



## RECHERCHE

POSSIBILITÉS ET LIMITES DE LA COOPÉRATION ENTRE LES LIEUX DE FORMATION DANS LA FORMATION INTERENTREPRISES

# Le troisième lieu de formation

1/2022

La formation professionnelle duale est en réalité triale: avec les cours interentreprises, il y a aux côtés des entreprises et des écoles professionnelles un troisième lieu de formation, non moins important. Une étude de la Haute école pédagogique s'est penchée sur ses tâches et en décrit les quatre principales fonctions pédagogiques: initiation, standardisation, application, réflexion. Mais comment gère-t-on dans ces cours le niveau de connaissances hétérogène des apprenant/e/s? Comment coopèrent les trois lieux de formation? L'étude apporte à cette question une réponse pragmatique: pour la formation interentreprises, on aura déjà beaucoup gagné si les contenus de formation sont bien harmonisés entre les lieux de formation à l'échelle fédérale, si les CIE s'alignent encore plus sur le niveau d'apprentissage individuel des apprenti/e/s et si les lieux de formation s'informent mutuellement de manière efficace et effective sur les résultats obtenus, notamment au moyen des technologies numériques disponibles.



**Markus Maurer**

Prof. Dr. Markus Maurer est professeur de pédagogie professionnelle à la Haute école pédagogique de Zurich et travaille en tant que chargé de cours dans la formation des enseignants des écoles professionnelles.

## 1 Introduction

En Suisse, la formation professionnelle au degré secondaire

Il se distingue par une part élevée de formation initiale organisée au niveau des entreprises, qui a lieu dans la plupart des cas dans trois lieux de formation: dans l'entreprise, à l'école professionnelle et dans le cadre de la formation ou des cours interentreprises (CIE). Mais la formation ne doit pas se dérouler de façon indépendante d'un lieu de formation à l'autre; les différents prestataires de formation doivent collaborer, comme le stipule la loi sur la formation professionnelle (Assemblée fédérale 2002, art. 16). Dans la littérature spécialisée et la politique de la formation, la notion de «coopération entre les lieux de formation» s'est établie. Cette coopération peut être plus ou moins poussée, selon les types idéaux décrits par Dieter Euler, du premier niveau d'une simple information au deuxième niveau d'une coordination des efforts de formation et enfin au troisième niveau d'une interaction proprement dite (Euler, 2004).

En Suisse également, les partenaires de la formation critiquent régulièrement la coopération insuffisante entre les lieux de formation.

En Suisse également, les partenaires de la formation critiquent régulièrement la coopération insuffisante entre les lieux de formation – et lancent des projets destinés à l'améliorer (Feller, 2011; Seufert, 2021). La réforme de la formation commerciale initiale également a été en bonne partie lancée dans l'attente d'une meilleure coopération entre les lieux de formation (CSBFC, 2021). L'attention porte souvent ici avant tout sur l'école professionnelle (cf. par exemple Seufert, 2021).

Mais cette coopération entre les lieux de formation n'est pas une évidence. Ainsi, en Allemagne, dont le système est comparable à celui de la Suisse, on déplore depuis de nombreuses années le «manque de cohérence» de la formation entre les différents lieux de formation (Pätzold, 1997). En Suisse également, les partenaires de la formation critiquent régulièrement la coopération insuffisante entre les lieux de formation – et lancent des projets destinés à l'améliorer (Feller, 2011; Seufert, 2021). La réforme de la formation commerciale initiale également a été en bonne partie lancée dans l'attente d'une meilleure coopération entre les lieux de formation (CSBFC, 2021). L'attention porte souvent ici avant tout sur l'école professionnelle (cf. par exemple Seufert, 2021).

