

## 6 Réforme de la formation commerciale de base : y a-t-il une particularité romande?

*par Matthis Behrens*

### 6.1 La formation commerciale de base, un faisceau d'innovations destinées à revaloriser l'apprentissage dual

De toute évidence la nouvelle formation commerciale de base a été l'une des réformes les plus importantes jamais réalisées dans la formation professionnelle en Suisse. Le point de départ de ce chantier est une remise en question du « meilleur système de formation professionnelle du monde » qui eut lieu à la fin des années 1990.

**Point de départ:  
Remise en question  
de la formation**

Dans l'élan de la construction européenne, l'ensemble des formations ont été auscultées afin de vérifier leur eurocompatibilité. Des doutes se sont fait jour au sujet des avantages et de la complémentarité du système dual. Sous le feu de la critique, l'OFIAMT a engagé en 1994 une réflexion dans trois domaines : les professions techniques, l'horlogerie et les professions commerciales.

En 1997, P. Cavadini Bremen et R. Arnold (1997) publient leur rapport sur l'état de la formation commerciale. Ils identifient trois problématiques majeures:

**Analyse des  
problèmes**

- Une formation scolaire peu profilée par rapport à d'autres formations commerciales telles qu'employée de bureau ou vendeur/vendeuse, d'une très forte hétérogénéité quant aux contenus, aux publics et aux structures, ainsi que des contenus scolaires trop éloignés de la formation en entreprise.
- Des mutations importantes dans les processus de travail en entreprise avec l'émergence de nouvelles qualifications pas toujours clairement identifiées, notamment en ce qui concerne les PME qui ne sont pas (ou peu) représentées par des associations de branche. Ces changements nécessiteraient une adaptation fréquente des plans de formation.
- Un marché du travail déséquilibré par un excès de demandes d'emploi, en raison, notamment, de la concurrence accrue des candidats provenant des gymnases économiques et des écoles de commerce. Les employés de commerce fraîchement diplômés peinent à trouver du travail.

Ces constats ne sont pas nouveaux. En effet, en Suisse romande, quelques années avant le lancement de la réforme, se déroule une autre expérience pilote appelée « Apprentissage 2000 ». Menée à Genève, elle concerne la formation commerciale et cherche un remède aux mêmes problèmes. La réponse nationale est apportée par la Frey-Akademie à Zürich qui propose un projet de réforme s'appuyant sur un faisceau d'innovations destinées à revaloriser l'apprentissage dual. Elles sont de quatre ordres :

**Lignes de force de la réforme**

- un travail curriculaire et conceptuel qui s'appuie sur le potentiel de la formation duale et le renforce ;
- un temps scolaire dégressif, plus intensif au début de la formation et laissant plus de place à la formation en entreprise vers la fin de celle-ci ;
- des unités didactiques et méthodologiques conçues pour relier entre eux les apprentissages faits à l'école et ceux faits en entreprise ;
- la création de structures assurant la dynamique d'une adaptation systématique de la formation aux besoins de l'économie.

Ces quatre catégories recouvrent douze innovations, mentionnées dans les différents textes de la réforme de la formation commerciale de base.

Par ces mesures, les protagonistes de la réforme défendent le caractère général de la formation commerciale de base, ils la rapprochent des besoins du monde du travail, revalorisent le rôle de l'école dans la formation, formulent des exigences plus élevées quant à la formation en entreprise et s'attaquent au difficile problème des liens entre les différents lieux de formation.

Deux objectifs centraux sont visés : l'indépendance dans le travail et une ouverture vers l'apprentissage tout au long de la vie.

Une phase pilote est lancée en 1998, qui dure jusqu'en 2002. En Suisse romande, seules les écoles de Lausanne, de Neuchâtel et de La Chaux-de-Fonds s'engagent. Selon les acteurs romands de la première heure, cette faible participation affaiblira le processus de démultiplication lors de la généralisation de la réforme en Suisse romande.

**Phase pilote: faible engagement romand**

L'évaluation de cette première phase est menée par l'Université de Koblenz-Landau et par le SRED à Genève. Elle montre que les apprentis, dans l'ensemble, jugent positivement la réforme. Elle est légèrement plus appréciée pour sa formation en entreprise, mais la formation scolaire est également jugée favorablement. Au fil des mesures effectuées, une légère fluctuation à la baisse est constatée.

Les résultats de cette évaluation sont décrits dans plusieurs publications de l'OFFT dont certaines ont été traduites en français (Balzer, Frey, Renold & Nenniger. 2002. *La réforme de la formation commerciale de base, volume 1*; Balzer, Frey, Renold & Nenniger. 2005. *La réforme de la formation commerciale de base, volume 4a*). Nous n'y reviendrons pas, si ce n'est pour dire qu'elle a permis d'apporter ça et là de menus ajustements avant de passer à la phase de généralisation. En effet, en 2002, une consultation débouche sur des modifications du concept et sert de base à la formulation d'un règlement d'apprentissage qui signifie sa généralisation.

**Résultats évaluation phase pilote**

## 6.2 La généralisation de la réforme et son évaluation

Grâce au règlement d'apprentissage, la mise en oeuvre de la formation à l'échelon national peut commencer en automne 2003. Elle durera trois ans et sera accompagnée et évaluée par un consortium de recherche *ad hoc* composé du *Zentrum für empirische pädagogische Forschung* de l'Université de Koblenz-Landau (ZEPF) et de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) à Neuchâtel.

Deux objectifs sont au centre de l'évaluation : l'autonomie de l'apprenti et son attitude envers l'apprentissage tout au long de la vie. Pour se prononcer par rapport à ces objectifs, les évaluateurs s'intéressent aux compétences des apprentis au début et à la fin de la formation, et analysent le degré de réalisation et d'acceptation des innovations les plus importantes, à savoir:

**Objectifs évalués**

- le cours de base,
- les cours interentreprises,
- les unités de formation,
- les unités d'enseignement,
- les situations de travail et d'apprentissage,
- l'évaluation.

Les prises d'information se font à trois moments différents. Vers la fin de la phase d'évaluation, une équipe de chercheurs des universités de Saint-Gall et de Bremen, sous la direction de Metzger et Straka, complète les données quantitatives par une étude d'approfondissement sous la forme de quelques interviews structurées portant sur les unités de formation. Ces travaux confirment dans les grandes lignes les résultats obtenus jusqu'alors.

