



Kaufleute  
Employé-e-s de commerce  
Impiegati di commercio



2022  
Büroassistent/in EBA  
Assistant-e de bureau AFP  
Assistente d'ufficio CFP

## Mise en œuvre nationale

Vente 2022+ / Employé-e-s de commerce 2022 / Assistant-e de bureau 2022

## Projet partiel 5

# Modèles d'organisation pour la mise en œuvre des plans de formation orientés vers les compétences opérationnelles dans les écoles professionnelles

Version du 21 juin 2021

## Table des matières

1	Pour le lecteur pressé	6
2	Contexte	8
3	Groupes cibles et objectifs du concept	9
4	Conditions cadres	9
4.1	Enseignement orienté vers les compétences opérationnelles	9
4.2	Documents de base	10
4.3	Dispositions cantonales	11
5	Vue d'ensemble des modèles d'organisation	13
5.1	Prémises pour la conception de modèles d'organisation	13
5.2	Systèmes de planification pour les professions du commerce de détail et la formation commerciale initiale	14
5.3	Modèles d'organisation	17
5.3.1	Bases	17
5.3.2	Variante 1a et 1b : Blocs au sein de l'horaire hebdomadaire	17
5.3.3	Variante 2 : Blocs au sein du semestre	23
5.3.4	Variante 3 : Mandats de travail orientés vers les compétences opérationnelles	26
6	Variante de mise en œuvre pour les options dans la formation commerciale initiale	31
6.1	Demi-classes / petites classes	31
6.2	Centres de compétence / enseignement par blocs	31
6.3	Apprentissage encadré dans chaque école / apprentissage à distance entre plusieurs écoles <sup>32</sup>	
7	Variante pour la mise en œuvre des blocs d'enseignement	33
7.1	Modèles d'enseignement	33
7.1.1	Enseignement présentiel	33
7.1.2	Blended learning	33
7.2	Formes d'enseignement	36
7.2.1	Enseignement par instruction	36
7.2.2	Apprentissage autonome encadré	37
7.2.3	Co-enseignement	37
7.3	Méthodes d'enseignement orientées vers les compétences opérationnelles	39
8	Affectation des enseignants/responsables d'équipe	40

8.1	Profils de rôle	40
8.2	Affectation des enseignants dans le commerce de détail	42
8.3	Gestionnaires du commerce de détail CFC	42
8.3.1	Domaines d'affectation en 1 <sup>re</sup> année d'apprentissage	42
8.3.2	Domaines d'affectation en 2 <sup>e</sup> année d'apprentissage	44
8.3.3	Domaines d'affectation en 3 <sup>e</sup> année d'apprentissage	45
8.4	Assistants du commerce de détail AFP	47
8.4.1	Domaines d'affectation en 1 <sup>re</sup> année d'apprentissage	47
8.4.2	Domaines d'affectation en 2 <sup>e</sup> année d'apprentissage	48
8.5	Affectation des enseignants dans le domaine commercial	50
8.6	Employés de commerce CFC	50
8.6.1	Domaines d'affectation en 1 <sup>re</sup> année d'apprentissage	50
8.6.2	Domaines d'affectation en 2 <sup>e</sup> année d'apprentissage	52
8.6.3	Domaines d'affectation en 3 <sup>e</sup> année d'apprentissage	55
8.7	Assistants de bureau AFP	57
8.7.1	Domaines d'affectation en 1 <sup>re</sup> année d'apprentissage	57
8.7.2	Domaines d'affectation en 2 <sup>e</sup> année d'apprentissage	59
9	Annexes	61
9.1	Annexe 1 : Vue d'ensemble des compétences opérationnelles	61
9.1.1	Compétences opérationnelles Vente 2022+ CFC	61
9.1.2	Compétences opérationnelles Vente 2022+ AFP	62
9.1.3	Compétences opérationnelles Employé-e-s de commerce CFC 2022	63
9.1.4	Compétences opérationnelles Assistant-e de bureau AFP 2022	64
9.2	Annexe 2 : Digression sur « l'orientation vers les champs d'apprentissage »	65
9.3	Annexe 3 : Méthodes et techniques pour un enseignement orienté vers les compétences opérationnelles	67
9.3.1	Méthodes concernant l'introduction	67
9.3.2	Méthodes concernant la transmission du savoir	68
9.3.3	Méthodes concernant l'utilisation	69
9.3.4	Méthodes concernant la fixation des connaissances	70
9.3.5	Méthodes concernant l'évaluation et la fin de la journée	71



Kaufleute  
Employé-e-s de commerce  
Impiegati di commercio



2022  
Büroassistent/in EBA  
Assistant-e de bureau AFP  
Assistente d'ufficio CFP

## 9.4 Annexe 4 : Bibliographie

73

## Liste des abréviations

AA	Apprentissage autonome
CA	Champ d'apprentissage
CAB	Champ d'apprentissage de base
CSFP	Conférence suisse des offices de la formation professionnelle
DCO	Domaine de compétences opérationnelles
E1/E2	Enseignant 1 / enseignant 2
EILE	Enseignement intégré de la langue étrangère
EILN	Enseignement intégré de la langue nationale
EPI	Enseignement par instruction
EPI-CB	Enseignement par instruction sur les connaissances de base
EPI-TR	Enseignement par instruction sur les activités de transfert

## 1 Pour le lecteur pressé

Sur la base des réformes « Vente 2022+ », « Employé-e-s de commerce 2022 » et « Réorientation de la profession d'assistant-e de bureau AFP », les formations professionnelles initiales du commerce de détail et du champ professionnel commercial ont été orientées vers les compétences opérationnelles. Désormais, les compétences opérationnelles constituent le point de départ de la planification et de la conception de l'enseignement, remplaçant la logique par branche qui a prévalu jusqu'à présent dans les écoles professionnelles. Par conséquent, les enseignants n'enseigneront plus exclusivement dans leur branche, mais seront affectés à différents domaines de compétences opérationnelles. L'approche méthodologique est basée sur une orientation systématique vers les champs d'apprentissage. Les personnes en formation doivent disposer d'un appareil numérique.

Le passage d'une logique par branche à une orientation vers les compétences opérationnelles a une grande influence sur l'organisation de l'enseignement dans les écoles professionnelles. Le présent rapport vise à soutenir les directions d'écoles et les personnes responsables de l'horaire dans la planification de l'enseignement. Il vise également à donner aux responsables dans les offices cantonaux de la formation professionnelle une vue d'ensemble des défis en matière d'organisation et de personnel auxquels sont confrontées les écoles.

Le présent rapport a été élaboré par un groupe de travail composé de directeurs et directrices d'écoles professionnelles ainsi que de représentant-e-s des cantons avec la participation de la Haute école pédagogique de Zurich. Le rapport a été approuvé en janvier 2021 par l'organe national de coordination (ONC) en vue de la suite des travaux.

Les variantes de mise en œuvre présentées ci-après se veulent exemplaires, la liste n'est donc pas exhaustive.

<b>1. Variantes de modèles d'organisation pour la planification des modules d'enseignement</b>	
<b>Variante 1a : Blocs au sein de l'horaire hebdomadaire</b>	Des blocs de deux périodes d'enseignement ou plus remplacent les périodes individuelles. L'enseignement a lieu en classe entière, en présentiel, sans formes d'apprentissage autonome.
<b>Variante 1b : Blocs au sein de l'horaire hebdomadaire</b>	Des blocs de deux périodes d'enseignement ou plus remplacent les périodes individuelles. Ce modèle d'enseignement comprend des phases d'apprentissage autonome (AA) encadré et non encadré. Il permet également aux enseignants de travailler en équipe (co-enseignement). L'enseignement peut donc être dispensé en classe entière ou en demi-classe.
<b>Variante 2 : Blocs au sein du semestre</b>	Cette variante vise à développer les compétences opérationnelles au sein de grands blocs au cours du semestre ou de l'année d'apprentissage. Les personnes en formation travaillent en groupes sur des projets, dont l'étendue est adaptée au bloc en question. La proportion de périodes d'enseignement encadrées varie selon la durée des blocs ; elle est élevée au début et à la fin, et faible au milieu.
	Ce modèle distingue l'enseignement par instruction, le transfert par le biais de mandats et l'encadrement de l'apprentissage.
<b>2. Variantes de mise en œuvre pour les options dans la formation commerciale initiale : possibilités pour les petites écoles professionnelles</b>	Demi-classes / petites classes Centres de compétences / enseignement par blocs Forme mixte des deux premières variantes : Apprentissage encadré dans chaque école / apprentissage à distance entre plusieurs écoles
<b>3. Variantes pour la mise en œuvre des blocs d'enseignement</b>	
<b>a) Modèles d'enseignement</b>	Enseignement présentiel Blended learning
<b>b) Formes d'enseignement</b>	Enseignement par instruction Apprentissage autonome encadré par l'enseignant Co-enseignement

## 2 Contexte

Dans le cadre des réformes « Vente 2022+ », « Employé-e-s de commerce 2022 » et « Réorientation de la profession d'assistant-e de bureau AFP », les formations professionnelles initiales concernées ont été orientées vers les compétences opérationnelles. Cette mesure a été prise sur la base d'une analyse prévisionnelle et d'un examen approfondi des deux champs professionnels en question.

Les nouvelles prescriptions sur la formation pour les quatre formations professionnelles initiales sont une réponse aux défis actuels auxquels sont confrontés les deux champs professionnels et l'ensemble de la formation professionnelle. Les objectifs des organes responsables s'inscrivent dans le prolongement des objectifs assumés conjointement par les partenaires de la formation professionnelle. En font notamment partie les objectifs et les mesures de la Conférence suisse des offices de la formation professionnelle (CSFP) visant à renforcer l'orientation vers les compétences opérationnelles dans les écoles et à ancrer davantage cette approche dans les processus de développement cantonaux.

### De la logique par branche à l'orientation vers les compétences opérationnelles

Les domaines de compétences opérationnelles et les compétences opérationnelles constituent le point de départ de la planification et de la conception de l'enseignement. Les vues d'ensemble des domaines et des compétences opérationnelles sont présentées à l'annexe 1 « Profils de qualification ». La logique par branche est passée au second plan. L'enseignement est planifié dans les domaines de compétences opérationnelles et les enseignants sont affectés à différents domaines de compétences opérationnelles. Ce faisant, l'accent est mis sur la planification et la mise en œuvre interdisciplinaires de l'enseignement. L'approche méthodologique est basée sur une orientation systématique vers les champs d'apprentissage. Le concept est présenté en détail à l'annexe 2. Une compréhension de base de ce concept est primordiale, en particulier pour l'affectation des enseignants.

Cette logique se reflète dans les concepts de mise en œuvre des écoles professionnelles en termes de contenus et de didactique. Se pose alors la question d'une logique organisationnelle adéquate pour l'enseignement. Le passage d'une logique par branche à une orientation vers les compétences opérationnelles a une grande influence sur l'organisation de l'enseignement. C'est pourquoi des modèles d'organisation sont développés pour faciliter la mise en œuvre dans les écoles professionnelles dans toute la Suisse, dans le but d'économiser le plus de ressources possible. Les réformes de professions offrent également aux écoles la possibilité d'introduire ou de développer des formes d'enseignement et d'apprentissage numériques ou soutenues par des moyens numériques. Ces thèmes seront également inclus.

### Délimitation

Il est essentiel de veiller à ce que les enseignants actuellement en poste soient en mesure de jouer leur rôle dans l'orientation vers les compétences opérationnelles. À cette fin, le projet partiel 7 développe un concept de formation et de formation continue qui pourra ensuite être mis en œuvre par les prestataires de formation continue régionaux.

### 3 Groupes cibles et objectifs du concept

Le présent rapport vise à soutenir les directions d'écoles et les personnes responsables de l'horaire dans la planification de l'enseignement. Il vise également à donner aux responsables dans les offices cantonaux de la formation professionnelle une vue d'ensemble des défis en matière d'organisation et de personnel auxquels sont confrontées les écoles. Les concepts et outils suivants sont disponibles :

- Variantes de modèles d'organisation pour la planification des modules d'enseignement
- Variantes de mise en œuvre pour la planification des options en 3<sup>e</sup> année d'apprentissage dans le champ professionnel commercial.
- Modèles et formes d'enseignement pour la conception du design d'enseignement
- Approche méthodologique pour la planification de l'affectation des enseignants

Ces variantes constituent des exemples de mise en œuvre qui ne sauraient être considérés comme exhaustifs.

### 4 Conditions cadres

À des fins de compréhension uniforme, l'enseignement orienté vers les compétences opérationnelles est tout d'abord présenté en détail. Viennent ensuite les documents de base et les dispositions cantonales déterminantes pour la conception concrète d'un enseignement orienté vers les compétences opérationnelles dans le commerce de détail et le champ professionnel commercial.

#### 4.1 Enseignement orienté vers les compétences opérationnelles

Avant d'aborder la mise en œuvre de l'enseignement orienté vers les compétences opérationnelles, il convient d'en décrire brièvement l'idée principale (cf. Arnold 2018).

L'enseignement orienté vers les compétences opérationnelles présente les caractéristiques suivantes :

- L'enseignement ne traite pas un thème spécialisé, mais une compétence opérationnelle.
- Les expériences des personnes en formation sont intégrées dans l'enseignement.
- Un lien est établi en permanence avec l'environnement de travail des personnes en formation.
- L'enseignement encourage l'apprentissage social, autrement dit les interactions parmi les personnes en formation et entre les personnes en formation et les enseignants.
- Les inputs techniques sont brefs.
- Les exercices et les applications constituent une partie essentielle de l'enseignement.
- La réflexion personnelle est encouragée.

Les personnes en formation...

- participent activement.
- travaillent de manière autonome en suivant un parcours d'apprentissage individuel.

Les enseignants...

- préparent le cadre et les méthodes d'apprentissage.
- structurent les processus d'apprentissage.
- transmettent leur savoir pratique sous la forme d'une modélisation (une modélisation illustre la façon dont quelque chose se fait en pratique et présente de manière transparente les processus de pensée afférents).