Dans le débat sur la coopération entre les lieux de formation, la formation interentreprises est beaucoup moins prise en considération (cf. Landolt, 2002; Landwehr, 2002), alors qu'elle joue un rôle particulièrement central pour apporter des «compléments à la formation à la pratique professionnelle et à la formation scolaire» (Assemblée fédérale 2002, art. 16, al. 2, lettre c). C'est sur cette carence que se penche le présent article. Il s'appuie à cet effet sur une revue des documents réglementaires pertinents ainsi que sur une analyse qualitative du contenu d'interviews menées selon un guide

d'entretien avec 31 représentants et représentantes de centres CIE de cinq métiers (Gläser, 2010; Kuckartz, 2018).[1]

## 2 Harmonisation des contenus de la formation à l'échelle fédérale

La mission de compléter la formation à l'école professionnelle et en entreprise met en évidence combien le contenu de la formation interentreprises devrait avoir un rapport avec la formation dans les deux autres lieux de formation. Il en va tout à fait différemment de l'école professionnelle, avec son «mandat de formation qui lui est propre» (Assemblée fédérale, 2002, art. 21).

Pour que la formation interentreprises puisse assumer efficacement sa fonction complémentaire, il faut d'abord une harmonisation des contenus de formation au niveau supérieur, en quelque sorte une répartition curriculaire des tâches, telle qu'elle est généralement effectuée par des plans de formation ou des documents réglementaires complémentaires (par exemple les catalogues de compétences-ressources des métiers MEM [Swissmem & Swissmechanic, 2015]). Ceci constitue une base essentielle pour une coopération efficace entre les lieux de formation. Un examen de ces documents montre que dans le contexte de cette harmonisation des contenus de la formation, quatre fonctions pédagogiques sont attribuées à la formation interentreprises (cf. également Maurer & Hauser, 2021):

1. *Initiation*: certains CIE transmettent des compétences avant que celles-ci soient effectivement mises en œuvre dans la majorité des entreprises. Les entreprises en attendent ici une transmission solide et systématique des aptitudes professionnelles pratiques à l'aide desquelles les apprenti/e/s pourront ensuite assumer de façon autonome certaines tâches dans l'entreprise.
2. *Standardisation*: beaucoup de CIE transmettent des compétences professionnelles pratiques qui ne sont que peu ou pas du tout mises en œuvre dans certaines entreprises, mais sont jugées importantes pour le profil du métier par les organisations responsables du monde du travail (OrTra). L'objectif visé est que tous les jeunes apprenant un métier donné atteignent un certain standard minimal dans de tels domaines de compétences également. Il peut s'agir de techniques traditionnelles du métier (telles que la réalisation de moulures en stuc pour les plâtriers/plâtrières) ou encore de compétences à la pointe du progrès qui viennent tout juste de faire leur entrée dans les entreprises les plus innovantes de la branche.
3. *Application*: les CIE peuvent également servir à s'entraîner à l'application de compétences déjà acquises dans une certaine mesure ou à les approfondir, notamment en faisant le lien entre la théorie et la pratique. Ceci peut par exemple avoir lieu dans le cadre de simulations imitant des situations d'application particulièrement difficiles.
4. *Réflexion*: dans certains CIE, la réflexion systématisée et souvent conjointe sur des situations d'application dans l'entreprise, sur les conditions de réussite et les obstacles éventuels, joue également un rôle majeur. Souvent, le regard ne porte toutefois pas uniquement sur les aspects techniques, mais tout autant sur les compétences méthodologiques, personnelles et sociales.

## 3 Facteurs d'influence sur la coopération entre les lieux de formation au niveau des CIE

Si l'harmonisation des contenus de la formation peut en quelque sorte soutenir la coopération entre les lieux de formation au niveau du système, il y a au niveau des centres de cours divers facteurs qui ont un impact puissant sur cette coopération. Nous souhaitons mettre l'accent ici sur trois de ces facteurs (cf. Maurer & Hauser, 2021, p. 36-39).

