

Jeter des ponts entre la science et la pratique

À quoi sert la formation professionnelle si elle ne tient pas compte des besoins de la pratique ? À quoi servent les résultats pertinents de la recherche s'ils ne se reflètent pas dans la pratique de la formation professionnelle ? La recherche en matière de formation professionnelle ne saurait être une fin en soi. Ses constats doivent, dans toute la mesure du possible, alimenter la pratique et être mis en œuvre. À cet effet, ils doivent être traduits en langage compréhensible. – Un éditorial de la Conseillère nationale Martina Munz, Présidente de la SFRP.



Par Martina Munz

Martina Munz, présidente de la SRFP et conseillère nationale.

La formation professionnelle suisse s'est développée en se fondant sur l'expérience pratique des entreprises. C'est là sa force. Il est néanmoins nécessaire que le modèle de la formation professionnelle duale continue à évoluer, afin de pouvoir répondre aux exigences économiques actuelles. C'est de cette constatation et de la légitimation conférée par la nouvelle loi sur la formation professionnelle qu'est née la recherche sur la formation professionnelle il y a une dizaine d'années. De nombreux instituts dépendant des hautes écoles ou des hautes écoles spécialisées ont tôt fait de s'engager dans cette brèche, tant en Suisse romande qu'en Suisse alémanique.

À quoi servent les questionnements de la recherche si l'on ne répond pas en premier lieu aux besoins de la pratique et si l'on n'est pas capable d'éveiller l'intérêt des spécialistes pour les résultats de la recherche? Les «leading houses» doivent s'employer à intégrer ces deux exigences scientifiques dans leurs travaux de recherche et ne jamais se retrancher dans leur tour d'ivoire. En clair, là où c'est possible, les résultats de la recherche dans les hautes écoles doivent aboutir à une mise en œuvre orientée vers la pratique. Et les chercheurs se doivent d'utiliser un langage aisément compréhensible et accessible aux acteurs issus de la pratique. Le récent rapport du SEFRI intitulé [Évaluation de la recherche sur la formation professionnelle](#) [2] d'avril 2015 ne rappelait-il pas sans ambages que les résultats de cette recherche sont trop peu mis en pratique par les principaux intéressés? On ne peut dès lors que recommander la prise de mesures traduisant dans la réalité les résultats de la recherche sur la formation professionnelle.

Pour sa part, la SRFP entend contribuer à la résolution de ce problème en jetant des ponts entre la science et la pratique.

Pour sa part, la SRFP entend contribuer à la résolution de ce problème en jetant des ponts entre la science et la pratique. En tant que Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle (SRFP), elle veut assumer le rôle dicté par son appellation même. Riche de plus de 180 organisations membres qui œuvrent dans tous les domaines de la formation professionnelle – autorités, entreprises, associations, écoles et institutions de recherche –, la SRFP est toute désignée pour remplir cette fonction. Actuellement déjà, elle met sur pied deux fois l'an des formations continues; elle s'est aussi fixé pour objectif d'encourager l'échange des connaissances et le resserrement des liens entre la recherche sur la formation professionnelle et les acteurs de la pratique tant de la formation professionnelle initiale que de la formation professionnelle supérieure.

Avec sa lettre d'information appelée à paraître trimestriellement, la SRFP souhaite renforcer son rôle de lanceur de ponts entre la recherche et la pratique. Une rédaction professionnelle et spécialisée dans ce domaine a ainsi été chargée d'assurer la publication des Nouvelles du SRFP Recherche sur la formation professionnelle. L'accent principal des articles sera mis sur la proximité de la pratique et traitera de toutes les thématiques propres à la formation professionnelle. Pour ce faire, la SRFP a débloqué les ressources nécessaires permettant d'en assurer le succès. Elle pourra de la sorte vous faciliter l'accès aux résultats de la recherche et mettre à

vos contributions et des informations constructives.

Citation

Munz, Martina (2016): Jeter des ponts entre la science et la pratique. Transfert. Formation professionnelle dans la recherche et la pratique. (1/2016), SRFP, Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle.

Vieilles outres, vin nouveau

L'examen de compétences professionnelles pose de nouveaux défis aux experts et expertes aux examens, qui doivent définir des critères pour leurs évaluations et des exigences de performance transparentes. Dans le cadre de la conférence « Dans quelle mesure les examens des entreprises, des écoles et des branches sont-ils orientés compétences ? » qui a réuni près de 50 personnes, des spécialistes se sont penchés sur ces nouvelles exigences. Nous publions ici les considérations de Katja Dannecker, IFFP.



Par Katja Dannecker

L'auteure est responsable de projet à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP.