**Méthode**

L'évaluation s'est intéressée à trois types d'acteurs : les responsables de formation en entreprise, les responsables de formation en école professionnelle et les apprentis. L'échantillon des personnes interrogées est important. Selon la prise d'information, il varie entre 366 et 569 responsables des formations en entreprise dont 8 à 10% de suisses romands, entre 68 et 219 responsables des formations scolaires dont 16 à 22% de francophones, et entre 643 et 1691 apprentis dont 8 à 20% suivent leurs cours dans les écoles de Suisse romande. 69 à 75% des personnes interrogées travaillent dans une PME.

**Echantillon**

## 6.3 Les résultats les plus saillants de l'évaluation

Pour l'ensemble de la Suisse, les évaluateurs ont donc examiné les besoins et les attentes des divers groupes d'acteurs. Ils se sont plus particulièrement intéressés à la question de savoir comment les innovations initialement proposées sont mises en œuvre dans le cadre de la généralisation de la réforme afin d'apprécier l'acceptation de la réforme et de ses différentes innovations. Ces évaluations ont été publiées régulièrement et les résultats les plus importants sont résumés dans les différents chapitres de cette brochure.

### 6.3.1 Résultats généraux

Un premier constat général concerne les aspects organisationnels et financiers de la réforme.

La formation est devenue plus exigeante pour les entreprises, non seulement pour ce qui concerne les coûts, mais aussi du point de vue du temps à lui consacrer. 60% des entreprises estiment avoir des connaissances suffisantes sur la complémentarité de la formation en école ou en cours interentreprises. Bien qu'une majorité des entreprises (70 %) juge la formation attrayante, force est de constater un recul de l'offre de formation. Par ailleurs, 81% des entreprises estiment que les coûts de formation ont augmenté.

**Adéquation de la formation**

Du point de vue des apprentis, l'évaluation montre que ceux-ci jugent mieux la formation en entreprise que la formation en école. Ils sont fortement sollicités par la nouvelle formation et investissent un temps considérable pour la préparation scolaire : en moyenne 1.5 heures dans l'entreprise et 5 à 7.5 heures durant leur temps libre.

**Sollicitation des apprentis**

Tous les groupes interrogés se déclarent satisfaits de la nouvelle formation commerciale, et considèrent qu'elle prépare plutôt bien les apprentis à leur futur travail et à un apprentissage subséquent tout au long de la vie.

Les avis des différents acteurs sont en règle générale très proches. On constate néanmoins que les responsables de formation en entreprise tendent à donner des appréciations plus positives, tandis que les apprentis restent les acteurs les plus critiques.

Les responsables de formation en école comme en entreprise jugent utile pour le travail futur des apprentis l'acquisition de compétences méthodologiques et sociales.

Les apprentis et les responsables de formation en entreprise sont les plus acquis au modèle d'enseignement scolaire dégressif qui donne plus de poids à la pratique en entreprise.

### 6.3.2 Maîtrise des compétences

L'évaluation de l'acquisition des compétences a été réalisée au début et à la fin de la formation à l'aide du questionnaire standardisé SMK développé par Frey et Balzer du ZEPF de l'Université Koblenz-Landau. Ce

**Compétences méthodologiques et sociales**

questionnaire, administré par Internet, comprend 72 items dont 30 pour les compétences méthodologiques et 42 pour les compétences sociales. Sont comprises parmi les compétence sociale, l'autonomie, la capacité de coopération, la responsabilité sociale, l'aptitude à gérer des conflits, l'aptitude à la communication, l'adaptation au contexte et le *leadership*. Par « compétences méthodologiques » il faut entendre la capacité à réfléchir, la capacité d'analyse, la flexibilité, les techniques de travail et l'efficacité.

Il apparaît que le niveau des apprentis, déjà élevé à l'entrée en apprentissage, est maintenu, voire légèrement amélioré.

Quant aux compétences professionnelles, l'évaluation montre que les apprentis atteignent en grande partie les objectifs fixés, et ceci davantage dans le domaine « information, communication, administration » que dans celui d'« économie et société ».

Les appréciations varient d'un groupe d'acteurs à l'autre. Si les responsables de formation en entreprise estiment que les objectifs sont le mieux atteints en 1<sup>ère</sup> langue nationale et le moins bien en économie et société, les responsables de la formation scolaire sont de l'avis inverse.

Il convient encore de mentionner que la maîtrise d'une première langue étrangère reste l'objectif le plus difficile à atteindre, sans pour autant perdre de son actualité.

### 6.3.3 Accueil des innovations

Le palmarès des innovations les plus appréciées par toutes les personnes interrogées est le suivant:

1. modèle d'enseignement scolaire dégressif,
2. situations de travail et d'apprentissage,
3. cours interentreprises,
4. unités de formation.

Cet ordre donne à penser que la réforme a effectivement réussi à restructurer les processus de formation qui se déroulent en entreprise.

Les plus grandes réserves sont exprimées au sujet du journal d'apprentissage et des unités d'enseignement. De même, le cours de base nécessite une révision de fond. La multitude de formes mises en place d'un endroit à l'autre indique que les cours de base sont difficiles à organiser dans les grandes écoles selon les prescriptions données initialement. En effet, que ce soit au niveau conceptuel ou du point de vue de l'organisation, cette innovation ne prépare pas suffisamment au travail en entreprise, exception faite de la maîtrise des outils informatiques.

### 6.3.4 Critiques récurrentes des acteurs

Si l'écho est plutôt positif, des critiques existent aussi. Elles mettent en avant de façon récurrente les points suivants : les différentes innovations sont très complexes. La synchronisation entre école et entreprise nécessite continuellement un effort considérable.

**Palmarès des innovations**

**Innovations problématiques**

**Complexité des innovations**

Que ce soit de la part des apprentis ou de leurs formateurs, les différents dispositifs didactiques demandent un effort considérable, difficile à réaliser dans le temps à disposition.

Les évaluations, bien que devenues plus précises, sont jugées trop lourdes et les apprentis s'interrogent parfois sur leur objectivité notamment pour ce qui concerne les unités de formation.

#### 6.4 La situation romande

Comme toute innovation, la nouvelle formation commerciale de base s'inscrit dans un terrain et s'en trouve conditionnée. Le contexte qui nous intéresse ici est la Suisse romande, une région caractérisée par une culture de formation francophone qui cohabite parfois avec la culture alémanique (dans trois cantons bilingues).