1. Un premier facteur est la composition des groupes de jeunes qui suivent ensemble une formation interentreprises. Tandis que les groupes CIE correspondent presque complètement aux classes des écoles professionnelles dans certains métiers, ils sont dans d'autres cas composés indépendamment, mais maintenus constants. Dans d'autres cas encore, il n'y a aucune constance, puisque les apprenti/e/s s'inscrivent de façon autonome à des cours donnés. Fondamentalement, l'hétérogénéité des apprenant/e/s est certainement moindre dans le premier modèle, puisqu'ils fréquentent l'école professionnelle ensemble, ce qui facilite le rapport avec l'enseignement de l'école professionnelle. Mais si l'on en tire efficacement profit, une hétérogénéité plus élevée peut également apporter une contribution favorable au développement des compétences opérationnelles professionnelles.

Tandis que les groupes CIE correspondent presque complètement aux classes des écoles professionnelles dans certains métiers, ils sont dans d'autres cas composés indépendamment, mais maintenus constants.

Et de toute façon, les groupes correspondant aux classes des écoles professionnelles peuvent également être très hétérogènes, notamment dans les métiers très larges sans filières spécialisées, tels que la formation initiale des assistant/e/s en soins et santé communautaire CFC.

2. Un deuxième facteur est l'agencement temporel des cours. Les plans de formation prescrivent souvent quels contenus doivent être traités dans quelle année d'apprentissage, mais les prestataires de CIE définissent ensuite eux-mêmes les créneaux temporels pour les différents cours. Certains cours doivent dans la plupart des cas être réalisés à plusieurs reprises au cours d'un semestre, toujours pour des groupes d'apprenti/e/s différents. Ceci signifie que pour chaque groupe, les conditions pour une coordination entre les contenus des CIE et la formation en entreprise et à l'école sont différentes. Les défis sont particulièrement importants pour des cours en fait conçus comme «initiation», qui n'ont pas lieu en août comme le souhaiteraient beaucoup d'entreprises, mais ne peuvent être suivis que bien plus tard dans l'année.
3. Un troisième facteur enfin est la combinaison de différentes catégories de formateurs et formatrices CIE, un aspect où notre étude a constaté de grandes différences d'un centre de cours à l'autre. Tandis que certains centres de cours s'efforcent d'employer un maximum de formateurs et formatrices exerçant cette activité à titre principal, avec un taux d'occupation de 50 à 100 %, d'autres misent en majorité sur des formateurs et formatrices à titre secondaire, qui enseignent plus de quatre leçons, mais moins de 50 %. Enfin, il y a quelques rares centres de cours qui emploient un grand nombre de formateurs et formatrices souvent très spécialisés sur le plan technique, qui ne donnent chacun pas plus de quatre leçons par semaine. L'accent ainsi mis sur des formateurs et formatrices engagés à titre secondaire ou pour un nombre d'heures extrêmement restreint est souvent justifié par le fait que ces personnes sont particulièrement bien familiarisées avec la réalité sans cesse changeante du monde du travail. En même temps, notre étude suggère également que les nombreux centres CIE qui misent avant tout sur des enseignants et enseignantes à titre principal ont eux aussi des contacts étroits avec le monde du travail. De plus, les contacts avec le monde du travail ne constituent de toute manière pas une base suffisante pour une coordination des CIE avec la formation à l'école ou en entreprise. À notre avis, des arrangements didactiques efficaces représentent un aspect plus déterminant à cet effet.

## 4 Arrangements didactiques efficaces dans la formation interentreprises

La diversité des formations professionnelles initiales en Suisse est considérable – et les formes d'apprentissage dans les cours interentreprises présentent par conséquent de grandes différences. En fonction des contenus de la formation définis au niveau des plans de formation, un très grand groupe de centres CIE se concentre pratiquement exclusivement sur la transmission de contenus professionnels pratiques, tandis qu'un deuxième groupe transmet également des connaissances professionnelles spécifiques à la branche (par exemple dans la formation commerciale initiale), et qu'un troisième groupe enfin met fortement l'accent sur les compétences méthodologiques, personnelles et sociales (Maurer & Hauser, à paraître en 2022).