La formation professionnelle initiale vise à transmettre et acquérir les qualifications spécifiques qui permettront à l'apprenti d'exercer une activité professionnelle avec compétence et en toute sécurité. C'est ce que stipule la Loi sur la formation professionnelle (LFPr art. 15 al. 2 lettre a). Un examen orienté compétences signifie que l'on évalue dans quelle mesure une personne maîtrise des situations d'action professionnelle. Le candidat dispose-t-il du savoir et des aptitudes nécessaires à cet effet (le savoir et les aptitudes s'entendant de façon globale, comme compétence technique, méthodique, sociale et personnelle se manifestant dans une situation professionnelle concrète) ?

Conception constructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage

L'orientation compétences s'appuie sur la conception constructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage : « Apprendre est un processus actif, et les apprenants sont les constructeurs de leur acquisition de connaissances » (d'après Weinert 2012 :48). Chaque apprenant est différent, et met les nouvelles connaissances en rapport avec celles qu'il a déjà acquises. Il doit être en mesure d'appliquer correctement, en fonction de la situation, le savoir et le savoir-faire dont il dispose dans l'action professionnelle concrète – par exemple la planification de menus, le soudage d'un cylindre ou la réalisation d'un massage de la tête. Ce n'est pas par hasard que l'on emploie ici dans la pédagogie professionnelle un terme qui évoque le mouvement, et donc l'activité : nous parlons d'une mobilisation des ressources adaptée à la situation. Les voies d'enseignement et d'apprentissage sont ainsi différentes d'un individu à l'autre – et donc aussi d'un candidat à l'autre dans la procédure d'examen.

La quête d'une orientation compétences a conféré une importance accrue aux mesures orientées promotion, servant au développement plutôt qu'à la sélection. Parmi les exemples comptent les entretiens de bilan entre formateurs et apprentis, les travaux de portfolio, la correction des travaux par les apprentis eux-mêmes et l'autoréflexion sur les travaux exécutés. Ces instruments ont – à l'exception de la correction des travaux par les apprentis – fait depuis longtemps déjà leur entrée dans les ordonnances de formation de tous les métiers. Néanmoins, on continue en Suisse à évaluer les performances sur la base de notes. Mais si l'on développe radicalement jusqu'au bout l'idée d'une orientation compétences, cela remet en question les procédures d'examen sommatives à base de notes. L'idée de procéder à une sélection entre candidats aptes et non aptes et de classer exactement leurs performances est en contradiction avec le principe de la construction individuelle du savoir. Il en va de même pour les critères d'examen classiques, dont l'objectif consiste à assurer des examens équitables, donc objectifs et vérifiables. Or, si l'on considère que seuls les candidats eux-mêmes connaissent leurs processus de savoir et de compréhension et peuvent renseigner sur ceux-ci, il devient difficile de rendre justice à cette diversité au moyen de procédures transparentes et objectives débouchant sur une note.

L'idée de procéder à une sélection entre candidats aptes et non aptes et de classer exactement leurs performances est en contradiction avec le principe de la construction individuelle du savoir.

Défis pour les experts aux examens

L'examen orienté compétences pose deux défis aux examinateurs opérant dans l'entreprise comme lieu de formation. Ces experts aux examens viennent – et c'est leur grand atout – de la pratique. Ils exercent leur fonction à titre bénévole et quelques jours par an

seulement. Ils examinent en règle générale des apprentis qu'ils ne connaissent pas – éventuellement dans une entreprise formatrice dans laquelle ils se rendent pour la deuxième fois au moment de l'examen.

La première exigence réside dans le fait que les examinateurs doivent connaître sous diverses facettes le métier tel qu'il est enseigné aujourd'hui. Même si les métiers évoluent en permanence, le savoir et le savoir-faire professionnels sont tacitement supposés donnés. Par ailleurs, les examens oraux gagnent en importance – et avec eux le savoir contextuel requis des experts aux examens. Ce que la dessinatrice, le menuisier ou la polymécanicienne réalisaient encore sur la table à dessin ou l'établi il y a quelques dizaines d'années est aujourd'hui souvent créé sur l'ordinateur. De grandes entreprises de peinture, de plâtrage ou de pose de sols travaillent aujourd'hui avec des matériaux qui ne sont pas nécessairement familiers à tout expert aux examens. Il n'est pas forcément usuel de reconnaître ces lacunes, et l'intéressé peut se sentir chatouillé dans son orgueil professionnel. La discussion et l'évaluation d'actions concrètes pose ainsi des exigences accrues à l'expertise et à l'autocompétence des examinateurs.

Le deuxième défi, mieux accepté, réside dans le fait qu'il s'agit d'évaluer des compétences non seulement techniques, mais aussi méthodiques et sociales. Ainsi, dans le domaine artisanal et industriel, qui est celui que je connais le mieux, les examinateurs ont des attentes claires au niveau du comportement et du mode de travail des apprentis, même si ces aspects sont rarement évoqués dans les situations d'examen. On n'est guère habitué à les saisir au moyen de critères, et cela débouche en règle générale sur des discussions de principe – par exemple lorsqu'il s'agit de savoir si la « discipline » ou « l'attitude envers l'instructeur CIE » sont des catégories utiles et mesurables pour la détermination des compétences méthodiques et sociales.

