	OrTra	conceptuel	employées et employés de commerce
Compétences (de branche) regroupées pour certaines professions	OrTra	conceptuel / temporel / spatial	professions MEM
Modules pour l'école professionnelle et pour les CIE	OrTra	conceptuel / temporel / spatial	professions de l'informatique

CIE à option obligatoires	entreprise	conceptuel / temporel / spatial	professions MEM, professions de l'informatique
Répartition en compétences opérationnelles regroupées pour certains champs professionnels et en compétences opérationnelles spécifiques à la profession	OrTra	conceptuel	professions de l'agriculture