Tous métiers confondus et surtout par rapport à la thématique de la coopération entre les lieux de formation et de l'harmonisation des contenus de formation dont il est question ici, deux aspects de l'apprentissage, qui ne sont pas suffisamment pris en compte dans la discussion sur la formation interentreprises, sont à notre avis importants.

### 4.1 Alignement sur le niveau de formation

Le fait que l'enseignement *scolaire* doit s'appuyer sur les connaissances préalables des jeunes et les prendre comme point de référence est largement incontesté (voir par ex. Städli, Maurer, Caduff, & Pfiffner, 2021) – mais une orientation par rapport au niveau de formation est également décisive dans la formation interentreprises. Au départ, précisément dans l'optique des compétences professionnelles opérationnelles, le niveau d'apprentissage avant le début du cours est souvent très hétérogène, parce que les jeunes en formation proviennent de différentes entreprises et ne suivent souvent pas tous le même enseignement scolaire (voir ci-dessus). L'orientation par rapport au niveau de formation peut donc apporter une précieuse contribution à la coordination entre la formation interentreprises et l'apprentissage à l'école et en entreprise. Il ne s'agit pas tellement ici d'une adaptation ad hoc des plans de cours, mais plutôt d'une base pour agir de façon informée dans l'enseignement.

Afin de pouvoir s'appuyer pour le mieux sur les connaissances préalables des apprenti/e/s, certains prestataires de CIE ont développé des tests que les jeunes passent avant le début du cours proprement dit.

Afin de pouvoir s'appuyer pour le mieux sur les connaissances préalables des apprenti/e/s, certains prestataires de CIE ont développé des tests que les jeunes passent avant le début du cours proprement dit et qui permettent aux formateurs et formatrices de se faire une première idée du niveau des participants et participantes (Cf. par ex. Städeli et al., 2021).

## 4.2 Approches didactiques selon la fonction de contenus de formation donnés

Comme nous l'avons indiqué au point 2, les contenus de la formation interentreprises définis dans les plans de formation peuvent avoir différentes fonctions, notamment en ce qui concerne leur rapport avec la formation à l'école et en entreprise. À notre avis, les approches didactiques devraient donc également être choisies selon la fonction donnée des différents contenus. Certaines approches conviennent mieux aux fonctions «initiation» et «standardisation», d'autres plutôt aux fonctions «application/approfondissement» et «réflexion».

### 4.2.1 Approches pour l'initiation et la standardisation

Une approche particulièrement répandue dans la formation interentreprises est celle qui consiste à montrer et à faire refaire, notamment pour les cours centrés sur l'enseignement d'aptitudes professionnelles pratiques, souvent manuelles. On ne porte guère l'attention sur cette approche dans la littérature, mais nos interviews suggèrent que sa réalisation également pose de grandes exigences, puisqu'elle suppose une compétence technique élevée et une préparation très ciblée, notamment par rapport aux explications orales accompagnant les opérations manuelles (Maurer & Hauser, 2021, p. 48).

S'il y a une autre approche didactique qui convient également très bien à l'initiation et à la standardisation, en dépit des grandes différences entre les métiers, c'est celle de l'apprentissage cognitif, qui favorise l'acquisition de compétences professionnelles par une observation ciblée et guidée, une imitation encadrée et enfin un développement autonome (exploration) (Maurer & Hauser, 2021, p. 43ss; Tenberg, Bach, & Pittich, 2020, p. 80).

Eu égard à la coordination des contenus de formation, il est déterminant que les formateurs et formatrices des CIE, lorsqu'ils initient les apprenti/e/s à certaines compétences opérationnelles professionnelles ou visent une standardisation, soient parfaitement au courant des attentes du monde du travail, notamment des exigences de qualité, mais également des défis éventuels qui peuvent se poser lors d'un transfert dans la pratique de l'entreprise (par exemple lorsque celle-ci utilise un autre logiciel). Afin que les entreprises notamment puissent se faire une bonne idée du niveau de compétences des apprenti/e/s à l'issue d'une unité de cours donnée, il est important qu'il y ait des évaluations transparentes, fondées sur des critères bien compréhensibles et aisément accessibles (par exemple par le biais de plateformes en ligne correspondantes).