Défis pour les entreprises formatrices

Quels défis particuliers les examens orientés compétences posent-ils aux entreprises formatrices ? J'entends souvent dire que les formateurs doivent préparer les apprentis de manière spécifique à la procédure de qualification afin qu'ils puissent réussir. Si les examens sont effectivement conçus dans une orientation compétences, je considère cela comme un effet bienvenu : les apprentis sont préparés à maîtriser des situations concrètes d'action professionnelle. Les situations d'action professionnelle gagnent ainsi en importance pour les apprentis et les formateurs.

Une tâche particulière revient aux formateurs et aux experts aux examens pour l'évaluation des travaux pratiques individuels, qui sont à exécuter dans un quart de toutes les formations professionnelles initiales. Les apprentis réalisent pendant des journées ou des mois un produit ou une prestation pour l'entreprise formatrice – une leçon de fitness, un moteur électrique, un repose-nuque pour le sauna, une conception pour l'aménagement intérieur d'un loft ou des lapins de Pâques en chocolat de fabrication industrielle. Le formateur ou la formatrice attribue une note qui est plausibilisée par l'expert aux examens – ce dernier n'étant pas présent tout au long du processus d'exécution. Dans la phase d'introduction, ce modèle pose des exigences élevées aux intéressés, puisque les appréciations doivent être rendues visibles et négociées.

Conclusion

L'association d'examens sommatifs à des situations d'action concrètes n'a rien de nouveau – bien au contraire, si l'on se remémore les examens de compagnonnage des corporations d'antan, il s'agit d'une tradition séculaire. Mais par le passé, ils ne satisfaisaient guère aux exigences d'égalité des chances et de transparence. Aujourd'hui, c'est différent. L'élaboration de nouveaux plans de formation a donné un puissant coup de pouce au débat sur les critères permettant une évaluation d'ensemble des performances. Les ordonnances révisées sont l'occasion, et un mandat de la part de la Confédération, de discuter pour chaque métier comment les performances doivent être évaluées et saisies. Dans les examens pratiques, l'innovation ne réside donc pas dans le fait que l'on évalue des attitudes et des modes de travail, mais dans la négociation de la façon dont ces évaluations doivent avoir lieu. Les procédures de qualification orales et écrites, quant à elles, s'appuient davantage sur les exigences de la pratique. Les documentations d'apprentissage sont fondamentalement acceptées comme auxiliaires dans les examens pratiques, et les apprentis sont invités à exposer leurs réflexions sur les processus et le comportement de travail. Si nous nous rappelons les quatre exigences classiques envers les examens orientés compétences selon Felix Winter – à savoir l'orientation vers des situations d'action authentiques, les évaluations fondées sur des critères, les exigences de performance transparentes et le souci de promotion – on peut constater qu'elles ont beaucoup gagné en dynamique et que les procédures de qualification s'alignent davantage sur les exigences du monde du travail.

Sources :

Gonon, Philipp ; Wettstein, Emil (2009) : *Berufsbildung in der Schweiz*. Éditions hep : Zurich.

Harlen, Wynn (1994) : *Enhancing Quality in Assessment*. Londres : Chapman, cité d'après Mietzel 2007 : 458.

Mietzel, Gerd (2007) : *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 8., überarbeitete und erweiterte Auflage*. Hogrefe Lehrbuch : Göttingen, Vienne et Bâle.

Schlitzer, Monika (2012) : *Das Psychologie Buch*. Éditions Dorling Kinderley : Munich.

Wiggins, Grant (1993) : *Assessment. Authenticity, Context, and Validity*. Phi Delta Kappan 75, 200 – 208, 210 – 214 ; cité d'après Mietzel 2007 : 336.

Winter, Felix (2015) : *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Éditions Beltz : Weinheim et Bâle.

Citation

Dannecker, Katja (2016): Vieilles outres, vin nouveau. Transfert. Formation professionnelle dans la recherche et la pratique. (1/2016), SRFP, Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle.

Nous avons besoin d'un système de formation professionnelle initiale pour adultes

La formation professionnelle pour adultes est enfin devenue un thème important en Suisse. Il n'est plus tolérable que plus de 500 000 personnes de plus de 25 ans sans qualification secondaire II évoluent tant bien que mal sur le marché du travail, alors qu'il y a en même temps une pénurie de main-d'œuvre qualifiée. Le nouvel ouvrage « Berufsabschluss für Erwachsene in der Schweiz – Bestandesaufnahme und Blick nach vorn » (Certifications professionnelles pour adultes en Suisse – état des lieux et perspectives) indique comment on peut remédier à cette situation. Il développe des propositions pour la mise en place d'un système de formation initiale pour adultes.