On constate fréquemment, en Suisse romande, que les différences s'expliquent davantage par les caractéristiques socioéconomiques cantonales que par l'appartenance à une région linguistique. En effet, de nombreuses appréciations de la réforme dépendent en premier lieu des caractéristiques d'un canton telles que son urbanisation, la densité de ses divers secteurs économiques, la proportion d'immigrés, la présence d'une université ou d'une haute-école, etc. Par conséquent, il serait incorrect de considérer *a priori* les variations locales comme une particularité romande.

**Contexte socioéconomique général ou particularité romande**

Afin de mieux cerner la situation romande, nous avons mené trois interviews semi-structurées avec les directeurs de deux écoles et un expert en formation professionnelle. Comme nous l'avons déjà mentionné, la Suisse romande, faiblement représentée dans la phase pilote de la réforme, a certainement souffert d'une préparation insuffisante du terrain économique ambiant. Certes, des développements ont eu lieu dans les sites concernés de Lausanne, de Neuchâtel et de La Chaux-de-Fonds, mais ils sont restés isolés, et l'effet multiplicateur escompté a été faible. De même, la sensibilisation des entreprises aux nouvelles exigences de formation est restée pauvre, et dans certains cas on a pu observer des conflits de compétence entre administrations et écoles quant à la communication et à l'information vers le monde de travail. Selon l'avis de certains directeurs d'écoles, ce sont ces carences qui doivent être tenues responsables d'une mauvaise compréhension des modèles B, E, et M par les entreprises formatrices.

Un autre constat important est que l'introduction de la nouvelle formation commerciale de base – et avec elle l'augmentation des exigences de formation en entreprise comme à l'école professionnelle – a eu pour conséquence immédiate une diminution des places d'apprentissage, évaluée par les personnes interviewées entre 20 et 25%, en particulier dans les petites PME. La réforme semble donc avoir eu un effet important sur la volonté d'engager des apprentis. Mais ce constat doit être nuancé : il semble que la perte de places d'apprentissage, plus marquée dans les cantons périphériques, soit compensée par un accroissement dans les cantons urbains et semi-urbains.

**Effet sur l'engagement d'apprentis**

Toujours est-il que pour de nombreuses entreprises le *ratio* entre l'investissement consenti dans la formation et la rentabilité au travail semble avoir été perturbé. L'apprenti traditionnel s'est fait fortement concurrencer par les stagiaires provenant de la maturité professionnelle des écoles de commerce à plein temps, voire par des gymnasiens de la filière économique ou des élèves provenant d'une école de culture générale. Les employeurs, devant la pléthore des demandes d'emplois, préfèrent donc recruter des personnes plus âgées, ayant une formation scolaire plus prestigieuse et provenant des formations à plein temps.

Peut-on alors parler de particularités romandes dans la phase d'implémentation de la formation commerciale ? Avec un peu de recul, force est de constater que la réforme, d'abord dans sa phase pilote et ensuite lors de sa généralisation, a produit un certain nombre d'effets.

La plupart des répercussions s'observent sur l'ensemble du territoire national, avec des accentuations régionales certes, mais qui sont trop faibles pour qu'on puisse conclure à une particularité régionale. Citons la perte des places d'apprentissages qui semble plus forte dans les cantons ruraux et périphériques à faible densité économique. De même, le repositionnement de l'école professionnelle quant à ses prestations scolaires et formatives varie selon les attentes des secteurs économiques majoritairement représentés dans les entreprises environnantes. Ainsi un directeur d'établissement interrogé estime que la tension entre l'utilité directe de la formation scolaire et celle de la formation générale est loin d'être réglée. Si l'impératif utilitariste de l'apport scolaire reste déterminant, les enseignements plus généraux vont consolider des compétences permettant de rebondir au gré de la variété des futurs engagements professionnels.

**Repositionnement  
des écoles profes-  
sionnelles**

Ceci dit, selon les acteurs interrogés, l'école professionnelle sort renforcée de l'opération même si des ajustements restent à faire. Elle apparaît comme partenaire à part entière de la formation. Avec le modèle scolaire dégressif, sa contribution se situe davantage en début de formation, toutefois les appréciations, notamment en ce qui concerne les cours de base, restent mitigées.

La mise en œuvre de la réforme rencontre des problèmes structureux surtout dans les grandes écoles. Certes le cours de base rappelle à bien des élèves les réalités d'une scolarité obligatoire difficile, et suscite des doutes chez les entrepreneurs quant à l'utilité d'apprentissages scolaires, mais il reste un cadre intéressant pour une préparation au monde du travail. Tel est en tout cas l'avis de la direction d'une école professionnelle de petite taille. Cela dit, cette formation préparatoire n'est pas simple par nature. Elle semble fonctionner de manière satisfaisante lorsqu'il s'agit d'acquérir la maîtrise des nouvelles technologies d'information et de communication, mais moins dans le cas de l'économie, domaine qui nécessite davantage de concertation entre les différents partenaires de la formation. L'enseignement des langues rencontre également des difficultés, mais celles-ci semblent dues davantage à la nature des populations scolaires destinées à suivre la filière de l'apprentissage qu'à

**Cours de base**

un dysfonctionnement de la formation elle-même (voir à ce sujet l'enquête PISA et les récents résultats de Werlen sur les connaissances linguistiques de la population adulte en Suisse).

Quant à la formation en milieu de travail, mentionnons la difficulté accrue pour les petites entreprises de proposer suffisamment de contenus pour les unités de formation. Toutes les entreprises formatrices s'accordent à dire que la troisième unité, en dernière année de formation, alourdit par trop la charge de travail des apprentis.

La nouvelle formation commerciale de base conduit clairement à une responsabilisation des entreprises de formation et l'on peut se demander si elle est encore à la portée des toutes petites PME, ou si les entreprises qui ont renoncé à former l'ont fait devant l'évidence que l'investissement pour une formation de qualité ne cadrerait plus avec leur besoin d'une main-d'œuvre bon marché. Toutes les entreprises qui ont maintenu leur engagement pour des places d'apprentissage s'accordent à dire que le gain de productivité obtenu par l'engagement d'un apprenti dépasse l'investissement consenti pour sa formation, même si celle-ci est devenue plus exigeante et plus onéreuse. Mais cet équilibre est fragile et réduit la marge de manœuvre en vue d'ajustements futurs.

#### **Responsabilisation des entreprises**

La défection de certaines entreprises peut aussi être interprétée différemment. Selon l'avis de certains directeurs d'écoles professionnelles de Suisse romande, on observerait plutôt une tendance à engager des éléments plus âgés, par exemple des stagiaires de la maturité professionnelle, qui seraient plus facilement intégrables dans les processus de production.