### 4.2.2 Approches pour l'application/approfondissement et la réflexion

Nos interviews suggèrent que l'on a notamment souvent recours à des simulations lorsque des compétences opérationnelles professionnelles spécifiques ont déjà été introduites, mais qu'il s'agit à présent de les appliquer ou d'y réfléchir. Ce sont souvent des reconstructions de situations sociales, où les rôles peuvent être assumés par les apprenti/e/s, par les formateurs et formatrices ou encore par des acteurs et actrices. À l'avenir, des solutions techniques plus avancées, telles que des poupées high tech ou la réalité virtuelle, prendront sans doute de l'importance pour la simulation (Maurer & Hauser, 2021, p. 49).

Une approche encore moins répandue est celle du travail de cas. Ce dernier suppose également que les apprenti/e/s aient déjà été initiés aux compétences correspondantes.

Une approche encore moins répandue est celle du travail de cas. Ce dernier suppose également que les apprenti/e/s aient déjà été initiés aux compétences correspondantes, mais propose dès lors la possibilité de les appliquer dans des situations proches de la réalité. Un bon exemple en est le travail sur des cas au CYP, un centre de formation bancaire. Ceci est également instructif dans la mesure où le travail sur des cas concrets tirés de la pratique professionnelle s'appuie sur la transmission en ligne de connaissances fondamentales avant le début du cours proprement dit (CYP, 2021; Städeli et al., 2021, p. 73).

Pour les approches visant une application pratique et un approfondissement des contenus traités à l'école professionnelle, il importe bien entendu que les formateurs et formatrices des CIE connaissent les matériels d'enseignement de l'école et sachent également dans le cas idéal de quels contrôles les contenus en question ont déjà fait l'objet. Pour les approches didactiques axées sur le traitement de cas, il est déterminant que les formateurs et formatrices des CIE connaissent un

large éventail de pratiques d'entreprise, mais également les techniques d'encadrement nécessaires, afin de soutenir les jeunes dans l'élaboration de solutions adéquates pour la situation d'action donnée.

## 5 Conclusion

La formation dans les trois lieux de formation doit se compléter utilement de façon à soutenir les jeunes pour le développement de leurs compétences opérationnelles professionnelles. La coopération au niveau des prestataires de formation ne doit donc pas être prescrite de manière uniforme, notamment parce que les conditions pour la coopération entre les lieux d'apprentissage diffèrent beaucoup selon le domaine professionnel. L'idée d'une interaction conjointe des lieux de formation semble plutôt envisageable pour des contextes régionaux sur un espace restreint, où la majorité des responsables de la formation professionnelle se connaissent effectivement personnellement.

Pour la formation interentreprises, on aura par conséquent déjà beaucoup gagné si les contenus de formation sont bien harmonisés entre les lieux de formation à l'échelle fédérale, si les CIE s'alignent encore plus sur le niveau d'apprentissage individuel des apprenti/e/s et si les lieux de formation s'informent mutuellement de manière efficace et effective sur les résultats obtenus, notamment au moyen des technologies numériques disponibles.

Il faut enfin noter également que les acteurs et actrices au sein d'un système de formation professionnelle organisé de manière duale et perçu dans l'ensemble comme très efficace doivent s'accommoder du fait que la coopération entre les lieux de formation ne pourra jamais être absolument parfaite. Sinon, il faudrait des solutions «tout en un» telles qu'elles existent par exemple dans des systèmes de formation professionnelle organisés de manière plus scolaire, mais qui connaissent leurs propres challenges d'un autre ordre.

[1] L'accent a été mis sur les métiers d'assistant/e en soins et santé communautaire, d'assistant/e socio-éducatif/tive, d'informaticien/ne, d'installateur/trice électricien/ne et de polymécanicien/ne; par métier, trois centres CIE en Suisse alémanique ont été interrogés. Karin Hauser (licenciée en droit) est co-auteurice du présent article. Elle est enseignante ECG, directrice d'établissement scolaire (CDIP), chargée de cours en didactique professionnelle et en droit privé à la Haute école pédagogique de Zurich, ainsi que responsable de la qualité du département Secondaire II/Formation professionnelle de la Haute école pédagogique de Zurich.