Par Markus Maurer, Emil Wettstein, Helena Neuhaus

Pendant de longues années, la politique de la formation ne s'est guère intéressée au sujet, mais depuis peu, on y accorde visiblement une importance accrue : un demi-million de personnes n'ont accompli que la scolarité obligatoire, sans aucune formation consécutive. Deux évolutions ont suscité cet intérêt : certains secteurs souffrent d'une pénurie de main-d'œuvre qualifiée, et en 2014, l'initiative relative à l'immigration de masse a été acceptée. On entend à présent conférer à davantage d'adultes en Suisse les aptitudes nécessaires à une activité professionnelle qualifiée. Les mesures déjà prises et à venir visent les personnes actives n'ayant pas de formation professionnelle. L'amélioration de l'accès des adultes à la formation professionnelle revêt ici une importance centrale.

Ce sujet joue également un rôle dans la politique sociale, et de ce point de vue, la formation professionnelle pour adultes est jugée importante depuis longtemps déjà : on estime que sur les près de 550 000 adultes entre 25 et 64 ans sans certification au niveau secondaire II, plus de 100 000 ont encore trente années de travail ou davantage devant eux. Ces chiffres sont inquiétants, car les statistiques montrent clairement que les personnes sans formation post-obligatoire sont significativement plus souvent frappées par le chômage et la pauvreté que les personnes plus qualifiées.

En Suisse, les adultes peuvent depuis 1933 déjà compléter et faire reconnaître leur formation. Mais malgré des offres qui fonctionnent, des rapports, des initiatives au Parlement fédéral et des contributions des syndicats, le nombre des adultes acquérant une certification professionnelle après l'âge de 25 ans seulement n'augmente que très lentement depuis de longues années. Pourquoi en est-il ainsi ? Pourquoi si peu des nombreuses personnes qui aspirent à une certification professionnelle et seraient capables de l'acquérir parviennent-elles au but ? L'ouvrage « Berufsabschluss für Erwachsene in der Schweiz » fournit en détail de premières réponses tirées d'études et de témoignages de personnes concernées.

L'obstacle le plus important réside dans le financement. Le rattrapage d'une qualification par le biais d'une formation initiale génère des frais non couverts de 50 000 à 150 000 francs par personne, en majorité dus à une perte de revenus.

1. L'obstacle le plus important réside dans le financement. Le rattrapage d'une qualification par le biais d'une formation initiale génère des frais non couverts de 50 000 à 150 000 francs par personne, en majorité dus à une perte de revenus. Si 1000 personnes supplémentaires par an doivent acquérir une qualification, cela représente annuellement 50 à 150 millions de francs. Ces fonds sont presque impossibles à lever dans la situation politique actuelle. Il est donc important qu'à l'avenir, la grande majorité des personnes intéressées puissent suivre la formation complémentaire nécessaire parallèlement à leur activité professionnelle, ce qui réduit massivement la perte de revenus. Ceci exige des offres spéciales pour les adultes en formation, dont les coûts seraient pris en charge par le Trésor public dans une mesure comparable à ce qui est fait pour les écoles secondaires pour adultes. Il importe également de proposer de nouvelles formes d'enseignement permettant la flexibilité de temps et de lieu déterminante pour les adultes.
2. La carence massive d'information sur les certifications professionnelles pour adultes est un fait largement reconnu de nos jours. Il importe que les conseillers dans les différents offices concernés soient bien au courant de la marche à suivre, des chances et

des obstacles. Les employeurs doivent réaliser que les adultes de plus de 25 ans également peuvent encore acquérir une certification. Enfin, une vaste campagne d'information doit s'adresser à l'environnement social et professionnel des intéressés. Les personnes qui optent pour cette voie méritent notre estime ; celle-ci est décisive pour qu'elles osent à l'âge de 30, 40 ou 50 ans encore se lancer dans une formation de plusieurs années et persévèrent jusqu'au bout. Les histoires de réussites décrites dans le livre illustrent combien l'effort en vaut la peine, sur le plan individuel, professionnel et social.

3. Enfin, il faut assurer dans toutes les formes de la formation professionnelle un encadrement d'ensemble de la personne en formation, de préférence par le même conseiller ou la même conseillère pendant toute la période. Parmi les experts, la nécessité d'un encadrement constant est incontestée.

En conclusion, les constats sont les suivants : l'apprentissage comme système central d'acquisition d'une formation professionnelle initiale s'adresse aux jeunes. Pour les adultes, il est peu adapté et génère des coûts trop élevés. Il faut donc prévoir pour eux un système spécifique parallèle, tel qu'il existe pour les écoles secondaires. C'est uniquement s'il y a une volonté politique de permettre aux adultes de faire reconnaître leurs qualifications existantes et de combler leurs lacunes dans le cadre d'un système adapté aux adultes que nous pourrions atteindre l'augmentation souhaitée des certifications.