## 4.2 Documents de base

La planification de l'enseignement repose sur les documents de base ci-après :

### Gestionnaire du commerce de détail CFC

- Ordonnance du SEFRI sur la formation professionnelle initiale de gestionnaire du commerce de détail avec certificat fédéral de capacité (CFC)
- Plan de formation relatif à l'ordonnance du SEFRI sur la formation professionnelle initiale de gestionnaire du commerce de détail avec certificat fédéral de capacité (CFC)
- Dispositions d'exécution relatives à la procédure de qualification avec examen final incl. l'annexe
- Concept national de mise en œuvre du plan de formation dans les écoles professionnelles, incl. le curriculum linguistique pour les langues étrangères
- Plan d'études national pour la culture générale pour les gestionnaires du commerce de détail CFC
- Coopération entre les lieux de formation – déroulement chronologique de la formation en entreprise et à l'école professionnelle
- Créneau pour les cours interentreprises

### Assistant/Assistante du commerce de détail AFP

- Ordonnance du SEFRI sur la formation professionnelle initiale d'assistante/assistant du commerce de détail avec attestation fédérale de formation professionnelle (AFP)
- Plan de formation relatif à l'ordonnance du SEFRI sur la formation professionnelle initiale d'assistante/assistant du commerce de détail avec attestation fédérale de formation professionnelle (AFP)
- Dispositions d'exécution relatives à la procédure de qualification avec examen final incl. l'annexe
- Concept national de mise en œuvre du plan de formation dans les écoles professionnelles, incl. le curriculum linguistique pour les langues étrangères
- Plan d'études national pour la culture générale pour les assistant-e-s de commerce de détail AFP
- Coopération entre les lieux de formation – déroulement chronologique de la formation en entreprise et à l'école professionnelle

- Créneau pour les cours interentreprises

### Employé/Employée de commerce CFC

- Ordonnance du SEFRI sur la formation professionnelle initiale d'employée/employé de commerce avec certificat fédéral de capacité (CFC)
- Plan de formation relatif à l'ordonnance du SEFRI sur la formation professionnelle initiale d'employée/employé de commerce avec certificat fédéral de capacité (CFC)
- Dispositions d'exécution relatives à la procédure de qualification avec examen final, annexes comprises
- Concept national pour la mise en œuvre de la formation professionnelle initiale d'employée/employé de commerce CFC à l'école professionnelle, y compris programme pour les langues étrangères
- Plan d'études national pour l'enseignement de la culture générale chez les employés commerce CFC
- Coopération entre les lieux de formation – déroulement de la formation dans l'entreprise et à l'école professionnelle
- Dispositions d'exécution relatives à la coordination des cours interentreprises / à l'organisation scolaire

### Assistant/Assistante de bureau AFP

- Ordonnance du SEFRI sur la formation professionnelle initiale d'assistante/assistant de bureau avec attestation fédérale de formation professionnelle (AFP)
- Plan de formation relatif à l'ordonnance du SEFRI sur la formation professionnelle initiale d'assistante/assistant de bureau avec attestation fédérale de formation professionnelle (AFP)
- Dispositions d'exécution relatives à la procédure de qualification avec examen final, annexes comprises
- Concept national pour la mise en œuvre de la formation professionnelle initiale d'assistante/assistant de bureau AFP à l'école professionnelle, y compris programme pour les langues étrangères
- Plan d'études national pour l'enseignement de la culture générale chez les assistants de bureau AFP
- Coopération entre les lieux de formation – déroulement de la formation dans l'entreprise et à l'école professionnelle

## 4.3 Dispositions cantonales

Les dispositions cantonales précisent la période d'enseignement comme base de calcul pour définir le degré d'occupation de l'enseignant et calculer son salaire. Le degré d'occupation des enseignants des écoles professionnelles est réglé dans les décisions d'engagement (écoles cantonales) et les contrats de travail (écoles privées) sur la base du nombre de périodes d'enseignement hebdomadaires. Dans certains cantons, il existe un mandat d'enseignement qui décrit également les autres tâches des enseignants et définit un budget-temps pour celles-ci. La définition d'un degré d'occupation complet varie d'un canton à l'autre, et parfois même



Kaufleute  
Employé-e-s de commerce  
Impiegati di commercio



2022  
Büroassistent/in EBA  
Assistant-e de bureau AFP  
Assistente d'ufficio CFP

au sein d'un canton, en fonction des branches enseignées. Ces conditions d'engagement sont généralement réglées dans une ordonnance. Changer ces conditions cadres équivaldrait à un changement de paradigme et nécessiterait un long processus politique.

## 5 Vue d'ensemble des modèles d'organisation

### 5.1 Prémisses pour la conception de modèles d'organisation

Les prémisses ci-après guident la conception des modèles d'organisation :

- L'approche de la période d'enseignement comme élément déterminant est abandonnée au profit de modules plus grands.
- La période d'enseignement reste une unité de planification pour l'affectation des enseignants.
- Des modèles sont présentés pour des approches innovantes ainsi que pour la conception plus traditionnelle de l'enseignement.
- Des approches de blended learning – combinaison d'enseignement présentiel et de séquences d'apprentissage en dehors de l'école professionnelle – sont possibles.
- De grands modules d'enseignement facilitent l'enseignement interdisciplinaire et le travail sur des projets.
- Une attention particulière est accordée à la collaboration interdisciplinaire dans les équipes d'enseignants.
- Il convient de veiller à ce que la collaboration entre les différentes écoles professionnelles se fasse dans le cadre de solutions gagnant-gagnant.
- Les avantages potentiels sont présentés de manière systématique.
- En principe, les modèles d'organisation doivent être conçus de sorte que les coûts soient neutres. Cela signifie que chaque période d'enseignement avec plus d'un enseignant (p. ex. co-enseignement) doit être compensée par des périodes d'enseignement avec des séquences d'apprentissage non encadrées.
- Facteur d'affectation des enseignants :  
Ce facteur définit le rapport entre le temps effectivement enseigné et le temps total consacré à l'enseignement, y compris la préparation et le suivi. Si, par exemple, une période d'enseignement de 45 minutes requiert 75 minutes, préparation et suivi compris, cela donne un facteur de 1,7. Le recours à l'apprentissage autonome (AA) – encadré ou non – permet de réduire le temps de préparation et de suivi. Dans les modèles d'organisation suivants, des facteurs inférieurs sont donc utilisés pour ces formes d'apprentissage. La question de savoir s'il y a lieu d'utiliser différents facteurs doit être discutée et clarifiée de manière spécifique avec l'école ou avec le canton. Si tous les enseignants sont affectés avec le même facteur, les enseignants ayant une part d'encadrement élevée peuvent se voir confier l'élaboration des tâches pour l'apprentissage autonome afin de compenser leurs périodes d'enseignement avec un facteur plus faible.

## 5.2 Systèmes de planification pour les professions du commerce de détail et la formation commerciale initiale

Afin de mettre en œuvre l'enseignement orienté vers les compétences opérationnelles, il convient de prévoir des blocs d'unités d'enseignement plus importants. La planification est basée sur les systèmes de planification des CFC de gestionnaire du commerce de détail et d'employé de commerce, qui sont adaptés aux domaines de compétences opérationnelles prévus et qui tiennent également compte de ces exigences en termes quantitatifs. Le graphique du haut présente les dotations horaires dans les différents lieux de formation pour les gestionnaires du commerce de détail CFC ainsi que le nombre de périodes d'enseignement à l'école professionnelle sur les trois années d'apprentissage. Le graphique du bas présente le nombre et la répartition des périodes d'enseignement par semaine à l'école professionnelle.

### Système de planification Gestionnaires du commerce de détail CFC



#### Dotations horaires pour les lieux de formation CFC (1.5 – 2 – 1 jours)

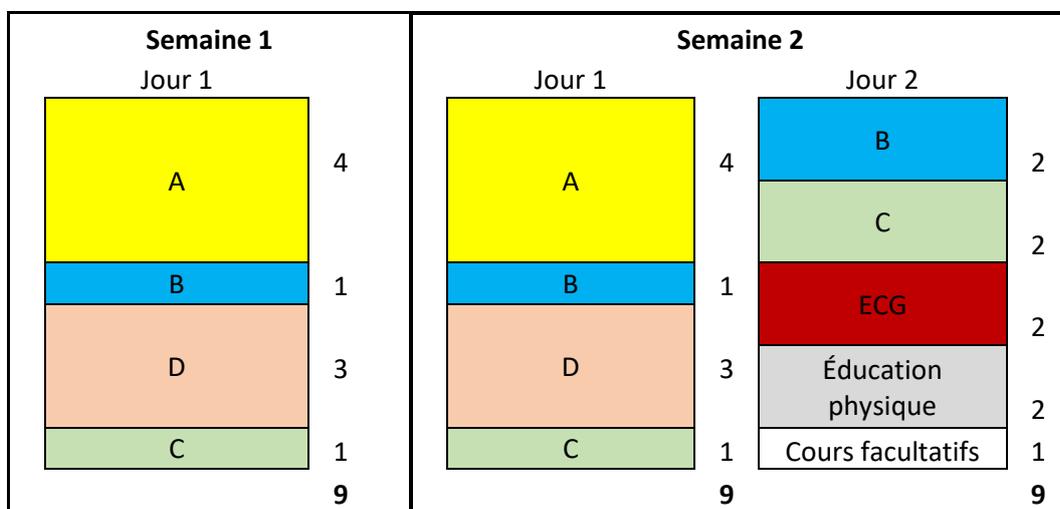
	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	3 <sup>e</sup> année	Total
<b>Entreprise :</b>				
• Nb total de <b>jours</b> par semaine	3.5	3	4	
<b>École professionnelle :</b>				
• Connaissances professionnelles DCO A	160	160	80	400
• Connaissances professionnelles DCO B	80	120	80	280
• Connaissances professionnelles DCO C	80	80	0	160
• Connaissances professionnelles DCO D	120	160	40	320
• Culture générale	40	40	80	160
• Éducation physique	40	80	40	160
<b>École professionnelle :</b>				
• Nb total de <b>périodes</b> par semaine	13	16	8	1480
• Nb total de <b>jours</b> par semaine	1.5	2	1	



#### Système de planification CFC Gestionnaires du commerce de détail – idée de base



En première année, les apprentis ont 1,5 jour d'école par semaine. Dans la mesure où, dans le cas de demi-journées d'école, le trajet de l'entreprise formatrice à l'école ou de l'école à l'entreprise compte comme temps de travail et est donc à la charge de cette dernière, il est en principe possible d'harmoniser les jours d'école, p. ex en alternant les semaines avec un jour puis deux jours entiers d'école, comme le montre le graphique ci-après. Cette solution présente toutefois un inconvénient : les cours facultatifs et les cours d'appui ne sont plus possibles et la préparation à la MP 2 pendant la formation professionnelle initiale est exclue. Cela a des conséquences sur l'attractivité de la formation professionnelle initiale dans le commerce de détail.



Une autre possibilité serait d'utiliser la demi-journée pour des cours d'appui et des cours facultatifs. L'ordonnance du 19 novembre 2003 sur la formation professionnelle (OFPr) prévoit les dispositions ci-après à l'art. 20 concernant les cours facultatifs et les cours d'appui :

<sup>1</sup> Les cours facultatifs et les cours d'appui de l'école professionnelle doivent être organisés de façon à ne pas perturber outre mesure la formation à la pratique professionnelle. Leur durée ne peut dépasser en moyenne une demi-journée par semaine prise sur le temps de travail.

<sup>2</sup> La nécessité pour une personne en formation de fréquenter les cours d'appui est réexaminée périodiquement.

<sup>3</sup> En cas de prestations insuffisantes ou de comportement inadéquat de la personne en formation à l'école professionnelle ou dans l'entreprise formatrice, l'école l'exclut des cours facultatifs, en accord avec l'entreprise formatrice. En cas de désaccord, l'autorité cantonale tranche.

<sup>4</sup> Les écoles professionnelles veillent à ce que l'offre de cours facultatifs et de cours d'appui soit équilibrée. Elles proposent notamment des cours facultatifs de langues.

## Système de planification Employés de commerce CFC

Explications pour les deux graphiques ci-dessous : cf. graphiques du système de planification pour les gestionnaires du commerce de détail CFC

## Tableau des périodes d'enseignement

	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	3 <sup>e</sup> année
Entreprise (nb de jours par semaine)	3	3	4
École professionnelle :			
Connaissances professionnelles DCO A	160	160	80
Dont branche du domaine à choix	120	120	
Connaissances professionnelles DCO B	40	80	80
Connaissances professionnelles DCO C	120	160	40
Connaissances professionnelles DCO D	160	160	0
Connaissances professionnelles DCO E	160	80	0
Connaissances professionnelles spécifiques à l'option	0	0	120
Éducation physique	80	80	40
École professionnelle :			
Nb total de périodes d'enseignement par semaine	18	18	9
Nb total de jours par semaine	2	2	1

## Système de planification CFC Employés de commerce – idée de base

### 1<sup>re</sup> année

4 P*	DCO A	DCO D
1 P	DCO B	DCO E
3 P	DCO C	
1 P	Éducation physique	Éducation physique

\* dont branche du domaine à choix : 3 P

= 9 P

### 2<sup>e</sup> année

4 P	4 P*	DCO A	DCO D
4 P	3 P	DCO C	DCO B
1 P	1 P	Éducation physique	Éducation physique

\* dont branche du domaine à choix : 3 P

= 9 P

= 9 P

### 3<sup>e</sup> année

4 P	3 P	CSO
2 P	2 P	DCO A
2 P	1 P	DCO B
1 P	1 P	DCO C
1 P	1 P	Éducation physique

= 9 P

= 9 P

## 5.3 Modèles d'organisation

### 5.3.1 Bases

Les bases pour la planification des affectations des enseignants sont détaillées au chap. 8 ainsi que dans les concepts des écoles. Plusieurs variantes sont présentées ci-après. Ces variantes représentent différentes possibilités d'organisation de l'enseignement à partir de 2022. Dans ce contexte, plusieurs hypothèses ont été formulées (p. ex. les formes d'enseignement visées au chap. 5.3.2.). Celles-ci peuvent être adaptées à tout moment en fonction de la structure concrète du modèle dans l'école professionnelle. Une école peut p. ex. décider de mettre en œuvre des séquences d'apprentissage autonome avec ou sans encadrement. Ces considérations sont généralement consignées dans un concept didactique global et dans la planification des programmes de l'école professionnelle. Les modèles ne sont pas exhaustifs, mais servent de suggestion pour le développement concret de l'école.