## 6 Literatur

- Bundesversammlung. (2002). *Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 13. Dezember 2002 (Stand am 1. Januar 2019)*. Bern: Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft.
- CYP. (2021). *Bildungskonzept*. Online: <https://cyp.ch/ueber-cyp/bildungskonzept> (<https://cyp.ch/ueber-cyp/bildungskonzept>) [31.12.2021].
- Euler, D. (2004). *Lernortkooperation – eine unendliche Geschichte*. In D. Euler (Ed.), *Handbuch der Lernortkooperation* (Vol. 1, pp. 12-24). Berlin: W. Bertelsmann.
- Feller, R. (2011). *Evaluation des Projekts « LOK – Lernortkooperation in der beruflichen Grundbildung »: Bericht zuhanden der Zentralschweizer Berufsbildungsämter-Konferenz (ZBK)*. Luzern: Interface.
- Gläser, J., Laudel, Grit (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Landolt, H. (2002). *Der dritte Lernort – eine Einführung*. In W. Goetze, P. Gonon, A. Gresele, S. Kübler, H. Landolt, N. Landwehr, R. Marty, U. Renold & P. Egger (Hrsg.), *Der dritte Lernort: Bildung für die Praxis, Praxis für die Bildung* (S. 9-19). Bern: hep.
- Landwehr, N. (2002). *Der dritte Lernort*. In W. Goetze, P. Gonon, A. Gresele, S. Kübler, H. Landolt, N. Landwehr, R. Marty, U. Renold & P. Egger (Hrsg.), *Der dritte Lernort: Bildung für die Praxis, Praxis für die Bildung* (S. 37-71). Bern: hep.
- Maurer, M., & Hauser, K. (2021). *Überbetriebliche Kurse: Der dritte Lernort*. Bern: hep.
- Maurer, M., & Hauser, K. (erscheint 2022). *Didaktische Konzepte und ihre Umsetzung in der überbetrieblichen Ausbildung*. In A. Barabasch (Ed.), *Berufliche Didaktik in der Schweiz*. Bern: hep.
- Pätzold, G. (1997). *Lernortkooperation – wie ließe sich die Zusammenhanglosigkeit der Lernorte überwinden?* In D. Euler & P. F. E. Sloane (Eds.), *Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte* (Vol. 2, pp. S. 121 – 142). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Seufert, S. (2021). *Didaktische Ansätze für eine gelingende Lernortkooperation*. St. Gallen: Universität St. Gallen/IBB.

- SKKAB. (2021). Umsetzung ab 2023. Online: <https://www.skkab.ch/fachinformationen/gb2023/> (<https://www.skkab.ch/fachinformationen/gb2023/>) [31.12.2021].
- Städeli, C., Maurer, M., Caduff, C., & Pfiffner, M. (2021). *Das AVIVA-Modell: Kompetenzorientiert unterrichten in fünf Phasen. Mit einem Vorwort von John Hattie*. Bern: hep.
- Swissmem, & Swissmechanic. (2015). *Kompetenzen-Ressourcen-Katalog Polymechanikerin EFZ / Polymechaniker EFZ. Version 2.0 vom 30. November 2015*. Winterthur/Weinfelden: Swissmem/Swissmechanic.
- Tenberg, R., Bach, A., & Pittich, D. (2020). *Didaktik technischer Berufe. Band 2, Praxis & Reflexion*. Stuttgart: Steiner.

## Citation

Markus Maurer, 2022: Le troisième lieu de formation: Possibilités et limites de la coopération entre les lieux de formation dans la formation interentreprises. *Transfert, Formation professionnelle dans la recherche et la pratique* (1/2022), SRFP, Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle.



(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)