L'afflux d'un public plus âgé à l'entrée de la formation professionnelle est également constaté par l'étude TREE (transition école-entreprise) qui montre que pour une proportion importante des jeunes quittant la scolarité obligatoire, la transition vers les filières de formation du secondaire II est retardée.

#### **Apprentis plus âgés**

Il semblerait que les voies de transition offertes par le système scolaire suisse en général, celle de l'apprentissage en particulier, ne répondent que partiellement à la demande des jeunes et de leurs familles. Le retardement de l'entrée en formation au secondaire II en est un premier symptôme, le fait, qu'au bout de 3 ou 4 années dans le secondaire II un peu plus d'un jeune sur deux n'ait pas suivi un parcours linéaire en est un autre.

Cette tendance semble clairement plus forte en Suisse romande où l'apprentissage n'est pas considéré comme une filière équivalente à la voie gymnasiale. On pourrait donc parler ici d'une particularité romande, qui se confirme surtout dans les centres urbains comme Genève et Lausanne.

Dans un système où l'on sait que les normes d'accès opèrent plus que l'orientation personnelle des individus, on observe en effet un nouveau comportement des jeunes, que l'on pourrait qualifier de « tâtonnement transitionnel », une stratégie de positionnement scolaire et social.

Dans un récent travail sur les mécanismes de cette transition (Behrens, 2007), nous avons publié des résultats de la recherche romande qui mettent en évidence que l'intentionnalité des individus n'est pas aussi claire qu'on pourrait l'attendre, et que ceci est dû entre autres aux perspectives inquiétantes offertes par le marché du travail. La priorité des élèves après la scolarité obligatoire est de poursuivre une formation à l'école sans nécessairement avoir un réel projet d'avenir. Il semblerait même que les élèves ont d'autant moins de projets de formation qu'ils parviennent à occuper une position scolaire plus favorable. Leur comportement correspondrait à une stratégie éliminatoire combinée à une tentative de positionnement au meilleur niveau possible, « meilleur » signifiant qu'il permet un maximum de réorientations ultérieures. Les ajustements se réalisent effectivement plus tard, comme le montre le constat étonnant fait à Genève selon lequel la population à l'entrée du secondaire II (y compris dans les dispositifs de transition) est beaucoup plus nombreuse que celle qui sort du secondaire I.

**Stratégies des jeunes  
lors de la transition**

Ces observations nous rappellent que la transition est un processus lent, qui commence en réalité avec la fin du primaire, lorsque les élèves sont regroupés en filières, et qui finit après le passage du secondaire I au secondaire II, au moment où l'orientation est stabilisée.

## 6.5 Conclusion

Le grand mérite de la réforme de la formation commerciale de base est certainement d'avoir mis en place la méthode triplex qui constitue la base de ce que les Alémaniques appellent "Lernortkooperation" (coopération des lieux de formation). Cette manière de concevoir globalement les objectifs d'apprentissage et de les travailler de façon coordonnée à différents endroits de formation (entreprise, école, cours interentreprises) apporte en soi une revalorisation de l'apprentissage. Mais, et il faut rester lucide à cet égard, c'est un objectif extrêmement exigeant et probablement jamais véritablement atteint.

**Coopération rend  
formation plus com-  
plexe**

Ce concept de formation conduit inévitablement à une complexification de l'apprentissage. Dès lors il ne s'agit plus de considérer séparément les différents apports à la formation de l'apprenti, et ceci introduit *de facto* une nouvelle dimension, celle de la concertation entre les différents partenaires engagés. L'évaluation confirme ce que les acteurs ont constaté durant les dernières années : que les différents volets de la réforme, qui tous vont dans le sens de la coopération entre les lieux de formation, se sont mis en place avec des succès variables. Si le modèle scolaire dégressif est plébiscité, si les situations de travail et d'apprentissage trouvent un large consensus, si les cours interentreprises donnent satisfaction au même titre que les unités de formation, la situation se présente différemment pour le cours de base, les outils d'évaluation et le journal d'apprentissage.

Ces quelques points critiques seront certainement abordés lors du prochain ajustement de la formation commerciale de base, lui-même déjà prévu par les structures mises en place. Mais ces changements devront impérativement se faire sans perdre de vue le cadre initialement défini.

L'étude d'approfondissement de Metzger et Straka, tout en confirmant l'évaluation quantitative, met en avant plusieurs problèmes en suspens :

#### Pistes de réflexion

- *Autonomie vs soutien* : l'indépendance dans le travail – et son corollaire, l'autonomie des apprentis – est une compétence qui n'est pas donnée *ex nihilo*. C'est une attitude qui s'apprend et qui nécessite un soutien adéquat sous la forme d'un coaching vers l'autonomie.
- *Effet d'apprentissage transversal* : la mise en place de liens entre les différents lieux d'apprentissage ne se fait pas automatiquement. Tous les formateurs, à l'école comme dans le milieu professionnel, sont incités à donner des tâches qui favorisent de tels liens.
- *Troisième unité de formation* : elle devrait être réduite, déplacée à un autre moment de la formation, ou supprimée.
- *Journal d'apprentissage* : c'est un dispositif conçu pour favoriser l'ancrage des savoirs pratiques et l'application des savoirs scolaires. Le fait que cet outil n'ait pas donné les résultats escomptés ne signifie pas que les liens entre formation scolaire et formation en entreprise se fassent automatiquement. Une réflexion reste donc à faire pour trouver un dispositif approprié.
- *Instruments d'évaluation* : les outils mis à disposition tels que les *check-lists* ou l'échelle actuelle de notation ne donnent pas encore entière satisfaction. Les élèves mettent en doute le caractère objectif des évaluations.

Si l'un des objectifs est de préparer les jeunes à l'apprentissage tout au long de la vie, il faut remettre en discussion la question de l'utilité et de l'utilitarisme de la formation en général et le rôle de la formation scolaire. Selon des études faites dans le cadre du Programme national de recherche 43, le secteur des services, dont fait partie la formation commerciale, se caractérise par une mobilité accrue et un profil de compétence en constant changement. Or, ces changements sont vécus différemment selon le niveau de formation atteint. Si des personnes ayant des qualifications universitaires arrivent à s'adapter à un environnement en changement constant, celles qui ont suivi des formations de niveau moindre - et la formation commerciale de base en fait partie - éprouvent beaucoup plus de peine à maintenir leur employabilité, surtout si leur formation se limite au « *just in time* » dans une logique purement utilitariste. Autrement dit, même si le volet entreprise reste déterminant, il ne faut pas négliger l'apport plus général de l'école professionnelle. Quelle sera sa fonction ? prestataire de service à travers la mise à jour des compétences de base ? institution de formation avec une finalité éducative plus générale ? Il faut s'interroger sur la manière de négocier, entre les différents lieux de formation, la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation des savoirs acquis.