### 5.3.2 Variantes 1a et 1b : Blocs au sein de l'horaire hebdomadaire

#### Éléments de planification

Les formes d'enseignement suivantes peuvent être utilisées de manière flexible dans la planification :

Forme d'enseignement	
AA	Apprentissage autonome – encadré
AA	Apprentissage autonome – non encadré
CE	Enseignement en classe entière
DC	Enseignement en demi-classe

- Le principe est que plus l'apprentissage autonome non encadré est utilisé, plus l'enseignement peut se dérouler en demi-classes. Les variantes V1a et b présentent des opportunités de développement flexibles pour la formation commerciale initiale et la formation initiale dans le commerce de détail.
- Le modèle est dynamique. Autrement dit, la proportion d'enseignement en demi-classe, en classe entière et d'apprentissage autonome (encadré ou non) peut être déterminée individuellement.
- Les écoles décident si elles veulent enseigner selon le mode traditionnel (enseignement en classe entière ; variante V1a) ou si elles veulent faire un pas vers de nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage (V1b).

- Des périodes d'enseignement isolées devraient être évitées dans tous les modèles, car elles rendent plus difficile l'orientation vers les compétences opérationnelles. Il vaudrait mieux prévoir des blocs de deux périodes d'enseignement ou plus à la place.
- Le modèle d'enseignement V1b comprend des phases d'apprentissage autonome encadré et non encadré. Il permet également aux enseignants de travailler en équipe (co-enseignement).
- Des séquences de blended learning peuvent être proposées aussi bien sur place que sous forme d'apprentissage à distance.
- Dans la formation commerciale initiale, l'école propose les deux domaines à choix dès la 1<sup>re</sup> année d'apprentissage.
- En 3<sup>e</sup> année d'apprentissage, elle propose les quatre options (cf. chap. 6).
- Les échelons des enseignants ne sont pas modifiés.
- Le facteur d'affectation pour les enseignants qui encadrent l'apprentissage autonome (moins de travail de préparation et de suivi) doit être clarifié au niveau cantonal ou de l'école.
- Un fichier Excel est disponible pour soutenir la planification des variantes 1a- et 1b.

### Explication concernant les graphiques ci-après

- Dans la variante 1a, l'horaire des personnes en formation correspond à celui des enseignants (cf. personnages de l'apprenti et de l'enseignant). On part ici du principe que l'enseignement a lieu en classe entière.
- La partie gauche du graphique présente l'horaire des personnes en formation, celle de droite concerne les enseignants (V1b). Les apprentis voient les horaires de leurs cours et les contenus (orientation vers les compétences opérationnelles).

## Variante 1a : Enseignement présentiel sans formes d'apprentissage autonome

### Gestionnaires du commerce de détail CFC



Heure		1re année		2e année		3e année	
		Jour 1	Jour 2	Jour 1	Jour 2		
07:20	08:05						
08:10	08:55	DCOa	DCOd	DCOa	DCOd	DCOa	
09:00	09:45	DCOa	DCOd	DCOa	DCOd	DCOa	
10:05	10:50	DCOb	DCOd	DCOb	DCOc	DCOb	
10:55	11:40	DCOb	DCOc	DCOb	DCOc	DCOb	
11:45	12:30		DCOc				
12:35	13:20						
13:25	14:10	DCOa		DCOa	DCOd	DCOd	
14:15	15:00	DCOa		DCOa	DCOd	Sport	
15:15	16:00	ECG		ECG	Sport	ECG	
16:05	16:50	Sport		DCOb	Sport	ECG	
16:55	17:40						
Total périodes		8	5	8	8	8	
Total avec AA							
		13		16		8	
		37					

**Légende**  
Enseignement en classe entière  
Les périodes d'enseignement isolées peuvent être dispensées en blocs

## Employés de commerce CFC



Heure		1re année		2e année		3e année	
		Jour 1	Jour 2	Jour 1	Jour 2		
07:20	08:05						
08:10	08:55	DCOc	DCOe	DCOb	DCOd	DCOa	
09:00	09:45	DCOc	DCOe	DCOb	DCOd	DCOa	
10:05	10:50	DCOc	DCOb	DCOc	DCOd	DCOb	
10:55	11:40	DCOd	DCOd	DCOc	DCOe	DCOb	
11:45	12:30	DCOd	DCOa	DCOc	DCOa	DCOc	
12:35	13:20						
13:25	14:10	DCOe	CSD	DCOe	Sport	Sport	
14:15	15:00	DCOe	CSD	DCOc	Sport	CSO	
15:15	16:00	DCOd	Sport	DCOd	CSD	CSO	
16:05	16:50	CSD	Sport	CSD	CSD	CSO	
16:55	17:40						
Total périodes		9	9	9	9	9	
Total avec AA							
		18		18		9	
		45					

**Légende**  
Enseignement en classe entière  
Les périodes d'enseignement isolées peuvent être dispensées en blocs

## Variante 1b : Enseignement présentiel avec formes d'apprentissage autonome

### Gestionnaires du commerce de détail CFC

DCO	Description DCO	1 <sup>re</sup> année - prévu	2 <sup>e</sup> année - prévu	3 <sup>e</sup> année - prévu	Total prévu	1 <sup>re</sup> année - état	2 <sup>e</sup> année - état	3 <sup>e</sup> année - état	Total état	Différence	Part en %
DCOa	Gestion des relations avec les clients	160	160	80	400	160	160	80	400	0	27%
DCOb	Gestion et présentation des produits et prestations	80	120	80	280	80	120	80	280	0	19%
DCOc	Acquisition, intégration et développement des connaissances	80	80	0	160	80	80	0	160	0	11%
DCOd	Interactions au sein de l'entreprise et dans la branche	120	160	40	320	120	160	40	320	0	22%
ECG	Enseignement de la culture générale	40	40	80	160	40	40	80	160	0	11%
Sport	Éducation physique	40	80	40	160	40	80	40	160	0	11%
<b>Résultat</b>		<b>520</b>	<b>640</b>	<b>320</b>	<b>1480</b>	<b>520</b>	<b>640</b>	<b>320</b>	<b>1480</b>	<b>0</b>	<b>100%</b>

Forme d'enseignement	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	3 <sup>e</sup> année	Total	Part/Proportion
AA	120	80	40	240	16%
AA	80	200	40	320	22%
CE	80	200	240	520	35%
DC	240	160	0	400	27%
<b>Résultat</b>	<b>520</b>	<b>640</b>	<b>320</b>	<b>1480</b>	<b>100%</b>

Heure		1 <sup>re</sup> année		2 <sup>e</sup> année		3 <sup>e</sup> année	
		Jour 1	Jour 2	Jour 1	Jour 2	Jour 1	Jour 2
07:20	08:05						
08:10	08:55	DCOa	DCOd	DCOa	DCOd	DCOa	
09:00	09:45	DCOa	DCOd	DCOa	DCOd	DCOa	
10:05	10:50	DCOb	DCOd	DCOb	DCOc	DCOb	
10:55	11:40	DCOb	DCOc	DCOb	DCOc	DCOb	
11:45	12:30		DCOc				
12:35	13:20						
13:25	14:10	DCOa		DCOa	DCOd	DCOd	
14:15	15:00	DCOa		DCOa	DCOd	Sport	
15:15	16:00	ECG		ECG	Sport	ECG	
16:05	16:50	Sport		DCOb	Sport	ECG	
16:55	17:40						
<b>Total périodes</b>		<b>8</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	
<b>Total avec AA</b>							
		<b>13</b>		<b>16</b>		<b>8</b>	
		<b>37</b>					

Heure	1 <sup>re</sup> année						2 <sup>e</sup> année			3 <sup>e</sup> année		
	E1J1	E2J1	E3J1	E1J2	E2J2	E1J1	E2J1	E1J2	E2J2	E3J2	E1J1	E2J1
07:20												
08:10	BL			BL		BL		DCOd	DCOc		DCOa	
09:00	DCOa	DCOb	DCOa	DCOd		DCOa	DCOb	DCOd	DCOc		DCOa	
10:05	DCOa	DCOb	DCOa	DCOd	DCOc	DCOa	DCOb		AA			DCOb
10:55		DCOb		DCOd	DCOc		AA		BL			AA
11:45					AA							
12:35												
13:25	AA					BL		DCOd			DCOd	
14:15	AA					DCOa		BL			Sport	
15:15			ECG			DCOa				Sport	ECG	
16:05			Sport				BL			Sport	BL	
16:55												
<b>Total périodes</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>1</b>
<b>Total avec AA</b>	<b>3.2</b>	<b>3.0</b>	<b>4.0</b>	<b>3.0</b>	<b>2.6</b>	<b>4.0</b>	<b>2.6</b>	<b>3.0</b>	<b>2.6</b>	<b>2.0</b>	<b>5.0</b>	<b>1.6</b>
	<b>15.8</b>					<b>14.2</b>			<b>6.6</b>			
	Nombre de périodes en demi-classe			4		4		4		0		
	Nombre de périodes en classe entière			1		2		3		6		

**Légende pour l'horaire des enseignants**

DCOa	1 cellule : un seul enseignant dans la classe (enseignement en classe entière)
DCOa DCOb	2 cellules : 2 enseignants dans la classe (co-enseignement ou en demi-classe)
AA	Apprentissage autonome encadré (crédit de temps avec le diviseur 1,7, soit 3 périodes d'enseignement. AA = 3/1,7 = 1,8 période créditée)
BL	Blended learning non encadré (pas de crédit pour les enseignants)

**Hypothèse**  
L'équipe d'enseignants est composée de 3 à 4 personnes. Dans l'illustration ci-dessus, seuls 3 enseignants au maximum sont indiqués pour des raisons de simplicité. Chaque enseignant est en mesure d'enseigner dans au moins 2 DCO.

## Employés de commerce CFC

DCO	Description DCO	1 <sup>re</sup> année - prévu	2 <sup>e</sup> année - prévu	3 <sup>e</sup> année - prévu	Total prévu	1 <sup>re</sup> année - état	2 <sup>e</sup> année - état	3 <sup>e</sup> année - état	Total état	Différence	Part en %
DCOa	Travail au sein de structures d'activité et d'organisation dynamiques	40	40	80	160	40	40	80	160	0	9%
DCOb	Interaction dans un milieu de travail interconnecté	40	80	80	200	40	80	80	200	0	11%
DCOc	Coordination des processus de travail en entreprise	120	160	40	320	120	160	40	320	0	18%
DCOd	Gestion des relations avec les clients et les fournisseurs	160	160		320	160	160	0	320	0	18%
DCOe	Utilisation des technologies numériques du monde du travail	160	80		240	160	80	0	240	0	13%
CSD	Connaissances professionnelles spécifiques au domaine à choix	120	120		240	120	120	0	240	0	13%
CSO	Connaissances professionnelles spécifiques à l'option			120	120	0	0	120	120	0	7%
Sport	Éducation physique	80	80	40	200	80	80	40	200	0	11%
<b>Résultat</b>		<b>720</b>	<b>720</b>	<b>360</b>	<b>1800</b>	<b>720</b>	<b>720</b>	<b>360</b>	<b>1800</b>	<b>0</b>	<b>100%</b>

Forme d'enseignement	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	3 <sup>e</sup> année	Total	Proportion
AA	120	80	40	240	13%
AA	120	160	80	360	20%
CE	240	320	160	720	40%
DC	240	160	80	480	27%
<b>Résultat</b>	<b>720</b>	<b>720</b>	<b>360</b>	<b>1800</b>	<b>100%</b>

Heure		1 <sup>re</sup> année		2 <sup>e</sup> année		3 <sup>e</sup> année		1 <sup>re</sup> année			2 <sup>e</sup> année			3 <sup>e</sup> année				
		Jour 1	Jour 2	Jour 1	Jour 2	E1W1	E2W1	E1W2	E2W2	E3W2	E1W1	E2W1	E1W2	E2W2	E3W2	E1W1	E2W1	
07:20	08:05																	
08:10	08:55	DCOe	DCOe	DCOb	DCOd	DCOa				BL		BL				BL		
09:00	09:45	DCOe	DCOe	DCOb	DCOd	DCOa			DCOe		DCOb	DCOe	DCOd			DCOa		
10:05	10:50	DCOe	DCOb	DCOe	DCOd	DCOb			DCOe	DCOd	DCOe	DCOb		DCOb	DCOe	DCOb		
10:55	11:40	DCOd	DCOd	DCOe	DCOe	DCOb			DCOe	DCOd	DCOa	DCOd		DCOe	DCOd	DCOe		
11:45	12:30	DCOd	DCOa	DCOe	DCOa	DCOe			DCOd	DCOa	DCOd		DCOe	DCOa		AA		
12:35	13:20																	
13:25	14:10	DCOe	CSD	DCOe	Sport	Sport			AA		CSD	AA			Sport	Sport		
14:15	15:00	DCOe	CSD	DCOe	Sport	CSO			AA		CSD	AA			Sport	CSO		
15:15	16:00	DCOd	Sport	DCOd	CSD	CSO			AA		Sport	BL			CSD	CSO		
16:05	16:50	CSD	Sport	CSD	CSD	CSO			BL		Sport	BL			CSD	BL		
16:55	17:40																	
<b>Total périodes</b>		9	9	9	9	9			3	3	4	4	4	2	4	6	2	
<b>Total avec AA</b>									4.8	3	4	4	4	3.2	4	3	3	4
		18		18		9		19.8			17.2			8.6				
		45						45.6										
		Nombre de périodes en demi-classe						4			8			4				
		Nombre de périodes en classe entière						2			4			2				

**Légende pour l'horaire des enseignants**

DCOa	1 cellule : un seul enseignant dans la classe (enseignement en classe entière)
DCOa	2 cellules : 2 enseignants dans la classe (co-enseignement ou en demi-classe)
AA	Apprentissage autonome encadré (crédit de temps avec le diviseur 1,7, soit 3 périodes d'enseignement. AA = 3/1,7 = 1,8 période créditée)
BL	Blended learning non encadré (pas de crédit pour les enseignants)

**Hypothèse**  
L'équipe d'enseignants est composée de 3 à 4 personnes. Dans l'illustration ci-dessus, seuls 3 enseignants au maximum sont indiqués pour des raisons de simplicité. Chaque enseignant est en mesure d'enseigner dans au moins 2 DCO.