Trois éléments du « Modèle 2025 »

Dans leur ouvrage, Markus Maurer, Emil Wettstein und Helena Neuhaus montrent comment les adultes peuvent acquérir en Suisse une certification professionnelle. Avec le « Modèle 2025 », ils décrivent une situation idéale, dont ils déduisent des recommandations. Nous reprenons ici trois éléments de ce « Modèle 2025 ».

1. *« Il y a des écoles professionnelles pour adultes. Elles sont tout aussi évidentes que les écoles de maturité pour adultes. Les personnes qui acquièrent une formation professionnelle à l'âge adulte rencontrent dans leur entourage autant d'estime que les adultes qui rattrapent la maturité. »* Cette idée paraît pour l'instant – comme jadis pour les écoles secondaires – visionnaire. Mais il existe dès aujourd'hui plusieurs programmes qui vont, tout au moins partiellement, dans ce sens.
2. *« La formation professionnelle pour adultes s'aligne sur les profils de qualification des différents métiers ; elle se fait par modules à accomplir individuellement. La totalité de tous les modules accomplis débouche sur le CFC. »* La reconnaissance de compétences existantes – telles que nous la connaissons aujourd'hui déjà dans la procédure de validation – doit s'aligner sur les profils de qualification des différents métiers. Les offres de formation complémentaire, ou les différents modules, sont structurés de telle sorte que chaque unité porte sur une compétence ou un groupe de compétences. Chaque unité est accomplie avec un certificat de performance. Le canton de Genève a montré que ceci est possible : dès 2007, il a introduit le système modulaire dans tous les métiers pouvant faire l'objet d'une procédure de validation. Genève a ainsi pu augmenter considérablement le nombre de CFC obtenus par des adultes de plus de 25 ans.
3. *« Les voies qui permettaient par le passé à un adulte d'obtenir un CFC ont fait place à un système simple, flexible et aisément compréhensible pour tous, qui convient à 80 % de tous les intéressés. »*

Le système actuel avec quatre à six voies différentes (selon la façon de les compter) est trop complexe. Notre proposition : au moins 80 % de tous les intéressés suivent la même voie, englobant les trois phases suivantes : planification, formation, certification. La phase de formation se subdivise – selon le niveau initial de la personne – en deux à quatre étapes, se terminant chacune par un certificat intermédiaire. Ces certificats intermédiaires sont reconnus par la branche concernée et donc utiles sur le marché du travail. Ils font en outre partie de la formation pour l'obtention du CFC.

Des certifications intermédiaires tous les un à deux ans sont importants, car elles réduisent la pression ressentie par les participants. C'est ce que montrent des expériences recueillies dans l'hôtellerie-restauration, l'horlogerie, l'industrie du nettoyage et la mécanique de production. Beaucoup de personnes suivant une formation se sentent encouragées par les progrès réalisés et osent ainsi la poursuivre jusqu'au CFC.

Citation

Maurer, Markus / Wettstein, Emil / Neuhaus, Helena (2016): Nous avons besoin d'un système de formation professionnelle initiale pour adultes. Transfert. Formation professionnelle dans la recherche et la pratique. (1/2016), SRFP, Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle.

Abandon du principe des lieux de formation

Le principe des trois lieux de formation détermine depuis longtemps l'organisation, la distribution des responsabilités et le financement de la formation professionnelle. La répartition classique est la suivante : l'entreprise enseigne la pratique, l'école la théorie. Mais cette division devient de plus en plus contestable. Ainsi, la théorie est aujourd'hui enseignée dans tous les trois lieux de formation, et tous trois participent également à l'acquisition de compétences transversales. L'expert en formation professionnelle Emil Wettstein préconise dans son texte un nouveau principe de structuration de la formation professionnelle, car les tâches des différents lieux de formation varient d'un métier à l'autre – et un abandon du principe des lieux de formation.



Par Emil Wettstein

Emil Wettstein est l'un des principaux auteurs en Suisse pour les questions relatives à la formation professionnelle. Parmi ses publications les plus récentes comptent l'ouvrage de référence « Berufsbildung in der Schweiz » (La formation professionnelle en Suisse) (avec Evi Schmid et Philipp Gonon).

Notre système de formation professionnelle est aujourd'hui caractérisé comme combinaison de trois lieux de formation : la Loi sur la formation professionnelle (LFPr) évoque trois lieux de formation auxquels des tâches déterminées ont été attribuées. Chaque lieu de formation est financé différemment. Les responsabilités et les structures des autorités et des commissions également s'alignent sur les lieux de formation, de même que la formation des responsables. Cette structuration par lieux de formation est fondée sur la conviction que chaque lieu de formation assume certaines tâches dans le cadre d'une formation professionnelle, et que cette attribution est immuable.