#### Préparer pour l'apprentissage tout au long de la vie

De nombreuses questions restent ouvertes. Pour le moment, nous pouvons simplement encourager les différents partenaires à poursuivre et à intensifier leur collaboration car une formation telle que l'apprentissage sera probablement toujours un champ de tension, ce qui finalement lui donnera le dynamisme nécessaire pour s'adapter à l'évolution des besoins du monde de travail.

Ces constats ne sont pas nouveaux. En effet, en Suisse romande, quelques années avant le lancement de la réforme, se déroule une autre expérience pilote appelée « Apprentissage 2000 ». Menée à Genève, elle concerne la formation commerciale et cherche un remède aux mêmes problèmes. La réponse nationale est apportée par la Frey-Akademie à Zürich qui propose un projet de réforme s'appuyant sur un faisceau d'innovations destinées à revaloriser l'apprentissage dual. Elles sont de quatre ordres :

**Lignes de force de la réforme**

- un travail curriculaire et conceptuel qui s'appuie sur le potentiel de la formation duale et le renforce ;
- un temps scolaire dégressif, plus intensif au début de la formation et laissant plus de place à la formation en entreprise vers la fin de celle-ci ;
- des unités didactiques et méthodologiques conçues pour relier entre eux les apprentissages faits à l'école et ceux faits en entreprise ;
- la création de structures assurant la dynamique d'une adaptation systématique de la formation aux besoins de l'économie.

Ces quatre catégories recouvrent douze innovations, mentionnées dans les différents textes de la réforme de la formation commerciale de base.

Par ces mesures, les protagonistes de la réforme défendent le caractère général de la formation commerciale de base, ils la rapprochent des besoins du monde du travail, revalorisent le rôle de l'école dans la formation, formulent des exigences plus élevées quant à la formation en entreprise et s'attaquent au difficile problème des liens entre les différents lieux de formation.

Deux objectifs centraux sont visés : l'indépendance dans le travail et une ouverture vers l'apprentissage tout au long de la vie.

Une phase pilote est lancée en 1998, qui dure jusqu'en 2002. En Suisse romande, seules les écoles de Lausanne, de Neuchâtel et de La Chaux-de-Fonds s'engagent. Selon les acteurs romands de la première heure, cette faible participation affaiblira le processus de démultiplication lors de la généralisation de la réforme en Suisse romande.

**Phase pilote: faible engagement romand**

L'évaluation de cette première phase est menée par l'Université de Koblenz-Landau et par le SRED à Genève. Elle montre que les apprentis, dans l'ensemble, jugent positivement la réforme. Elle est légèrement plus appréciée pour sa formation en entreprise, mais la formation scolaire est également jugée favorablement. Au fil des mesures effectuées, une légère fluctuation à la baisse est constatée.

Les résultats de cette évaluation sont décrits dans plusieurs publications de l'OFFT dont certaines ont été traduites en français (Balzer, Frey, Renold & Nenniger. 2002. *La réforme de la formation commerciale de base, volume 1*; Balzer, Frey, Renold & Nenniger. 2005. *La réforme de la formation commerciale de base, volume 4a*). Nous n'y reviendrons pas, si ce n'est pour dire qu'elle a permis d'apporter ça et là de menus ajustements avant de passer à la phase de généralisation. En effet, en 2002, une consultation débouche sur des modifications du concept et sert de base à la formulation d'un règlement d'apprentissage qui signifie sa généralisation.

## Résultats évaluation phase pilote

### 6.2 La généralisation de la réforme et son évaluation

Grâce au règlement d'apprentissage, la mise en oeuvre de la formation à l'échelon national peut commencer en automne 2003. Elle durera trois ans et sera accompagnée et évaluée par un consortium de recherche *ad hoc* composé du *Zentrum für empirische pädagogische Forschung* de l'Université de Koblenz- Landau (ZEPF) et de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) à Neuchâtel.

Deux objectifs sont au centre de l'évaluation : l'autonomie de l'apprenti et son attitude envers l'apprentissage tout au long de la vie. Pour se prononcer par rapport à ces objectifs, les évaluateurs s'intéressent aux compétences des apprentis au début et à la fin de la formation, et analysent le degré de réalisation et d'acceptation des innovations les plus importantes, à savoir:

## Objectifs évalués

- le cours de base,
- les cours interentreprises,
- les unités de formation,
- les unités d'enseignement,
- les situations de travail et d'apprentissage,
- l'évaluation.

Les prises d'information se font à trois moments différents. Vers la fin de la phase d'évaluation, une équipe de chercheurs des universités de Saint-Gall et de Bremen, sous la direction de Metzger et Straka, complète les données quantitatives par une étude d'approfondissement sous la forme de quelques interviews structurées portant sur les unités de formation. Ces travaux confirment dans les grandes lignes les résultats obtenus jusqu'alors.

## Méthode

L'évaluation s'est intéressée à trois types d'acteurs : les responsables de formation en entreprise, les responsables de formation en école professionnelle et les apprentis. L'échantillon des personnes interrogées est important. Selon la prise d'information, il varie entre 366 et 569 responsables des formations en entreprise dont 8 à 10% de suisses romands, entre 68 et 219 responsables des formations scolaires dont 16 à 22% de francophones, et entre 643 et 1691 apprentis dont 8 à 20% suivent leurs cours dans les écoles de Suisse romande. 69 à 75% des personnes interrogées travaillent dans une PME.

## Echantillon

## 6.3 Les résultats les plus saillants de l'évaluation

Pour l'ensemble de la Suisse, les évaluateurs ont donc examiné les besoins et les attentes des divers groupes d'acteurs. Ils se sont plus particulièrement intéressés à la question de savoir comment les innovations initialement proposées sont mises en œuvre dans le cadre de la généralisation de la réforme afin d'apprécier l'acceptation de la réforme et de ses différentes innovations. Ces évaluations ont été publiées régulièrement et les résultats les plus importants sont résumés dans les différents chapitres de cette brochure.