## Ressources et infrastructures

- **Affectation des enseignants** : l'affectation des enseignants repose sur le tableau des périodes d'enseignement dans l'ordonnance sur la formation professionnelle initiale. Pour les périodes avec apprentissage autonome, le facteur 1 est appliqué.
- **Infrastructure** : l'enseignement peut avoir lieu dans des salles de classe conventionnelles. Si l'unité enseignée est plus grande qu'une classe, il faut investir dans des infrastructures. Cependant, il n'est pas absolument nécessaire de fusionner des classes.
- **Apprentissage autonome** : il convient d'examiner si les contenus pour l'apprentissage autonome peuvent par exemple être développés de manière centralisée au niveau cantonal.
- **Coûts** : l'objectif est que l'engagement des enseignants soit neutre en termes de coûts. Cela signifie que les nouveaux modèles d'enseignement doivent être financés avec les moyens existants.



## 2. expert :

- a. Dès que l'enseignant, expert dans son domaine, est libéré de son rôle d'encadrement de l'apprentissage, il met ses connaissances d'expert à disposition pour permettre aux apprentis des autres groupes dans les classes parallèles d'approfondir leurs connaissances. Plus il y a de classes parallèles, plus les compétences peuvent être diversifiées.

Jour 1	Semestre 1			Semestre 2	Jour 2	Semestre 1		Semestre 2
	Semaines 1-10	Semaines 11-20				Semaines 1-10	Semaines 11-20	
08:10	08:55	DCOa	DCOb	CSD	08:10	08:55	Sport	Sport
09:00	09:45	DCOa	DCOb	CSD	09:00	09:45	DCOc	DCOc
10:05	10:50	DCOa	DCOb	CSD	10:05	10:50	DCOc	DCOc
10:55	11:40	DCOa	DCOb	CSD	10:55	11:40	DCOc	DCOc
11:45	12:30				11:45	12:30	CSD	CSD
12:35	13:20	DCOd	DCOd	DCOd	12:35	13:20		
13:25	14:10	DCOd	DCOd	DCOd	13:25	14:10	DCOe	DCOe
14:15	15:00	DCOd	DCOd	DCOd	14:15	15:00	DCOe	DCOe
15:15	16:00	DCOd	DCOd	DCOd	15:15	16:00	DCOe	DCOe
16:05	16:50	Sport	Sport	Sport	16:05	16:50	DCOe	DCOe
16:55	17:40				16:55	17:40		

Les deux créneaux horaires pour l'éducation physique doivent être répartis sur deux jours afin d'encourager de manière ciblée le bien-être des apprentis. Il peut s'agir de leçons sur le yoga, le fitness et autres activités sportives. La répartition des cours d'éducation physique sur deux jours permet également de dégager plus de temps pour les blocs de modules.

Les coûts de ce modèle sont les mêmes que ceux des cours traditionnels.

À partir de deux classes ou plus, il peut être intéressant d'échanger les jours (classe 1 : jour 1, jour 2 ; classe 2 : jour 2, jour 1). Cela permet une plus grande diversité dans les connaissances professionnelles.



### 5.3.4 Variante 3 : Mandats de travail orientés vers les compétences opérationnelles

Ce modèle distingue l'enseignement par instruction (EPI), le transfert par le biais de mandats et l'encadrement de l'apprentissage.

- Par « **enseignement par instruction** », on entend les impulsions directes dans la salle de classe. Le cours est présenté et dirigé par l'enseignant. L'EPI dure environ 20 minutes. En règle générale, le nombre d'EPI ne dépasse pas 5 par jour. On distingue l'EPI sur les connaissances de base (EPI-CB) et l'EPI sur les activités de transfert (EPI-TR). D'un point de vue temporel, les EPI peuvent être indépendants des mandats de travail. Les EPI-CB sont présentés par les experts, les EPI-TR sont méthodologiques et peuvent être présentés par tous les enseignants.
- **Mandats de travail** : les connaissances de base sont consolidées par des mandats CB et l'application pratique par des mandats de transfert.
- L'« **encadrement de l'apprentissage** » désigne l'encadrement des branches et des apprentissages ou l'encadrement d'apprentis ou de groupes d'apprentis. Les enseignants utilisent les différentes méthodes d'enseignement de manière ciblée. Plus le facteur d'affectation des enseignants est élevé, moins il y a d'encadrement de l'apprentissage.
- **Rôle de l'enseignant** : chaque enseignant s'occupe de deux domaines de compétences opérationnelles et d'un à deux thèmes centraux. Par exemple, l'enseignant 1 s'occupe des domaines de compétences opérationnelles A et C et du thème central économie (E1 DCO A/C – T Ec), l'enseignant 2 des domaines D et E et du thème central connaissance du commerce de détail (E2 DCO D/E –T CCD).

Étant donné que les EPI-CB peuvent être présentées à indépendamment du moment où les apprentis traitent les mandats de travail, cela n'a aucune influence sur la planification des affectations des enseignants. Cela simplifie considérablement la planification des horaires et des degrés d'occupation.

#### Explications concernant le graphique

Le côté gauche du graphique montre les trois unités de planification mentionnées ci-dessus. La partie droite montre comment les utiliser dans la planification quotidienne. La partie verte du graphique présente le degré d'occupation de l'enseignant sur place et sert de base à la planification de l'horaire.

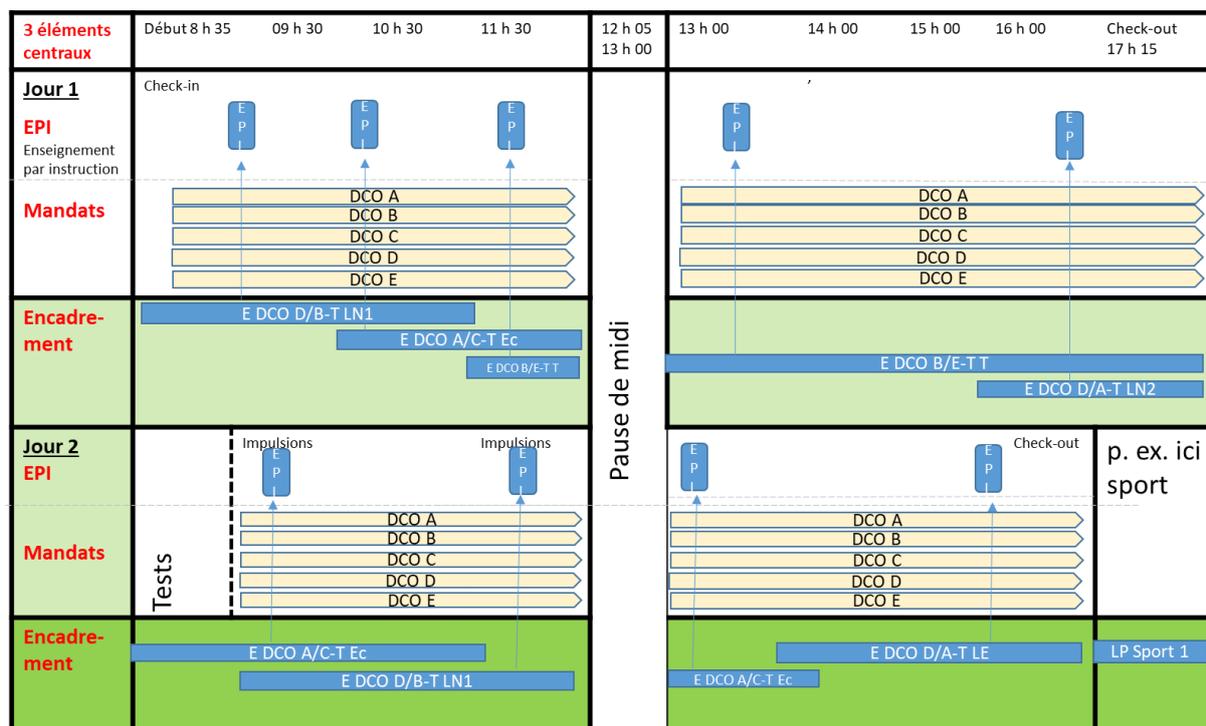
Les personnes en formation ne reçoivent pas d'horaire établi en fonction des branches ou des compétences opérationnelles. Elles reçoivent, d'une part, une compilation de tous les mandats de travail, y compris les temps dédiés à l'EPI, dans un parcours d'apprentissage (cf. section sur la structure de la compétence opérationnelle). D'autre part, elles reçoivent également un horaire quotidien avec les heures de présence des enseignants, qui leur sert d'aide pour planifier leur encadrement personnel.

Les barres bleues dans la zone verte simulent la planification des affectations des enseignants. Afin d'en améliorer la compréhension, les enseignants sont présentés avec leurs compétences centrales. Les enseignants couvrent les EPI-CB dans leur compétence centrales, présentent les EPI-TR et encadrent les personnes en formation pendant leur temps de présence en tant que coach de branche et de coach d'apprentissage. Les barres bleues

constituent la base de la planification des horaires et des degrés d'occupation des enseignants. Un fichier Excel est également disponible comme aide à la planification pour cette variante.

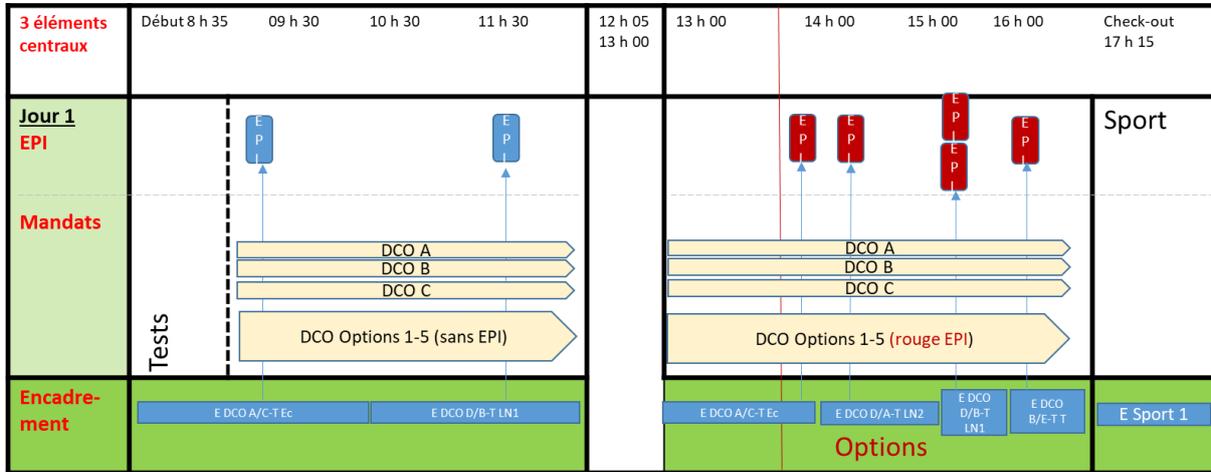
### Employés de commerce CFC, 1<sup>re</sup> année d'apprentissage

Pour augmenter l'encadrement de la classe, dans cet exemple, les enseignants ont un facteur d'affectation de 1,4. Le chevauchement des enseignants indique quand deux enseignants s'occupent d'une même classe.



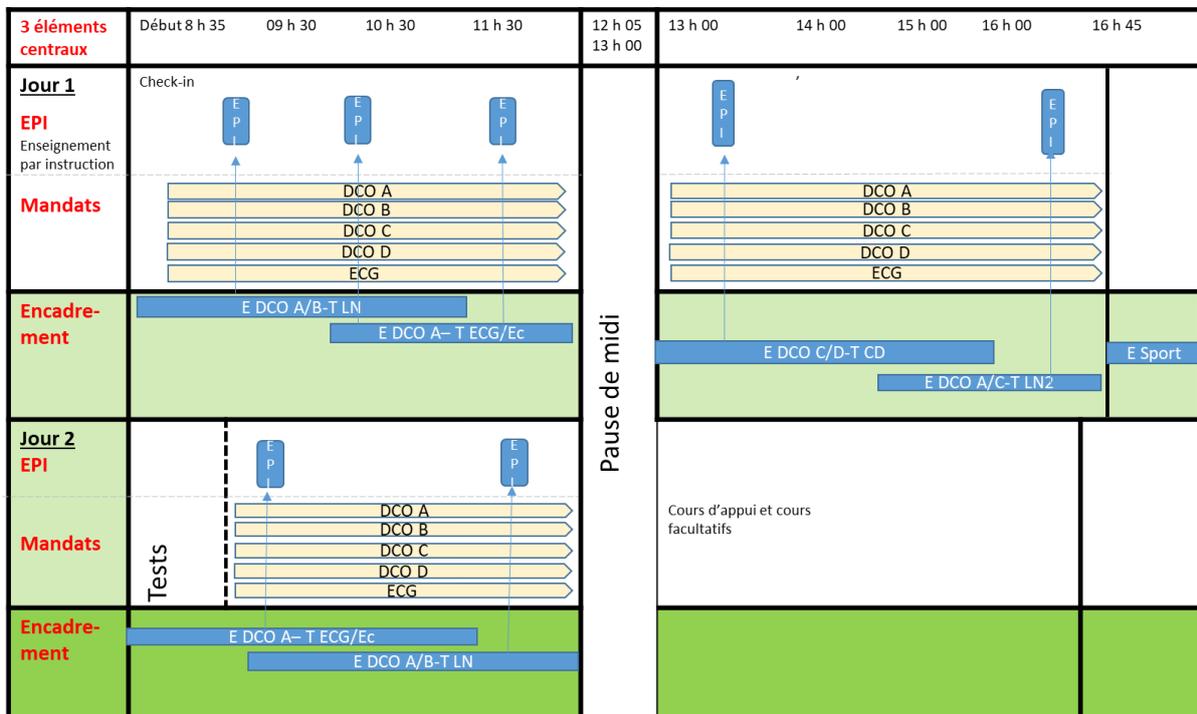
### Employés de commerce CFC, 3<sup>e</sup> année d'apprentissage, 1 classe, enseignant avec un facteur de déploiement de 1,0 (options)

Dans cet exemple, on part du principe qu'une petite école avec une seule classe veuille couvrir toutes les options. Dans cet exemple extrême, l'enseignement par instruction est présenté quatre fois sur place et une fois sous forme numérique par une autre école. Dans cet exemple, le facteur d'affectation de l'enseignant est de 1. Il apparaît également que ce facteur permet l'encadrement des options, mais probablement pas de manière optimale (cf. également le chap. 5 sur les options).