Nous défendons ici la thèse que ceci est de moins en moins le cas. Les lieux de formation deviennent de plus en plus interchangeable. Aujourd'hui, il faut se demander : « Quelles sont les fonctions qui doivent être assurées afin que la formation professionnelle réussisse ? » Et : « Qui peut assumer ces fonctions pour le mieux ? »

Lieu de formation – un terme qui a au moins trois significations

Qui s'intéresse aux questions de formation connaît et utilise le terme de « lieu de formation » :

- L'enseignement dans les écoles obligatoires et secondaires est de plus en plus souvent enrichi par des « lieux de formation extrascolaires ». Et dans ce domaine, la créativité ne connaît guère de limites : on trouve ainsi sur Internet le « lieu de formation gravière » et le « lieu de formation Patrimoine culturel mondial de l'Unesco », ou encore les lieux de formation Âge de pierre, musée, lac de Sempach, ferme, etc.
- La formation des adultes est effectuée dans divers lieux de formation. On cite actuellement comme lieux de formation, entre autres, le centre de formation, le théâtre, le site commémoratif, le zoo et le groupe d'étude (Gundermann 2015). Le terme est également utilisé pour des manifestations : lieu de formation conférence (Müller, Nuissl 2016), lieu de formation voyage d'études, etc.
- La formation professionnelle est ici plus restrictive : en Suisse, il est question de trois lieux de formation – l'entreprise, l'école professionnelle et le centre de cours interentreprises, également appelé « troisième lieu de formation ». En Allemagne, on en définit quatre : l'école, l'école de métiers, l'entreprise et le studio. Dans la pratique, on ne distingue toutefois que deux lieux de formation, l'entreprise (y compris l'école de métiers) et l'école professionnelle.

Toutes ces évolutions font que l'attribution fixe de certains domaines de la formation initiale et continue à certains lieux ou certaines institutions n'est plus nécessaire, et n'a même souvent plus de sens.

On voit donc que bien des choses sont qualifiées de lieu de formation, même si ce terme qui a commencé à être utilisé au début des années 70 a déjà été critiqué très tôt (Beck 1984). Ce faisant, on suppose tacitement que chacun sait ce qu'il faut entendre par lieu de formation. En réalité, cependant, le terme est utilisé dans des sens divers :

Dans la formation professionnelle, on s'appuie couramment sur une définition de 1974 du Conseil allemand de l'éducation : « On entend par lieu de formation une institution reconnue dans le cadre de l'instruction publique qui organise des offres de formation » (Conseil

allemand de l'éducation, 1974). Eckehard Nuißl, ancien directeur de l'Institut allemand de formation des adultes (DIE), voit les choses tout à fait autrement : « Un lieu de formation est l'endroit où les individus apprennent. Il est ce qui les entoure lors de l'apprentissage. Et il se situe là où l'individu se trouve physiquement lorsqu'il apprend. » (Nuißl 2004, page 5)

Ces deux définitions souvent citées représentent les deux principales significations du terme :

- (1) le lieu de formation comme institution,
- (2) le lieu de formation comme environnement d'apprentissage concret.

Une troisième signification, plus récente, est typique de l'emploi inflationnaire actuel du terme :

- (3) le lieu de formation comme manifestation.

Par exemple, une année transitoire est appelée « lieu de formation Sud ». Nous avons évoqué plus haut les lieux de formation conférence et voyage d'études. Et le droit suisse de la formation professionnelle également utilise le terme non seulement pour des institutions, mais aussi pour des manifestations : « Cours interentreprises et autres lieux de formation comparables » (art. 23 LFPr).

Nous nous limiterons ici aux deux premières significations.

L'administration et la politique de la formation utilisent le terme pour des institutions : entreprises, écoles, centres de formation, écoles de métiers, etc. La LFPr les définit en stipulant les fonctions qu'elles assument dans la formation professionnelle : ainsi, l'entreprise est un « prestataire de la formation à la pratique professionnelle » (art. 20 LFPr), l'école professionnelle « dispense la formation scolaire. Celle-ci comprend un enseignement professionnel et un enseignement de culture générale. » (art. 21 LFPr).