### 6.3.1 Résultats généraux

Un premier constat général concerne les aspects organisationnels et financiers de la réforme.

La formation est devenue plus exigeante pour les entreprises, non seulement pour ce qui concerne les coûts, mais aussi du point de vue du temps à lui consacrer. 60% des entreprises estiment avoir des connaissances suffisantes sur la complémentarité de la formation en école ou en cours interentreprises. Bien qu'une majorité des entreprises (70 %) juge la formation attrayante, force est de constater un recul de l'offre de formation. Par ailleurs, 81% des entreprises estiment que les coûts de formation ont augmenté.

**Adéquation de la formation**

Du point de vue des apprentis, l'évaluation montre que ceux-ci jugent mieux la formation en entreprise que la formation en école. Ils sont fortement sollicités par la nouvelle formation et investissent un temps considérable pour la préparation scolaire : en moyenne 1.5 heures dans l'entreprise et 5 à 7.5 heures durant leur temps libre.

**Sollicitation des apprentis**

Tous les groupes interrogés se déclarent satisfaits de la nouvelle formation commerciale, et considèrent qu'elle prépare plutôt bien les apprentis à leur futur travail et à un apprentissage subséquent tout au long de la vie.

Les avis des différents acteurs sont en règle générale très proches. On constate néanmoins que les responsables de formation en entreprise tendent à donner des appréciations plus positives, tandis que les apprentis restent les acteurs les plus critiques.

Les responsables de formation en école comme en entreprise jugent utile pour le travail futur des apprentis l'acquisition de compétences méthodologiques et sociales.

Les apprentis et les responsables de formation en entreprise sont les plus acquis au modèle d'enseignement scolaire dégressif qui donne plus de poids à la pratique en entreprise.

### 6.3.2 Maîtrise des compétences

L'évaluation de l'acquisition des compétences a été réalisée au début et à la fin de la formation à l'aide du questionnaire standardisé SMK développé par Frey et Balzer du ZEPF de l'Université Koblenz-Landau. Ce

**Compétences méthodologiques et sociales**

questionnaire, administré par Internet, comprend 72 items dont 30 pour les compétences méthodologiques et 42 pour les compétences sociales. Sont comprises parmi les compétence sociale, l'autonomie, la capacité de coopération, la responsabilité sociale, l'aptitude à gérer des conflits, l'aptitude à la communication, l'adaptation au contexte et le *leadership*. Par « compétences méthodologiques » il faut entendre la capacité à réfléchir, la capacité d'analyse, la flexibilité, les techniques de travail et l'efficacité.

Il apparaît que le niveau des apprentis, déjà élevé à l'entrée en apprentissage, est maintenu, voire légèrement amélioré.

Quant aux compétences professionnelles, l'évaluation montre que les apprentis atteignent en grande partie les objectifs fixés, et ceci davantage dans le domaine « information, communication, administration » que dans celui d'« économie et société ».

Les appréciations varient d'un groupe d'acteurs à l'autre. Si les responsables de formation en entreprise estiment que les objectifs sont le mieux atteints en 1<sup>ère</sup> langue nationale et le moins bien en économie et société, les responsables de la formation scolaire sont de l'avis inverse.

Il convient encore de mentionner que la maîtrise d'une première langue étrangère reste l'objectif le plus difficile à atteindre, sans pour autant perdre de son actualité.

### 6.3.3 Accueil des innovations

Le palmarès des innovations les plus appréciées par toutes les personnes interrogées est le suivant:

1. modèle d'enseignement scolaire dégressif,
2. situations de travail et d'apprentissage,
3. cours interentreprises,
4. unités de formation.

Cet ordre donne à penser que la réforme a effectivement réussi à restructurer les processus de formation qui se déroulent en entreprise.

Les plus grandes réserves sont exprimées au sujet du journal d'apprentissage et des unités d'enseignement. De même, le cours de base nécessite une révision de fond. La multitude de formes mises en place d'un endroit à l'autre indique que les cours de base sont difficiles à organiser dans les grandes écoles selon les prescriptions données initialement. En effet, que ce soit au niveau conceptuel ou du point de vue de l'organisation, cette innovation ne prépare pas suffisamment au travail en entreprise, exception faite de la maîtrise des outils informatiques.

### 6.3.4 Critiques récurrentes des acteurs

Si l'écho est plutôt positif, des critiques existent aussi. Elles mettent en avant de façon récurrente les points suivants : les différentes innovations sont très complexes. La synchronisation entre école et entreprise nécessite continuellement un effort considérable.

**Palmarès des innovations**

**Innovations problématiques**

**Complexité des innovations**

Que ce soit de la part des apprentis ou de leurs formateurs, les différents dispositifs didactiques demandent un effort considérable, difficile à réaliser dans le temps à disposition.

Les évaluations, bien que devenues plus précises, sont jugées trop lourdes et les apprentis s'interrogent parfois sur leur objectivité notamment pour ce qui concerne les unités de formation.

#### 6.4 La situation romande

Comme toute innovation, la nouvelle formation commerciale de base s'inscrit dans un terrain et s'en trouve conditionnée. Le contexte qui nous intéresse ici est la Suisse romande, une région caractérisée par une culture de formation francophone qui cohabite parfois avec la culture alémanique (dans trois cantons bilingues).

On constate fréquemment, en Suisse romande, que les différences s'expliquent davantage par les caractéristiques socioéconomiques cantonales que par l'appartenance à une région linguistique. En effet, de nombreuses appréciations de la réforme dépendent en premier lieu des caractéristiques d'un canton telles que son urbanisation, la densité de ses divers secteurs économiques, la proportion d'immigrés, la présence d'une université ou d'une haute-école, etc. Par conséquent, il serait incorrect de considérer *a priori* les variations locales comme une particularité romande.

**Contexte socioéconomique général ou particularité romande**

Afin de mieux cerner la situation romande, nous avons mené trois interviews semi-structurées avec les directeurs de deux écoles et un expert en formation professionnelle. Comme nous l'avons déjà mentionné, la Suisse romande, faiblement représentée dans la phase pilote de la réforme, a certainement souffert d'une préparation insuffisante du terrain économique ambiant. Certes, des développements ont eu lieu dans les sites concernés de Lausanne, de Neuchâtel et de La Chaux-de-Fonds, mais ils sont restés isolés, et l'effet multiplicateur escompté a été faible. De même, la sensibilisation des entreprises aux nouvelles exigences de formation est restée pauvre, et dans certains cas on a pu observer des conflits de compétence entre administrations et écoles quant à la communication et à l'information vers le monde de travail. Selon l'avis de certains directeurs d'écoles, ce sont ces carences qui doivent être tenues responsables d'une mauvaise compréhension des modèles B, E, et M par les entreprises formatrices.