### Gestionnaires du commerce de détail CFC, 2<sup>e</sup> année d'apprentissage, 1 classe, enseignant avec un facteur d'affectation de 1,4

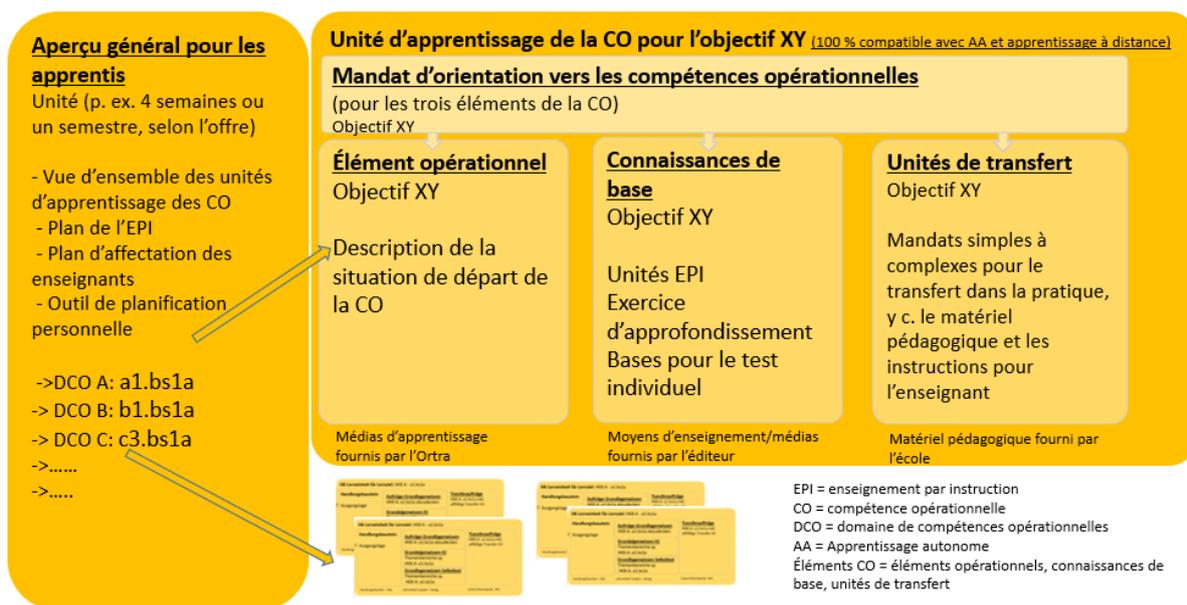
Pour augmenter l'encadrement de la classe, dans cet exemple, les enseignants ont un facteur de 1,4. Le chevauchement des enseignants indique quand deux enseignants s'occupent d'une même classe.



## Structure de la compétence opérationnelle comme base du modèle

La structure de la compétence opérationnelle sert de base à ce modèle d'organisation. La particularité est que tous les objectifs d'apprentissage des compétences opérationnelles sont formulés de sorte à pouvoir être appliqués à 100 % à distance et à 100 % dans l'apprentissage autonome encadré. Cette base donne à l'école la possibilité de choisir librement les modèles d'enseignement (enseignement présentiel ou blended learning) ainsi que la forme d'enseignement (enseignement par instruction, apprentissage autonome encadré ou co-enseignement) sans frais supplémentaires, sans perdre l'orientation vers les compétences opérationnelles et vers le champ d'apprentissage.

Le graphique ci-dessous a pour but de montrer, à un méta-niveau, les outils de travail. Dans le cas des mandats pour les connaissances de base, les moyens d'enseignement et médias d'apprentissage des éditeurs et des organes responsables sont intégrés (par exemple, des unités d'apprentissage entières). Les mandats de transfert englobent des supports pédagogiques (créés par l'école professionnelle dans le cas des employés de commerce CFC et par l'association FCS pour le commerce de détail) qui assurent le transfert des connaissances de base et la pratique des aptitudes des compétences opérationnelles. En fonction de l'objectif d'apprentissage, ils sont plus ou moins importants. Il est également possible de créer des mandats qui relient les compétences opérationnelles entre elles (ce qui peut s'avérer important selon la procédure de qualification).



## Coûts

- **Affectation des enseignants** : l'affectation des enseignants repose sur le nombre de périodes d'enseignement. Si les enseignants sont affectés avec un facteur plus élevé, l'engagement est compensé par une réduction des autres activités en dehors de la classe. En conséquence, le modèle est neutre en termes de coûts.



Kaufleute  
Employé-e-s de commerce  
Impiegati di commercio



Büroassistent/in EBA  
Assistent-e de bureau AFP  
Assistente d'ufficio CFP

- **Mandats et matériel pédagogique** : les mandats et le matériel pédagogique ne peuvent être créés et actualisés de manière neutre en termes de coûts que si des collaborations ont lieu entre plusieurs écoles. L'expérience montre que les mandats sont consolidés après la troisième utilisation et que la charge de travail diminue alors. C'est le cas pour l'élaboration du matériel pédagogique, quel que soit le modèle d'organisation.
- **Infrastructure** : l'enseignement peut avoir lieu dans des salles de classe conventionnelles. Si l'unité enseignée est plus grande qu'une classe, il faut investir dans des infrastructures. Cependant, il n'est pas absolument nécessaire de fusionner des classes.

## 6 Variantes de mise en œuvre pour les options dans la formation commerciale initiale

Au cours de la troisième année d'apprentissage, les apprentis employés de commerce CFC acquièrent les compétences opérationnelles de l'une des quatre options « finances », « communication dans la langue nationale », « communication dans la langue étrangère » et « technologie ». Le nombre insuffisant d'apprentis pour certaines options pose un problème notamment aux petites écoles, qui ont ainsi des difficultés à remplir des classes de taille normale. Les possibilités ci-après s'offrent aux écoles.

### 6.1 Demi-classes / petites classes

Chaque école professionnelle propose l'enseignement dans les quatre options. Si nécessaire, les cours sont dispensés en demi-classes ou en petites classes.

#### Avantages

- L'école professionnelle est autonome.
- Les personnes en formation peuvent suivre l'ensemble des cours dans la même école.

#### Inconvénients

- L'enseignement dans des demi-classes et des petites classes entraîne des coûts nettement plus élevés et tous les cantons ne peuvent pas assumer les coûts supplémentaires. Les possibilités de compensation comprennent le recours à des séquences d'apprentissage non encadrées avec ou sans moyens numériques.

### 6.2 Centres de compétence / enseignement par blocs

Les écoles professionnelles forment des centres de compétence au sein d'un canton ou entre cantons, dans lesquels une ou plusieurs options sont enseignées. Ce faisant, les écoles professionnelles se complètent les unes les autres, ce qui garantit que toutes les options sont offertes. Afin de limiter les déplacements des personnes en formation, les options sont de préférence proposées sous forme d'enseignement en bloc.

#### Avantages

- Toutes les options sont proposées.
- La collaboration entre les écoles professionnelles est encouragée.
- La mise en œuvre est efficace et économique.

### Inconvénients

- Les personnes en formation doivent faire des allers-retours entre les écoles.
- Il existe un risque que certaines écoles professionnelles soient moins occupées selon la demande pour les options.
- Le temps entre les cours en bloc doit être soigneusement comblé et, si nécessaire, contrôlé au moyen de devoirs.

## 6.3 Apprentissage encadré dans chaque école / apprentissage à distance entre plusieurs écoles

Cette variante est une forme hybride des deux premières. En principe, les apprentis étudient dans leur « école professionnelle d'origine ». Les écoles constituent également des pôles thématiques en ce qui concerne les options et transmettent, par exemple, des bases théoriques sur leur thème sous la forme de cadres d'apprentissage numériques. Le reste du processus d'apprentissage et l'acquisition des compétences se fait sous la forme d'un apprentissage autonome encadré par le corps enseignant de l'école professionnelle d'origine.

### Avantages

- Toutes les options sont proposées.
- La collaboration entre les écoles professionnelles est encouragée.
- Les personnes en formation peuvent suivre l'ensemble des cours dans la même école.
- L'enseignement peut être proposé avec les enseignants disponibles.

### Inconvénients

- Certaines écoles professionnelles peuvent avoir besoin d'une infrastructure supplémentaire et puissante pour pouvoir proposer des aussi des unités d'enseignement numériques.

## 7 Variantes pour la mise en œuvre des blocs d'enseignement

### 7.1 Modèles d'enseignement

Les blocs d'enseignement peuvent être conçus avec les modèles d'enseignement ci-après.

#### 7.1.1 Enseignement présentiel

Dans le cas de l'enseignement présentiel, les personnes en formation viennent à l'école professionnelle. L'enseignement peut être structuré de multiples manières. Dans l'enseignement présentiel orienté vers les compétences opérationnelles, il est essentiel que les inputs techniques des enseignants soient brefs et que les apprentis soient aussi actifs que possible dans les travaux individuels et de groupe.

#### 7.1.2 Blended learning

Le concept de blended learning fait généralement référence à la combinaison d'une offre de formation virtuelle et de cours présentiels (Erpenbeck & Sauter 2007). La CSFP définit le blended learning comme suit : « Le blended learning (apprentissage hybride, interconnecté et intégré) désigne une forme d'apprentissage qui cherche à établir des liens didactiques judicieux et à associer l'enseignement présentiel traditionnel avec des formes modernes d'apprentissage en ligne. Il s'agit d'une combinaison de différentes méthodes d'apprentissage, de divers médias et d'un certain nombre d'approches théoriques de l'apprentissage. Les phases de formation en présentiel et en ligne sont combinées de manière fonctionnelle.

Les plateformes d'apprentissages utilisées dans la formation professionnelle initiale reposent sur un concept didactique complet et transversal (donc incluant différents lieux de formation). Ces plateformes d'apprentissage appliquent des séquences de blended learning en combinant les possibilités à disposition (méthodes et moyens d'apprentissage classiques, internet, etc.) et les mettant à disposition dans une configuration didactique appropriée. Elles permettent ainsi de se former, de communiquer, de s'informer et de gérer ses connaissances indépendamment d'un lieu ou d'un horaire, en complément des échanges d'expériences et des rencontres personnelles qui se produisent dans le cadre de l'enseignement présentiel classique.

Le terme blended learning fait référence à des méthodes d'enseignement ; il s'agit d'un thème didactique : grâce à certains outils et exercices de transfert, il devient possible de stimuler les processus d'apprentissage des personnes en formation (réflexion) et de favoriser la coopération entre les différents lieux de formation. » (CSFP, 2020)

Les offres de blended learning atteignent un très haut niveau de durabilité lorsque le processus d'apprentissage se déroule en quatre phases :

- Préparation : les personnes en formation acquièrent des contenus d'apprentissage de manière autonome sur la base d'une offre de formation virtuelle.
- Présence : le cours présentiel sert à consolider les nouveaux acquis par l'échange avec d'autres apprentis, à les appliquer en commun à l'aide d'exemples pratiques réels, à réfléchir à leur importance pour la propre pratique professionnelle et à clarifier des questions qui sont apparues lors de la phase de préparation.
- Transfert : les personnes en formation reçoivent des instruments (p. ex. des mandats pratique) qui leur permettent d'appliquer et d'analyser ce qu'ils ont appris dans leur quotidien professionnel.
- Contrôle de compétence : les offres de blended learning s'accompagnent d'examens orientés vers les compétences opérationnelles, de bilans ou d'autres attestations dans lesquelles les personnes en formation démontrent ce qu'elles ont appris.

La mise en œuvre du blended learning peut prendre de nombreuses formes. Les contours didactiques, les supports d'apprentissage nécessaires à la mise en œuvre et le concept pour l'encadrement des phases d'apprentissage sont consignés dans un concept propre à chaque école professionnelle. Les organes responsables des professions fournissent des supports d'apprentissage en ligne orientés vers les compétences opérationnelles qui peuvent s'avérer utilisés dans le cadre de l'offre d'apprentissage virtuel.

### Objectifs/Avantages

- Combinaison de formes d'enseignement traditionnelles et de formats e-learning
- Les offres d'e-learning ont une composante sociale plus forte grâce aux contacts en face à face des personnes en formation pendant les cours en présentiel.
- L'enseignement présentiel ne sert plus à transmettre un savoir, mais plutôt à réfléchir aux contenus, à discuter entre apprentis et à travailler sur des questions concrètes qui se sont posées lors de l'acquisition individuelle des connaissances.
- L'acquisition du savoir est indépendante et individualisée. Cela permet aux apprentis de répondre à leurs propres besoins d'apprentissage et de façonner le processus d'apprentissage à leur propre rythme (Stangl 2017).
- Durabilité élevée grâce à la réflexion et au transfert
- Processus d'apprentissage individualisé tout en maintenant les contacts sociaux
- La mise en réseau avec des enseignants ou d'autres apprentis favorise l'échange de savoir et permet de partager des connaissances spécifiques.
- Acquisition de compétences numériques
- Réduction des frais de voyage

### Défis/difficultés

- Le succès de l'apprentissage dans la phase de préparation dépend fortement de la préparation des contenus d'apprentissage ainsi que de la mesure dans laquelle la plateforme d'apprentissage permet un apprentissage individualisé.
- Le succès des phases présentiels dépend fortement de la préparation des apprentis. S'ils ne sont pas préparés, le cours présentiel doit être utilisé pour le transfert de savoir



Kaufleute  
Employé-e-s de commerce  
Impiegati di commercio



2022  
Büroassistent/in EBA  
Assistent-e de bureau AFP  
Assistente d'ufficio CFP

comme dans l'enseignement traditionnel. Il n'y a donc pas d'approfondissement de ce qui a été nouvellement appris.