Dans les sciences et la pratique pédagogiques, c'est la deuxième signification qui est au premier plan : on entend par « lieu de formation » une situation définie entre autres par un lieu concret : poste de travail, classe, chantier, local de pause, Skills Lab, laboratoire d'apprentissage, bureau d'entraînement. Il peut également s'agir d'une installation : lit de patient, îlot de production, ordinateur d'analyse, simulateur de vol. Katrin Kraus souligne que les lieux de formation vus sous cet angle constituent des « constellations temporaires », déterminées non seulement par le lieu, mais aussi par l'objet de l'apprentissage, la situation de l'apprenant et d'autres facteurs : « Un lieu devient un lieu de formation lorsque la constellation du vecteur de savoir, de l'infrastructure, de l'atmosphère et des coprésences convient à une personne donnée et pour un objet d'apprentissage donné à un moment donné. » (Kraus 2015, page 49)

Dans le contexte qui nous intéresse, il convient de souligner les aspects suivants :

- Les institutions, lieux de formation dans le premier sens du terme, regroupent en général plusieurs lieux de formation dans le sens d'environnements d'apprentissage concrets : dans une entreprise, par exemple, on n'apprend pas seulement au poste de travail, mais aussi lors de conférences dans la salle de réunion, lors d'entretiens avec des collègues à la cantine, lors de la discussion d'une proposition dans le bureau du supérieur, à l'occasion de rencontres avec les clients / patients. L'entreprise ne dispense pas seulement une « formation à la pratique professionnelle ».
- Aujourd'hui, on n'apprend plus uniquement dans des lieux réels, mais aussi dans des espaces virtuels. En jouant sur l'ordinateur ou le smartphone, on apprend souvent avec une grande intensité, et le lieu concret où se trouve le joueur ou la joueuse est sans importance. Il ou elle agit et communique dans un lieu virtuel. Il en va de même pour la participation à des webinaires, des vidéoconférences, des cours en ligne (FLOT) ou des classes virtuelles.
- Comme le constate Kraus, des lieux (réels et virtuels) peuvent à certains moments déclencher des processus d'apprentissage très importants, et ne pas être des lieux de formation à d'autres moments. Ceci est également vrai pour des lieux tels que la classe ou le poste de travail.
- La constellation donnée détermine également ce qui est appris. Dans la classe scolaire, il peut s'agir d'un contenu technique spécifique, mais aussi d'un apprentissage social. Sur le chantier, on peut apprendre un savoir-faire pratique, mais également assimiler le déroulement d'un processus de travail ou l'importance d'un phénomène physique.
- Si le débat portait jadis avant tout sur les lieux de formation de l'apprentissage formel, par exemple de l'acquisition d'une certification professionnelle, on attache aujourd'hui une grande valeur à l'apprentissage informel, de sorte que pratiquement tout lieu est un lieu de formation potentiel.

Attribution de certaines fonctions aux lieux de formation

Si l'on demande à des non-spécialistes quelles sont les tâches de l'entreprise et de l'école dans l'apprentissage, on vous répond généralement : l'entreprise enseigne la pratique, l'école la théorie. Cette répartition détermine également depuis 1934 quelles tâches une école professionnelle est autorisée à assumer : à l'époque, les écoles professionnelles urbaines, qui disposaient également alors d'ateliers pour compléter la formation des apprentis, se virent interdire l'« enseignement en atelier », dont le subventionnement leur était dès lors refusé. (Wettstein 1987, page 107)

Ceci n'allait changer qu'avec l'apparition d'un troisième lieu de formation : les « cours d'introduction », par la suite appelés « cours interentreprises », prirent en charge des tâches des entreprises, notamment l'enseignement d'un savoir-faire fondamental. On assistait ainsi à un premier effritement de la répartition classique des fonctions. Entre temps, les centres interentreprises se chargent également dans les CIE – selon le métier – de dispenser une partie du savoir proche de la pratique et de la réflexion sur l'activité dans l'entreprise.

Si la division des tâches par lieux de formation est encore à peu près claire si on les entend comme institutions, elle devient complètement floue si on les entend comme lieux concrets de transmission d'aptitudes : dans la première moitié du XX^e siècle, les grandes entreprises ont écarté la transmission de certaines compétences des postes de travail pour la confier à des ateliers d'apprentissage internes ou des institutions similaires. Entre temps, en bien des endroits, des institutions spécifiques ont pris la relève pour ces tâches, par exemple des ateliers et des laboratoires d'associations de formation. Par ailleurs, celles-ci se chargent également, comme base pour leur tâche principale, de travaux productifs. Dans les services financiers et autres services mettant l'accent sur les aptitudes cognitives et les compétences sociales, des postes d'apprentissage assistés par ordinateur assument des tâches de formation importantes. Dans l'industrie et l'artisanat, certaines connaissances techniques – normes, instructions, caractéristiques des matériaux, offre de produits semi-finis – sont transmises par le biais d'un lieu de formation virtuel, les bases de données dans le cloud.