Un autre constat important est que l'introduction de la nouvelle formation commerciale de base – et avec elle l'augmentation des exigences de formation en entreprise comme à l'école professionnelle – a eu pour conséquence immédiate une diminution des places d'apprentissage, évaluée par les personnes interviewées entre 20 et 25%, en particulier dans les petites PME. La réforme semble donc avoir eu un effet important sur la volonté d'engager des apprentis. Mais ce constat doit être nuancé : il semble que la perte de places d'apprentissage, plus marquée dans les cantons périphériques, soit compensée par un accroissement dans les cantons urbains et semi-urbains.

**Effet sur l'engagement d'apprentis**

Toujours est-il que pour de nombreuses entreprises le *ratio* entre l'investissement consenti dans la formation et la rentabilité au travail semble avoir été perturbé. L'apprenti traditionnel s'est fait fortement concurrencer par les stagiaires provenant de la maturité professionnelle des écoles de commerce à plein temps, voire par des gymnasiens de la filière économique ou des élèves provenant d'une école de culture générale. Les employeurs, devant la pléthore des demandes d'emplois, préfèrent donc recruter des personnes plus âgées, ayant une formation scolaire plus prestigieuse et provenant des formations à plein temps.

Peut-on alors parler de particularités romandes dans la phase d'implémentation de la formation commerciale ? Avec un peu de recul, force est de constater que la réforme, d'abord dans sa phase pilote et ensuite lors de sa généralisation, a produit un certain nombre d'effets.

La plupart des répercussions s'observent sur l'ensemble du territoire national, avec des accentuations régionales certes, mais qui sont trop faibles pour qu'on puisse conclure à une particularité régionale. Citons la perte des places d'apprentissages qui semble plus forte dans les cantons ruraux et périphériques à faible densité économique. De même, le repositionnement de l'école professionnelle quant à ses prestations scolaires et formatives varie selon les attentes des secteurs économiques majoritairement représentés dans les entreprises environnantes. Ainsi un directeur d'établissement interrogé estime que la tension entre l'utilité directe de la formation scolaire et celle de la formation générale est loin d'être réglée. Si l'impératif utilitariste de l'apport scolaire reste déterminant, les enseignements plus généraux vont consolider des compétences permettant de rebondir au gré de la variété des futurs engagements professionnels.

**Repositionnement  
des écoles profes-  
sionnelles**

Ceci dit, selon les acteurs interrogés, l'école professionnelle sort renforcée de l'opération même si des ajustements restent à faire. Elle apparaît comme partenaire à part entière de la formation. Avec le modèle scolaire dégressif, sa contribution se situe davantage en début de formation, toutefois les appréciations, notamment en ce qui concerne les cours de base, restent mitigées.

La mise en œuvre de la réforme rencontre des problèmes structureux surtout dans les grandes écoles. Certes le cours de base rappelle à bien des élèves les réalités d'une scolarité obligatoire difficile, et suscite des doutes chez les entrepreneurs quant à l'utilité d'apprentissages scolaires, mais il reste un cadre intéressant pour une préparation au monde du travail. Tel est en tout cas l'avis de la direction d'une école professionnelle de petite taille. Cela dit, cette formation préparatoire n'est pas simple par nature. Elle semble fonctionner de manière satisfaisante lorsqu'il s'agit d'acquérir la maîtrise des nouvelles technologies d'information et de communication, mais moins dans le cas de l'économie, domaine qui nécessite davantage de concertation entre les différents partenaires de la formation. L'enseignement des langues rencontre également des difficultés, mais celles-ci semblent dues davantage à la nature des populations scolaires destinées à suivre la filière de l'apprentissage qu'à

**Cours de base**

un dysfonctionnement de la formation elle-même (voir à ce sujet l'enquête PISA et les récents résultats de Werlen sur les connaissances linguistiques de la population adulte en Suisse).

Quant à la formation en milieu de travail, mentionnons la difficulté accrue pour les petites entreprises de proposer suffisamment de contenus pour les unités de formation. Toutes les entreprises formatrices s'accordent à dire que la troisième unité, en dernière année de formation, alourdit par trop la charge de travail des apprentis.

La nouvelle formation commerciale de base conduit clairement à une responsabilisation des entreprises de formation et l'on peut se demander si elle est encore à la portée des toutes petites PME, ou si les entreprises qui ont renoncé à former l'ont fait devant l'évidence que l'investissement pour une formation de qualité ne cadrerait plus avec leur besoin d'une main-d'oeuvre bon marché. Toutes les entreprises qui ont maintenu leur engagement pour des places d'apprentissage s'accordent à dire que le gain de productivité obtenu par l'engagement d'un apprenti dépasse l'investissement consenti pour sa formation, même si celle-ci est devenue plus exigeante et plus onéreuse. Mais cet équilibre est fragile et réduit la marge de manœuvre en vue d'ajustements futurs.

#### **Responsabilisation des entreprises**

La défection de certaines entreprises peut aussi être interprétée différemment. Selon l'avis de certains directeurs d'écoles professionnelles de Suisse romande, on observerait plutôt une tendance à engager des éléments plus âgés, par exemple des stagiaires de la maturité professionnelle, qui seraient plus facilement intégrables dans les processus de production.

L'afflux d'un public plus âgé à l'entrée de la formation professionnelle est également constaté par l'étude TREE (transition école-entreprise) qui montre que pour une proportion importante des jeunes quittant la scolarité obligatoire, la transition vers les filières de formation du secondaire II est retardée.

#### **Apprentis plus âgés**

Il semblerait que les voies de transition offertes par le système scolaire suisse en général, celle de l'apprentissage en particulier, ne répondent que partiellement à la demande des jeunes et de leurs familles. Le retardement de l'entrée en formation au secondaire II en est un premier symptôme, le fait, qu'au bout de 3 ou 4 années dans le secondaire II un peu plus d'un jeune sur deux n'ait pas suivi un parcours linéaire en est un autre.