- Le rôle de l'enseignant est en train de changer, passant du rôle traditionnel de transmetteur de savoir à celui de coach d'apprentissage qui soutient et encadre le processus d'apprentissage autonome des personnes en formation. Ce changement de rôle est particulièrement difficile lorsqu'il est perçu comme une perte d'autorité.

## 7.2 Formes d'enseignement

Ci-après, trois formes d'enseignement centrales pour la mise en œuvre des quatre professions sont expliquées plus en détail. Cette présentation n'est en aucun cas exhaustive, elle se contente d'aborder les formes d'enseignement utilisées dans les modèles.

### 7.2.1 Enseignement par instruction

Dans le cadre de l'enseignement par instruction – généralement appelé enseignement traditionnel frontal – l'enseignant guide et dirige les processus d'apprentissage pour tous les apprentis ensemble et simultanément. Il utilise pour cela principalement la parole, le tableau blanc/tableau mural, le flipchart, les supports pédagogiques et le beamer. Toute la communication de la classe ou du groupe d'apprentissage est déterminée à l'avance. L'objectif est d'enseigner aussi efficacement que possible en se concentrant sur la matière à enseigner, en incluant éventuellement différents éléments méthodologiques tels que des exposés, des discussions ou des jeux de rôles. La disposition frontale régit la manière de communiquer et d'interagir en classe (Gudjons 2007).

#### Objectifs/Avantages

- L'enseignement frontal peut être une forme d'enseignement très efficace (transfert important de savoir en peu de temps) qui autorise des feedback immédiats et directs. L'efficacité peut également être liée à un cadre clair fixé par l'enseignant en termes de temps, de contenus et de charge de travail.
- Dans l'enseignement par instruction, le potentiel de toute la classe peut être utilisé pour résoudre un problème.
- Cette forme d'enseignement peut soulager les apprentis, surtout si l'enseignement a lieu après des phases d'activité personnelle intenses avec un degré élevé de responsabilité. Un large éventail de techniques d'apprentissage différentes (démonstration, visualisation, illustration, etc.) est possible dans l'enseignement par instruction (Gudjons 2007).

#### Défis/difficultés

- L'activité repose principalement sur l'enseignant. Les apprentis sont p. ex. moins attentifs et moins motivés si l'enseignant parle trop ou si le cours est monotone.
- Un cours standardisé n'est pas suffisant pour tous les apprentis, qui n'ont guère la possibilité de se faire leur propre opinion et de la défendre.
- Si la quantité d'informations et leur densité sont trop élevées, les formes concrètes de communication et de coopération peuvent difficilement être prises en compte.
- La différenciation et l'individualisation sont souvent négligées, les feedback individuels sont rares.
- L'apprentissage par étapes n'active guère l'efficacité personnelle. (Kricke & Reich 2016)

## 7.2.2 Apprentissage autonome encadré

Dans l'apprentissage autonome, les apprentis traitent eux-mêmes les bases, voire les compétences opérationnelles à acquérir, encadrés par l'enseignant.

Dans l'apprentissage autonome, une attention particulière doit être accordée à ce que l'on appelle la différenciation interne. Selon Fröhlich (2012), la différenciation interne a pour objectif de permettre aux apprentis de progresser le plus possible malgré leurs différences de niveaux. Les lacunes sont comblées et les forces individuelles sont encouragées. Enfin, l'objectif de la différenciation interne est de permettre au plus grand nombre de personnes en formation de participer à la réussite de l'enseignement.

### Objectifs/Avantages

- Acquisition maximale de compétences chez tous les apprentis par l'apprentissage et l'action autonomes.
- Comblar les lacunes des apprentis et encourager les forces individuelles
- Encourager l'autonomie et l'indépendance des apprentis (Aschemann 2011)
- Renforcer la motivation des apprentis (Aschemann 2011)
- Maintenir et renforcer la capacité des apprentis à gérer des conflits (Aschemann 2011)

### Défis/difficultés

- Le rôle de l'enseignant en tant que transmetteur de savoir est relégué au second plan par rapport aux rôles de coach, d'organisateur, d'encadrant dans des environnements d'apprentissage stimulants.
- L'environnement d'apprentissage et les mandats doivent être conçus de sorte que les personnes en formation puissent effectivement développer de manière autonome les compétences opérationnelles prévues.

## 7.2.3 Co-enseignement

Une équipe d'enseignants encadrent conjointement les apprentis dans l'acquisition des compétences opérationnelles. Cette forme d'enseignement est particulièrement adaptée à l'enseignement interdisciplinaire et multidimensionnel, comme c'est le cas dans les domaines de compétences opérationnelles, ainsi que dans l'apprentissage autonome encadré.

### Objectifs/Avantages

- Le co-enseignement peut améliorer la qualité de l'enseignement grâce à différentes perspectives et approches de l'apprentissage ; il peut contribuer à améliorer la qualité de la préparation, de la planification, du déroulement et du suivi de l'enseignement.
- Le co-enseignement est un modèle exemplaire de travail en équipe ; il permet des feedback ciblés et individuels et peut compenser efficacement les désavantages.
- Le co-enseignement permet de mieux gérer la communication et la coopération au sein de groupes d'apprentissage hétérogènes et d'améliorer ainsi la qualité du travail.
- Le co-enseignement contribue à effectuer des évaluations plus objectives et plus justes.

- Le co-enseignement améliore l'assimilation individuelle grâce à différentes approches et à un encadrement attentif ainsi qu'à des encouragements.

### Défis/difficultés

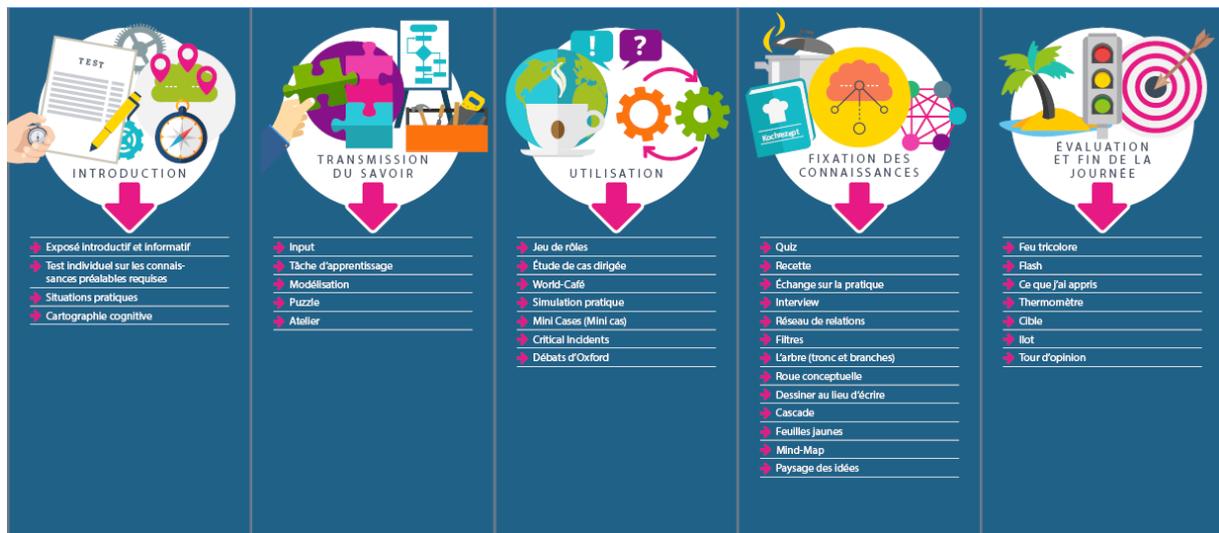
- Le co-enseignement est particulièrement difficile en présence de valeurs et d'objectifs très différents au sein de l'équipe (p. ex. en ce qui concerne la gestion de la classe, la discipline, le comportement en matière d'encouragement, l'organisation des cours).
- Le co-enseignement est plus complexe dans la phase d'introduction et demande beaucoup de temps et de coordination.
- Le co-enseignement peut échouer si le travail au sein de l'équipe est manifestement trop inégal ou si certains membres de l'équipe ne participent pas ou ne contribuent pas selon leurs possibilités.
- Le co-enseignement peut échouer lorsque des qualifications inégales et/ou des différences de salaires mettent la collaboration à rude épreuve.  
(Kricke & Reich 2016)

## 7.3 Méthodes d'enseignement orientées vers les compétences opérationnelles

Conséquence de l'abandon de la transmission pure de savoir, l'enseignement orienté vers les compétences opérationnelles est structuré avec des méthodes d'enseignement très diverses, qui permettent de transmettre, d'analyser et de consolider de manière ciblée des capacités, des aptitudes et des processus. L'input ou l'exposé de l'enseignant complète cette approche. Par exemple :

- l'enseignant modélise des procédures. Il fait une démonstration de l'action et explique à chaque étape ce qu'il fait, pourquoi il le fait et ce à quoi il faut prêter une attention particulière.
- l'enseignant crée des opportunités (p. ex. par le biais de mises en situation, d'études de cas, de jeux de rôles, d'ateliers) pour que les apprentis puissent appliquer et exercer eux-mêmes l'action.

Le graphique ci-dessous présente une sélection de méthodes et de techniques d'enseignement pour concevoir des modalités d'apprentissage orientées vers les compétences opérationnelles. Cette liste n'est pas exhaustive et a simplement valeur d'exemple.



L'annexe 3 décrit brièvement chacune des méthodes et techniques d'enseignement.

## 8 Affectation des enseignants/responsables d'équipe

S'appuyant sur ce qui précède, ce chapitre présente les rôles et affectations possibles des enseignants. La planification des affectations sera présentée en détail dans les plans d'études pour les écoles à venir.

### 8.1 Profils de rôle

La mise en œuvre de mesures de formation orientées vers les compétences opérationnelles nécessite une collaboration interdisciplinaire au sein des équipes d'enseignants – que ce soit dans l'enseignement proprement dit ou dans l'élaboration du matériel pédagogique et des examens. Pour ce faire, les profils de rôle ci-après ont été établis.

#### Direction d'école

La direction de l'école pilote le processus de développement de l'école axé sur la réforme. Elle travaille en étroite collaboration avec les responsables d'équipe. Ensemble, ils veillent à ce que les domaines de compétences opérationnelles soient mis en œuvre de manière interdisciplinaire et que toutes les classes puissent bénéficier également de cette nouveauté introduite par la réforme.

#### Responsable d'équipe

Les responsables d'équipe sont responsables de la mise en œuvre de la réforme, en collaboration avec la direction de l'école. Ils sont responsables de l'élaboration du matériel pédagogique des examens orientés vers les compétences opérationnelles et dirigent les équipes interdisciplinaires d'enseignants.

#### Enseignant

Les enseignants contribuent à l'élaboration de matériel pédagogique et/ou de tâches d'examen orientés vers les compétences opérationnelles. Ils enseignent sur la base de documents orientés vers les compétences opérationnelles, adaptent le matériel en fonction des besoins et dirigent les processus d'apprentissage dans leurs classes. Ils assurent l'encadrement individuel des apprentis. Ils collaborent avec leurs collègues dans toutes ces activités.

Le profil « responsable d'équipe » comprend le profil d'activité suivant :

Processus de travail		Situations de travail					
<b>Responsable d'équipe</b>							
<b>A. Accompagner les travaux des équipes interdisciplinaires</b>	a.1 S'informer des documents de base / des outils	a.2 Gérer avec succès des équipes interdisciplinaires	a.3 Accompagner les membres de l'équipe sur le plan technique	a.4 Accompagner les différentes classes	a.5 Entretien des échanges entre les chefs d'équipes	a.6 Coordonner les travaux avec la direction de l'école	
<b>B. Organiser la collaboration des équipes</b>	b.1 Diriger des réunions	b.2 Animer des workshops	b.3 Promouvoir la gestion du changement et l'esprit d'équipe				
<b>C. Accompagner les processus de changement</b>	c.1 Communiquer de manière convaincante	c.2 Gérer les résistances	c.3 Encourager l'innovation				

Les situations sont présentées à l'annexe 4. Les compétences opérationnelles requises découlent de ce profil d'activité et constituent la base de la formation continue.

Les différents profils pour le rôle « enseignant » comprennent les activités suivantes :

Processus de travail		Situations de travail					
<b>Enseignants en école professionnelle</b>							
<b>A. Elaboration des modalités d'apprentissage</b>	a.1 S'informer des documents de base / des outils	a.2 Elaborer un design d'apprentissage / scénarios orientés vers les compétences	a.3 Elaborer le matériel pédagogique				
<b>B. Etablissement des examens</b>	b.1 S'informer des documents de base ainsi que des médias d'apprentissage	b.2 Etablir des concepts d'examen	b.3 Développer des épreuves d'examen				
<b>C. Organisation des cours</b>	c.1 Préparer les cours	c.2 Coacher les personnes en formation et guider des processus d'apprentissage autonome	c.3 Enseigner à partir de situations concrètes	c.4 Accompagner le travail sur le portfolio	c.5 Prendre en compte les écarts entre les performances des personnes en formation		
	c.6 Gérer des situations exigeantes durant les cours	c.7 Mettre en pratique les évaluations des performances	c.8 Enseigner en équipe avec une orientation vers les compétences				
<b>D. Apprentissage tout au long de la vie</b>	d.1 Tenir un portfolio personnel	d.2 Se tenir à jour sur le plan professionnel tout comme de la pratique professionnelle des personnes en formation	d.3 S'informer des développements didactiques et méthodologiques et les appliquer durant les cours				

Les situations sont présentées à l'annexe 4. Les compétences opérationnelles requises découlent de ce profil d'activité et constituent la base de la formation continue.

## 8.2 Affectation des enseignants dans le commerce de détail

Les domaines d'affectation des enseignants sont présentés sur la base de champs d'apprentissage par année d'apprentissage et domaine de compétences opérationnelles. Dans les champs d'apprentissage où l'enseignement intègre la langue nationale et la langue étrangère, il convient de vérifier s'il faut impliquer un enseignant des langues.