Les conséquences pour la pratique

Toutes ces évolutions font que l'attribution fixe de certains domaines de la formation initiale et continue à certains lieux ou certaines institutions n'est plus nécessaire, et n'a même souvent plus de sens. Comme l'indique la définition de Katrin Kraus citée plus haut, divers facteurs déterminent quel est le lieu optimal dans chaque cas concret. Ceci a des implications pratiques, par exemple lorsqu'il s'agit de savoir quelles tâches doivent être déléguées à un cours interentreprises. Il faut également se demander s'il est encore judicieux de stipuler de façon contraignante dans une ordonnance lequel des trois lieux de formation définis dans la LFPr doit assumer certaines fonctions, et quelle quote-part du temps de formation doit lui revenir. La formation des responsables de la formation professionnelle doit s'adapter à ce champ de tâches plus vaste. Les lieux de formation virtuels modifient les tâches des lieux réels. Leur utilisation permet un emploi de personnes en formation à l'étranger, comme l'a montré la société Bühler Uzwil. Une orientation vers les fonctions plutôt que vers les lieux de formation faciliterait peut-être également leur coordination.

Mais tout cela exige aussi que l'on détermine avec soin quelles fonctions sont nécessaires pour que la formation professionnelle réussisse. N'oublions pas que l'objectif d'apprentissage n'est qu'un aspect parmi d'autres qui définissent le lieu de formation. La réponse : « la théorie et la pratique » – ou comme on le dit dans l'espace anglophone « How and Why » – ne suffit plus. Dans notre présentation de la formation professionnelle en Suisse (« Berufsbildung in der Schweiz », Wettstein, Schmid, Gonon 2014), nous nous sommes donc écartés d'une structuration par lieux de formation et avons articulé notre étude autour d'une liste de huit fonctions (ou « éléments d'une formation professionnelle réussie ») et de leur prise en charge par les différents acteurs.

Littérature

- Beck, K. (1984). Zur Kritik des Lernortkonzepts. Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee. In W. Georg & G. Grüner (Eds.), *Schule und Berufsausbildung* Gustav Grüner zum 60. Geburtstag (pp. 247 - 262). Bielefeld: Bertelsmann
- Deutscher Bildungsrat. (1974). *Zur Neuordnung der Sekundarstufe II Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen*. Stuttgart: Verlag Ernst Klett
- Gundermann, A. (2015). *Lernort*. Bonn: DIE. Retrieved from www.die-bonn.de/wb/2015-lernort-01.pdf
- Kraus, K. (2015). Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts. In K. Kraus, S. Schreiber-Barsch, & R. Stang (Eds.), *Erwachsenenbildung und Raum theoretische Perspektiven - professionelles Handeln - Rahmungen des Lernens* (pp. 41-53). Bielefeld: Bertelsmann
- Müller-Naevecke, C., & Nuissl, E. (2016). *Lernort Tagung. Konzipieren, Realisieren, Evaluieren*. Bielefeld: Bertelsmann
- Nuissl, E. (2004, 22. März 2004). Orte und Netze Lebenslangen Lernens. Paper presented at the Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, 22. März 2004, Universität Zürich
- Pätzold, G. (1990). *Lernortkooperation*. Heidelberg: Sauer
- Erpenbeck, J., & Sauter, W. (2013). *So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze*. Berlin: Springer Gabler
- Wettstein, E. (1987). *Die Entwicklung der Berufsbildung in der Schweiz. Aarau etc.: Sauerländer*
- Wettstein, E., Schmid, E., & Gonon, P. (2014). *Berufsbildung in der Schweiz. Formen, Strukturen, Akteure*. hep praxis. Bern: hep (tracution en italien: <http://bit.ly/2bbhWpw>; celle en français apparaîtra à la fin de l'année.)

Citation

Wettstein, Emil (2016): Abandon du principe des lieux de formation. Transfert. Formation professionnelle dans la recherche et la pratique. (1/2016), SRFP, Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle.

Les immigrants sous-estiment la valeur de la formation professionnelle

Les étrangers et étrangères privilégient significativement plus souvent que les Suisses la formation gymnasiale. Inversement, les jeunes performants optent d'autant plus fréquemment pour un apprentissage qu'ils vivent longtemps déjà en Suisse. C'est ce que fait ressortir l'étude « [Measuring the Social Status of Education Programmes](#) » [3] du Centre de recherches conjoncturelles KOF de l'EPF Zurich, sous la direction d'Ursula Renold. Ce résultat indique qu'il est essentiel d'informer les immigrants de manière précoce sur le système de formation suisse et de les y intégrer.

URL source: <https://www.sgab-srfp.ch/fr/newsletter/12016/pdf>

Liens

[1] <https://www.sgab-srfp.ch/fr/newsletter/12016>

[2] <https://www.sbf.admin.ch/sbfi/fr/home/themes/formation-professionnelle/fonds-en-faveur-de-la-formation-professionnelle-selon-art--60-lf/evaluation-des-fonds-en-faveur-de-la-formation-professionnelle.html>

[3] <http://dievolkswirtschaft.ch/fr/2016/05/renold-06-2016-franz/>