Cette tendance semble clairement plus forte en Suisse romande où l'apprentissage n'est pas considéré comme une filière équivalente à la voie gymnasiale. On pourrait donc parler ici d'une particularité romande, qui se confirme surtout dans les centres urbains comme Genève et Lausanne.

Dans un système où l'on sait que les normes d'accès opèrent plus que l'orientation personnelle des individus, on observe en effet un nouveau comportement des jeunes, que l'on pourrait qualifier de « tâtonnement transitionnel », une stratégie de positionnement scolaire et social.

Dans un récent travail sur les mécanismes de cette transition (Behrens, 2007), nous avons publié des résultats de la recherche romande qui mettent en évidence que l'intentionnalité des individus n'est pas aussi claire qu'on pourrait l'attendre, et que ceci est dû entre autres aux perspectives inquiétantes offertes par le marché du travail. La priorité des élèves après la scolarité obligatoire est de poursuivre une formation à l'école sans nécessairement avoir un réel projet d'avenir. Il semblerait même que les élèves ont d'autant moins de projets de formation qu'ils parviennent à occuper une position scolaire plus favorable. Leur comportement correspondrait à une stratégie éliminatoire combinée à une tentative de positionnement au meilleur niveau possible, « meilleur » signifiant qu'il permet un maximum de réorientations ultérieures. Les ajustements se réalisent effectivement plus tard, comme le montre le constat étonnant fait à Genève selon lequel la population à l'entrée du secondaire II (y compris dans les dispositifs de transition) est beaucoup plus nombreuse que celle qui sort du secondaire I.

**Stratégies des jeunes  
lors de la transition**

Ces observations nous rappellent que la transition est un processus lent, qui commence en réalité avec la fin du primaire, lorsque les élèves sont regroupés en filières, et qui finit après le passage du secondaire I au secondaire II, au moment où l'orientation est stabilisée.

## **6.5 Conclusion**

Le grand mérite de la réforme de la formation commerciale de base est certainement d'avoir mis en place la méthode triplex qui constitue la base de ce que les Alémaniques appellent "Lernortkooperation" (coopération des lieux de formation). Cette manière de concevoir globalement les objectifs d'apprentissage et de les travailler de façon coordonnée à différents endroits de formation (entreprise, école, cours interentreprises) apporte en soi une revalorisation de l'apprentissage. Mais, et il faut rester lucide à cet égard, c'est un objectif extrêmement exigeant et probablement jamais véritablement atteint.

**Coopération rend  
formation plus com-  
plexe**

Ce concept de formation conduit inévitablement à une complexification de l'apprentissage. Dès lors il ne s'agit plus de considérer séparément les différents apports à la formation de l'apprenti, et ceci introduit *de facto* une nouvelle dimension, celle de la concertation entre les différents partenaires engagés. L'évaluation confirme ce que les acteurs ont constaté durant les dernières années : que les différents volets de la réforme, qui tous vont dans le sens de la coopération entre les lieux de formation, se sont mis en place avec des succès variables. Si le modèle scolaire dégressif est plébiscité, si les situations de travail et d'apprentissage trouvent un large consensus, si les cours interentreprises donnent satisfaction au même titre que les unités de formation, la situation se présente différemment pour le cours de base, les outils d'évaluation et le journal d'apprentissage.

Ces quelques points critiques seront certainement abordés lors du prochain ajustement de la formation commerciale de base, lui-même déjà prévu par les structures mises en place. Mais ces changements devront impérativement se faire sans perdre de vue le cadre initialement défini.

L'étude d'approfondissement de Metzger et Straka, tout en confirmant l'évaluation quantitative, met en avant plusieurs problèmes en suspens :

**Pistes de réflexion**

- *Autonomie vs soutien* : l'indépendance dans le travail – et son corollaire, l'autonomie des apprentis – est une compétence qui n'est pas donnée *ex nihilo*. C'est une attitude qui s'apprend et qui nécessite un soutien adéquat sous la forme d'un coaching vers l'autonomie.
- *Effet d'apprentissage transversal* : la mise en place de liens entre les différents lieux d'apprentissage ne se fait pas automatiquement. Tous les formateurs, à l'école comme dans le milieu professionnel, sont incités à donner des tâches qui favorisent de tels liens.
- *Troisième unité de formation* : elle devrait être réduite, déplacée à un autre moment de la formation, ou supprimée.
- *Journal d'apprentissage* : c'est un dispositif conçu pour favoriser l'ancrage des savoirs pratiques et l'application des savoirs scolaires. Le fait que cet outil n'ait pas donné les résultats escomptés ne signifie pas que les liens entre formation scolaire et formation en entreprise se fassent automatiquement. Une réflexion reste donc à faire pour trouver un dispositif approprié.
- *Instruments d'évaluation* : les outils mis à disposition tels que les *check-lists* ou l'échelle actuelle de notation ne donnent pas encore entière satisfaction. Les élèves mettent en doute le caractère objectif des évaluations.

Si l'un des objectifs est de préparer les jeunes à l'apprentissage tout au long de la vie, il faut remettre en discussion la question de l'utilité et de l'utilitarisme de la formation en général et le rôle de la formation scolaire. Selon des études faites dans le cadre du Programme national de recherche 43, le secteur des services, dont fait partie la formation commerciale, se caractérise par une mobilité accrue et un profil de compétence en constant changement. Or, ces changements sont vécus différemment selon le niveau de formation atteint. Si des personnes ayant des qualifications universitaires arrivent à s'adapter à un environnement en changement constant, celles qui ont suivi des formations de niveau moindre - et la formation commerciale de base en fait partie - éprouvent beaucoup plus de peine à maintenir leur employabilité, surtout si leur formation se limite au « *just in time* » dans une logique purement utilitariste. Autrement dit, même si le volet entreprise reste déterminant, il ne faut pas négliger l'apport plus général de l'école professionnelle. Quelle sera sa fonction ? prestataire de service à travers la mise à jour des compétences de base ? institution de formation avec une finalité éducative plus générale ? Il faut s'interroger sur la manière de négocier, entre les différents lieux de formation, la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation des savoirs acquis.

**Préparer pour  
l'apprentissage tout  
au long de la vie**

De nombreuses questions restent ouvertes. Pour le moment, nous pouvons simplement encourager les différents partenaires à poursuivre et à intensifier leur collaboration car une formation telle que l'apprentissage sera probablement toujours un champ de tension, ce qui finalement lui donnera le dynamisme nécessaire pour s'adapter à l'évolution des besoins du monde de travail.