## 8.3 Gestionnaires du commerce de détail CFC

### Remarque concernant le nombre de périodes d'enseignement

Le nombre de périodes d'enseignement par champ d'apprentissage indiqué dans les tableaux ci-après constitue une première hypothèse de travail. Le nombre estimé de périodes peut encore changer.

### 8.3.1 Domaines d'affectation en 1<sup>re</sup> année d'apprentissage

#### Domaine de compétences opérationnelles A « Gestion des relations avec les clients »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Gérer le contact et l'expérience d'achat avec le client	a.1/a.2	40
CA 2 : Gérer la communication verbale et non verbale	a.1/a.2	30
CA 3 : Mettre en œuvre la politique de fixation des prix et les opérations de paiement	a.2/a.3	20
CA 4 : Mener et conclure un entretien de vente	a.3	30
EILN 5 : Communiquer dans la langue nationale de la région	a.1	20
EILE 6 : Communiquer dans une langue étrangère	a.1	20

## Domaine de compétences opérationnelles B « Gestion et présentation des produits et prestations »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Avoir une vue d'ensemble des voies commerciales et des chaînes de livraison	<b>b.1</b>	<b>25</b>
CA 2 : Expliquer les processus de gestion des marchandises et ceux de l'entreprise	<b>b.1</b>	<b>15</b>
CA 3 : Placer les produits et prestations de manière sûre et réussie	<b>b.2</b>	<b>40</b>

## Domaine de compétences opérationnelles C « Acquisition, intégration et développement des connaissances sur les produits et prestations »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Rechercher des informations sur les produits et prestations	<b>c.1</b>	<b>50</b>
CA 2 : Tenir compte des aspects écologiques	<b>c.1</b>	<b>30</b>

## Domaine de compétences opérationnelles D « Interactions au sein de l'entreprise et dans la branche »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Agir de manière compétente dans le contexte professionnel	<b>d.2</b>	<b>50</b>
CA 2 : Réfléchir à son développement professionnel et le faire progresser de manière indépendante	<b>d.3</b>	<b>30</b>
EILN 3 : Communiquer dans la langue nationale de la région	<b>d.2</b>	<b>20</b>
EILE 4 : Communiquer dans une langue étrangère	<b>d.2</b>	<b>20</b>

### 8.3.2 Domaines d'affectation en 2<sup>e</sup> année d'apprentissage

#### Domaine de compétences opérationnelles A « Gestion des relations avec les clients »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Enregistrer les demandes des clients et y répondre	a.2/a.4	30
CA 2 : Adopter un comportement professionnel dans l'entreprise et sur internet	a.3/a.4/a.6	50
CA 3 : Calculer des prix	a.3	20
EILN 4 : Communiquer dans la langue nationale de la région	a.2/a.3/a.4	20
EILE 5 : Communiquer dans une langue étrangère	a.2/a.3/a.4	40

#### Domaine de compétences opérationnelles B « Gestion et présentation des produits et prestations »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Expliquer le processus de stockage et d'inventaire, y compris les dispositions en matière de protection de la santé et de sécurité au travail	b.1	40
CA 2 : Tenir compte des aspects écologiques	b.1	16
CA 3 : Maîtriser les calculs pertinents sur le plan opérationnel	b.3	64

#### Domaine de compétences opérationnelles C « Acquisition, intégration et développement des connaissances sur les produits et prestations »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Rechercher des informations sur l'état des connaissances et les développements dans la branche	c.3	50
CA 2 : Effectuer une analyse de marché	c.3	30

## Domaine de compétences opérationnelles D « Interactions au sein de l'entreprise et dans la branche »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Communiquer dans l'entreprise	d.1/d.2/d.3	40
CA 2 : Réfléchir à ses propres ressources et les optimiser	d.4	30
EILN 3 : Communiquer dans la langue nationale de la région	d.1	40
EILE 4 : Communiquer dans une langue étrangère	d.1	50

### 8.3.3 Domaines d'affectation en 3<sup>e</sup> année d'apprentissage

#### Domaine de compétences opérationnelles A « Gestion des relations avec les clients »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Gérer les relations avec les clients	a.5	18
CA 2 : Mener des entretiens client exigeants	a.5/a.6	50
EILN 3 : Communiquer dans la langue nationale de la région	a.5	6
EILE 4 : Communiquer dans une langue étrangère	a.5	6

#### Domaine de compétences opérationnelles B « Gestion et présentation des produits et prestations »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Rechercher et traiter en toute sécurité des données pertinentes	b.3	40
EILN 2 : Communiquer dans la langue nationale de la région	b.3	20
EILE 3 : Communiquer dans une langue étrangère	b.3	20



Kaufleute  
Employé-e-s de commerce  
Impiegati di commercio



Büroassistent/in EBA  
Assistant-e de bureau AFP  
Assistente d'ufficio CFP

## Domaine de compétences opérationnelles D « Interactions au sein de l'entreprise et dans la branche »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Déléguer des tâches et donner des feedback	d.5	40

## 8.4 Assistants du commerce de détail AFP

### Remarque concernant le nombre de périodes d'enseignement

Le nombre de périodes d'enseignement par champ d'apprentissage indiqué dans les tableaux ci-après constitue une première hypothèse de travail. Le nombre estimé de périodes peut encore changer.

### 8.4.1 Domaines d'affectation en 1<sup>re</sup> année d'apprentissage

#### Domaine de compétences opérationnelles A « Gestion des relations avec les clients »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Gérer les contacts avec le client et l'expérience d'achat	a.1/a.2	30
CA 2 : Gérer la communication verbale et non verbale	a.1/a.2	10
CA 3 : Mener et conclure un entretien de vente	a.2/a.3	30
CA 4 : Agir avec confiance dans les situations de vente difficiles	a.3	10
EILN 5 : Communiquer dans la langue nationale de la région	a.1	20
EILE 6 : Communiquer dans une langue étrangère	a.1	20

#### Domaine de compétences opérationnelles B « Gestion et présentation des produits et prestations »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Expliquer les processus de gestion des marchandises et ceux de l'entreprise, y compris les dispositions en matière de protection de la santé et de sécurité au travail	b.1	20
CA 2 : Placer les produits et prestations de manière sûre et réussie	b.2	40

## Domaines de compétences opérationnelles C « Acquisition, intégration et développement des connaissances sur les produits et prestations »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Rechercher des informations sur les produits et prestations	c.1	20
CA 2 : Tenir compte des aspects écologiques	c.1	20

## Domaines de compétences opérationnelles D « Interactions au sein de l'entreprise et dans la branche »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Agir de manière compétente dans le contexte professionnel	d.1/d.2/d.3/ d.4	60

### 8.4.2 Domaines d'affectation en 2<sup>e</sup> année d'apprentissage

#### Domaine de compétences opérationnelles A « Gestion des relations avec les clients »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Comprendre les besoins des clients et gérer les relations avec eux	a.2/a.3/a.4	28
CA 2 : Mettre en œuvre la politique tarifaire et les opérations de paiement	a.3	16
CA 3 : Apparaître de manière professionnelle sur tous les canaux de communication	a.4	24
EILN 4 : Communiquer dans la langue nationale de la région	a.2/a.3/a.4	16
EILE 5 : Communiquer dans une langue étrangère	a.2/a.3/a.4	16

## Domaine de compétences opérationnelles B « Gestion et présentation des produits et prestations »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Expliquer le processus de stockage et d'inventaire	b.1	10
CA 2 : Expliquer les aspects écologiques	b.1	10
CA 3 : Rechercher et traiter en toute sécurité des données pertinentes pour l'entreprise	b.3	40

## Domaines de compétences opérationnelles C « Acquisition, intégration et développement des connaissances sur les produits et prestations »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Rechercher des informations sur l'état des connaissances et les développements dans la branche	c.3	40

## Domaines de compétences opérationnelles D « Interactions au sein de l'entreprise et dans la branche »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Communiquer dans l'entreprise	d.1/d.2	10
CA 2 : Réfléchir à son développement professionnel et le faire progresser de manière indépendante	d.2/d.3	20
CA 3 : Réfléchir à ses propres ressources et les optimiser	d.4	20
EILN 4 : Communiquer dans la langue nationale de la région	d.1/d.2	10
EILE 5 : Communiquer dans une langue étrangère	d.1/d.2	20

## 8.5 Affectation des enseignants dans le domaine commercial

Les domaines d'affectation des enseignants sont présentés sur la base de champs d'apprentissage par année d'apprentissage et domaine de compétences opérationnelles. Dans les champs d'apprentissage où l'enseignement intègre la langue nationale et la langue étrangère, il convient de vérifier s'il faut impliquer un enseignant des langues.

## 8.6 Employés de commerce CFC

### Remarque concernant le nombre de périodes d'enseignement

Le nombre de périodes d'enseignement par champ d'apprentissage indiqué dans les tableaux ci-après constitue une première hypothèse de travail. Le nombre estimé de périodes peut encore changer.

### 8.6.1 Domaines d'affectation en 1<sup>re</sup> année d'apprentissage

#### Domaine de compétences opérationnelles A « Travail au sein de structures d'activité et d'organisation dynamiques »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO / Thème	Périodes d'enseignement
CA 1 : Travail sur le portfolio : Moi en tant que personne privée et professionnelle	a.1/T1	16
CA 2b : Finances personnelles	a.4/T2	8
CA 3a : Réseaux et marketing personnel	a.2/T3	8
CA 4c : Art	a.5/T4	8

## Domaine de compétences opérationnelles B « Interaction dans un milieu de travail interconnecté »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Communiquer au sein de l'équipe	b.1	4
CA 2 : Collaborer au sein de l'équipe	b.1	4
CA 3 : Reconnaître et optimiser la fonction des interfaces	b.2	12
CAB 4 : Communiquer dans la langue nationale de la région	b.1	10
CAB 5 : Communiquer dans la langue étrangère	b.1	10

## Domaine de compétences opérationnelles C « Coordination des processus de travail en entreprise »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Planifier et optimiser l'organisation du travail	c.1	14
CA 2 : Participer à des événements internes et externes	c.1	14
CA 3 : Soutenir les processus administratifs	c.2/c.5	12
CA 4 : Expliquer les types de contrats les plus courants dans la langue nationale de la région	c.2	30
CA 5 : Expliquer les bases de la comptabilité	c.5	50

## Domaine de compétences opérationnelles D « Gestion des relations avec les clients et les fournisseurs »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Gérer les relations avec les clients et les fournisseurs	d.1/d.2	12
CA 2 : Identifier les besoins des clients	d.1/d.2	12
CA 3 : Mener des entretiens d'information et de conseil	d.2	24
CAB 4 : Communiquer dans la langue nationale de la région	d.1/d.2	56
CAB 5 : Communiquer dans une langue étrangère	d.1/d.2	56

## Domaine de compétences opérationnelles E « Utilisation des technologies numériques du monde du travail »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Utiliser des applications et expliquer les programmes	e.1	84
CA 2 : Effectuer des recherches à l'aide des technologies numériques	e.2	16
CA 3 : Préparer des contenus à l'aide d'outils multimédia I	e.4	60

### 8.6.2 Domaines d'affectation en 2<sup>e</sup> année d'apprentissage

#### Domaine de compétences opérationnelles A « Travail au sein de structures d'activité et d'organisation dynamiques »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO / Thème	Périodes d'enseignement
CA 1 : Travail sur le portfolio : Moi en tant que personne privée et professionnelle	a.1/a.3/T1	16
CA 2a : Relations sociales et logement	a.4/T2	8.5
CA 2b : Finances personnelles	a.4/T2	7.5
CA 4a : Démocratie et médias	a.5/T4	8

## Domaine de compétences opérationnelles B « Interaction dans un milieu de travail interconnecté »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Faire face à des changements dans l'entreprise	b.2/b.5	14
CA 2 : Expliquer les bases de la gestion de projet	b.4	8
CA 3 : Piloter et surveiller l'avancement de projets à l'aide d'exemples simples	b.4	16
CAB 4 : Communiquer dans la langue nationale de la région	b.1/b.2/ b.3	22
CAB 5 : Communiquer dans une langue étrangère	b.1/b.2	20

## Domaine de compétences opérationnelles C « Coordination des processus de travail en entreprise »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Mettre en œuvre des processus en entreprise	c.3	20
CA 2 : Créer des documents de marketing et de communication	c.4	20
CA 3 : Expliquer les transactions financières et créer des documents de facturation	c.5	50
CAB 4 : Communiquer dans la langue nationale de la région	c.3/c.4	30
CAB 5 : Communiquer dans une langue étrangère	c.4	40

## Domaine de compétences opérationnelles D « Gestion des relations avec les clients et les fournisseurs »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Mener des entretiens de vente et de négociation	d.2/d.3	40
CA 2 : Entretenir les relations avec les clients et les fournisseurs	d.4	20
CAB 3 : Communiquer dans la langue nationale de la région	d.2/d.3	50
CAB 4 : Communiquer dans une langue étrangère	d.2/d.3	50

## Domaine de compétences opérationnelles E « Utilisation des technologies numériques du monde du travail »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Rechercher des informations et préparer les résultats dans le respect des dispositions en matière de protection des données.	e.1/e.2	16
CA 2 : Préparer et évaluer des statistiques et des données	e.3	40
CA 3 : Préparer des contenus à l'aide d'outils multimédia II	e.1/e.4	24

### 8.6.3 Domaines d'affectation en 3<sup>e</sup> année d'apprentissage

#### Domaine de compétences opérationnelles A « Travail au sein de structures d'activité et d'organisation dynamiques »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO / Thème	Périodes d'enseignement
CA 1 : Travail sur le portfolio : Moi en tant que personne privée et professionnelle	a.1/a.3/T1	8
CA 2a : Relations sociales et logement	a.4/T2	7.5
CA 2b : Finances personnelles	a.4/T2	4.5
CA 3a : Réseaux et marketing personnel	a.2/a.3/T3	8
CA 4a : Démocratie et médias	a.5/T4	16
CA 4b : Mégatendances sociales		20
Domaine à choix 1 : Mondialisation	a.4/T4	20
Domaine à choix 2 : Mobilité	a.4/T4	20
Domaine à choix 3 : Migration	a.4/a.5/T4	20
CA 4c : Art	a.5/T4	8
CA 5 : Développement durable		8
Domaine à choix 1 : Changement climatique	a.4/T5	8
Domaine à choix 2 : Société et marché	a.4/T5	8

#### Domaine de compétences opérationnelles B « Interaction dans un milieu de travail interconnecté »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Discuter de questions économiques et évaluer leur impact	b.3	80

## Domaine de compétences opérationnelles C « Coordination des processus de travail en entreprise »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Rechercher des développements dans le domaine de la communication et en déduire des mesures	c.4	40
CA 2 : Appliquer les éléments de la comptabilité (option « finances »)	c.6	120

## Domaine de compétences opérationnelles D « Gestion des relations avec les clients et les fournisseurs »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Gérer des situations conflictuelles et les réclamations sur les conflits dans la langue nationale (option « communication dans la langue nationale »)	d.5	120
CA 2 : Mener des entretiens exigeants avec des clients ou des fournisseurs dans la langue étrangère (option « communication dans la langue étrangère »)	d.6	120

## Domaine de compétences opérationnelles E « Utilisation des technologies numériques du monde du travail »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Mettre en place et gérer des bases de données et des systèmes de gestion de contenu (option « technologie »)	e.5	80
CA 2 : évaluer de grandes quantités de données sur la base d'un mandat (option « technologie »)	e.6	40

## 8.7 Assistants de bureau AFP

### Remarque concernant le nombre de périodes d'enseignement

Le nombre de périodes d'enseignement par champ d'apprentissage indiqué dans les tableaux ci-après constitue une première hypothèse de travail. Le nombre estimé de périodes peut encore changer.

#### 8.7.1 Domaines d'affectation en 1<sup>re</sup> année d'apprentissage

##### Domaine de compétences opérationnelles A « Gestion du développement professionnel et personnel »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Travail sur le portfolio : Moi en tant que personne privée et professionnelle	a.1/a.2/T1	24
CA 2a : Relations sociales et logement	a.4/T2	11
CA 2b : Finances personnelles	a.4/T2	9
CA 3a : Gérer les changements	a.3/a.4/T3	16
CA 4a : Démocratie et médias	a.4/T4	12
CA 4c : Art	a.4/T4	8

##### Domaine de compétences opérationnelles B « Communication avec des personnes issues de différents groupes d'intérêts »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Appliquer les formes et les techniques de communication	b.1/b.3	20
CA 2 : Gérer les contacts avec les clients et les fournisseurs	b.1/b.2/b.3	20
CA 3 : Mener des entretiens avec les clients et les fournisseurs	b.2/b.3	20
CAB 4 : Communiquer dans la langue nationale de la région	b.1/b.2/b.3	50
CAB 5 : Communiquer dans une langue étrangère	b.1/b.2	50

## Domaine de compétences opérationnelles C « Collaboration au sein de processus de travail en entreprise »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Communiquer au sein de l'équipe	c.1	12
CA 2 : Collaborer au sein de l'équipe	c.1	12
CA 3 : Identifier les interfaces et les coordonner à l'aide d'applications informatiques	c.2	40
CAB 4 : Communiquer dans la langue nationale de la région	c.1	20
CAB 5 : Communiquer dans une langue étrangère	c.1	36

## Domaine de compétences opérationnelles D « Gestion d'infrastructures et utilisation d'applications »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Soutenir l'organisation d'événements	d.1	30
CA 2 : Utiliser des logiciels et des systèmes	d.2	80
CA 3 : Mettre en œuvre les règles relatives à la sécurité et à la protection des données	d.2	10

## Domaine de compétences opérationnelles E « Traitement d'informations et de contenus »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Rechercher des informations (analogiques et numériques)	e.1	15
CA 2 : Préparer des contenus à l'aide d'outils multimédia	e.2	40
CA 3 : Réaliser des statistiques et des évaluations de données	e.3	25

## 8.7.2 Domaines d'affectation en 2<sup>e</sup> année d'apprentissage

### Domaine de compétences opérationnelles A « Gestion du développement professionnel et personnel »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Travail sur le portfolio : Moi en tant que personne privée et professionnelle	a.1/T1	16
CA 2a : Relations sociales et logement	a.4/T2	6
CA 2b : Finances personnelles	a.4/T2	14
CA 4a : Démocratie et médias	T4	16
CA 4b : Mégatendances sociales		12
Domaine à choix 1 : Mondialisation	T4	12
Domaine à choix 2 : Mobilité	a.4/T4	12
Domaine à choix 3 : Migration	T4	12
CA 5 : Développement durable	a.2/a.4/T5	16

### Domaine de compétences opérationnelles B « Communication avec des personnes issues de différents groupes d'intérêts »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Mener des entretiens d'information et de conseil dans une langue étrangère	b.3	20
CAB 2 : Communiquer dans une langue étrangère	b.3	60

### Domaine de compétences opérationnelles C « Collaboration au sein de processus de travail en entreprise »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Soutenir les processus administratifs	c.3	40
GLF 2 : Communiquer dans la langue nationale de la région	c.3	40



Kaufleute  
Employé-e-s de commerce  
Impiegati di commercio



2022  
Büroassistent/in EBA  
Assistant-e de bureau AFP  
Assistente d'ufficio CFP

## Domaine de compétences opérationnelles E « Traitement d'informations et de contenus »

Champs d'apprentissage	Référence aux CO	Périodes d'enseignement
CA 1 : Élaborer des présentation et réaliser des évaluations de données	e.2/e.3	40

## 9 Annexes

### 9.1 Annexe 1 : Vue d'ensemble des compétences opérationnelles

#### 9.1.1 Compétences opérationnelles Vente 2022+ CFC

↓ Domaines de compétences opérationnelles		Compétences opérationnelles →					
a	Gestion des relations avec les clients	a1: Créer le premier contact avec le client du commerce de détail	a2: Analyser le besoin du client du commerce de détail et présenter des solutions	a3: Conclure l'entretien de vente et assurer le suivi	a4: Traiter les demandes des clients du commerce de détail sur différents canaux	a5: Construire et entretenir les relations avec les clients pour le commerce de détail sur divers canaux	a6: Communiquer avec les clients dans des situations exigeantes du commerce de détail
b	Gestion et présentation des produits et prestations	b1: Mettre en œuvre les tâches du processus de gestion de marchandises	b2: Présenter les produits et prestations pour le commerce de détail en étant sensible aux besoins des clients	b3: Traiter les chiffres-clés de l'entreprise, les données relatives aux clients et les informations			
c	Acquisition, intégration et développement des connaissances sur les produits et prestations	c1: S'informer sur les produits et prestations proposés dans la branche	c2: Elaborer des produits et fournir des prestations de la branche en étant sensible aux besoins des clients	c3: Identifier les dernières évolutions dans la branche et les intégrer dans le quotidien professionnel			
d	Interactions au sein de l'entreprise et dans la branche	d1: Assurer le flux des informations sur tous les canaux	d2: Organiser la collaboration avec différentes équipes	d3: Identifier les évolutions opérationnelles et assurer de nouvelles tâches	d4: Organiser et coordonner ses propres tâches du commerce de détail	d5: Déléguer une partie des tâches dans son domaine de responsabilité	
e	Conception et réalisation d'expériences d'achat	e1: Mener des entretiens de vente exigeants avec des clients du commerce de détail	e2: Organiser des expériences d'achat relatives à des produits et des prestations	e3: Contribuer à l'organisation d'événements pour les clients et de ventes promotionnelles			
f	Gestion de magasins en ligne	f1: Gérer les données des articles pour le magasin en ligne	f2: Analyser les données relatives aux ventes en ligne et au comportement des clients	f3: Gérer la présentation des produits et les processus du magasin en ligne			

### 9.1.2 Compétences opérationnelles Vente 2022+ AFP

↓ Domaines de compétences opérationnelles		Compétences opérationnelles →			
<b>a</b>	Gestion des relations avec les clients	a1: Créer le premier contact avec le client du commerce de détail	a2: Analyser les besoins du client du commerce de détail et présenter des solutions	a3: Conclure l'entretien de vente et assurer le suivi	a4: Traiter les demandes des clients du commerce de détail sur différents canaux
<b>b</b>	Gestion et présentation des produits et prestations	b1: Mettre en œuvre, conformément aux instructions reçues, les tâches du processus de gestion de marchandises	b2: Présenter, conformément aux instructions reçues, les produits et prestations pour le commerce de détail en étant sensible aux besoins des clients	b3: Traiter, conformément aux instructions reçues, les données relatives aux clients et les informations	
<b>c</b>	Acquisition, intégration et développement des connaissances sur les produits et prestations	c1: S'informer sur les produits et prestations proposés dans la branche	c2: Elaborer des produits et fournir des prestations de la branche en étant sensible aux besoins des clients	c3: Identifier les dernières évolutions dans la branche et les intégrer, conformément aux instructions reçues, dans le quotidien professionnel	
<b>d</b>	Interactions au sein de l'entreprise et dans la branche	d1: Assurer le flux des informations sur tous les canaux	d2: Organiser la collaboration avec différentes équipes du commerce de détail	d3: Identifier les évolutions opérationnelles du commerce de détail et assumer de nouvelles tâches conformément aux instructions reçues	d4: Organiser ses propres tâches du commerce de détail conformément aux instructions reçues



### 9.1.3 Compétences opérationnelles Employé-e-s de commerce CFC 2022

↓ Domaines de compétences opérationnelles		Compétences opérationnelles →					
a	Travail au sein de structures d'activité et d'organisation dynamiques	a1 : Examiner et développer des compétences commerciales	a2 : Développer et utiliser des réseaux propres au domaine commercial	a3 : Recevoir et exécuter des mandats propres au domaine commercial	a4 : Agir de manière responsable dans la société	a5 : Intégrer des questions politiques et une approche culturelle dans ses actions	
b	Interaction dans un milieu de travail interconnecté	b1 : Collaborer et communiquer dans différentes équipes pour accomplir des mandats propres au domaine commercial	b2 : Coordonner les interfaces dans les processus en entreprise	b3 : Participer aux discussions économiques	b4 : Exécuter des tâches de gestion de projets propres au domaine commercial et traiter des projets partiels	b5 : Participer à la réalisation de processus de changement en entreprise	
c	Coordination des processus de travail en entreprise	c1 : Planifier, coordonner et optimiser des tâches et des ressources dans un environnement de travail commercial	c2 : Coordonner et mettre en œuvre des processus de soutien propres au domaine commercial	c3 : Documenter, coordonner et mettre en œuvre des processus en entreprise	c4 : Mettre en œuvre des activités de marketing et de communication	c5 : Assurer le suivi et le contrôle d'opérations financières	c6 : Exécuter des travaux de comptabilité financière (option « finances »)
d	Gestion des relations avec les clients et les fournisseurs	d1 : Prendre en compte les besoins des clients et des fournisseurs	d2 : Mener des entretiens d'information et de conseil avec des clients et des fournisseurs	d3 : Mener des entretiens de vente et de négociation avec des clients et des fournisseurs	d4 : Entretenir les relations avec les clients et les fournisseurs	d5 : Gérer des situations de conseil, de vente et de négociation exigeantes avec des clients et des fournisseurs dans la langue nationale (option « communication dans la langue nationale »)	d6 : Gérer des situations de conseil, de vente et de négociation exigeantes avec des clients et des fournisseurs dans la langue étrangère (option « communication dans la langue étrangère »)
e	Utilisation des technologies numériques du monde du travail	e1 : Utiliser des applications propres au domaine commercial	e2 : Rechercher et évaluer des informations dans le domaine commercial et économique	e3 : Evaluer et préparer des données et des statistiques en lien avec le marché et l'entreprise	e4 : Préparer des contenus en lien avec l'entreprise à l'aide d'outils multimédias	e5 : Mettre en place et gérer des technologies propres au domaine commercial (option « technologie »)	e6 : Evaluer de grandes quantités de données au sein de l'entreprise conformément au



### 9.1.4 Compétences opérationnelles Assistant-e de bureau AFP 2022

↓ Domaines de compétences opérationnelles		Compétences opérationnelles →			
a	Gestion du développement professionnel et personnel	a1 : Examiner le développement de compétences propres au domaine commercial	a2 : Organiser ses propres tâches commerciales au quotidien	a3 : Gérer les changements dans l'environnement de travail commercial	a4 : Intégrer des questions sociales et politiques fondamentales dans ses actions
b	Communication avec des personnes issues de différents groupes d'intérêts	b1 : Accueillir les clients et les fournisseurs	b2 : Réceptionner et traiter les demandes des clients et des fournisseurs	b3 : Mener des entretiens d'information et de conseil avec des clients et des fournisseurs	
c	Collaboration au sein de processus de travail en entreprise	c1 : Collaborer au sein de différentes équipes pour le traitement de mandats propres au domaine commercial	c2 : Gérer des interfaces dans des processus de travail en entreprise en suivant des instructions	c3 : Mettre en œuvre des processus de soutien propres au domaine commercial	
d	Gestion d'infrastructures et utilisation d'applications	d1 : Organiser des séances et des événements	d2 : Utiliser des applications propres au domaine commercial		
e	Traitement d'informations et de contenus	e1 : Rechercher des informations selon le mandat donné	e2 : Préparer des contenus en lien avec l'entreprise	e3 : Évaluer et préparer des données en lien avec l'entreprise	

## 9.2 Annexe 2 : Digression sur « l'orientation vers les champs d'apprentissage »

Les plans d'études d'offres de formation orientées vers les compétences opérationnelles se basent sur des situations. Autrement dit, ils se réfèrent à des situations de travail typiques et concrètes (cf. Pätzold & Rauner 2006, p. 18). Dans l'idéal, ces situations ont été prises en compte dans une analyse des besoins de formation et consignées dans les documents de base. Les mesures de formation qui sont orientées vers les compétences opérationnelles se caractérisent par le fait que l'enseignement part de situations de travail concrètes et que les contenus élaborés afin d'atteindre les compétences opérationnelles requises se réfèrent à cette situation de travail. En conséquence, la structure des mesures de formation ne repose plus sur la systématique des disciplines scientifiques (les branches classiques), mais sur des champs d'apprentissage, aussi appelés thèmes d'apprentissage.

Les **champs ou thèmes d'apprentissage** sont des représentations d'une section correspondante du monde du travail. Un champ ou thème d'apprentissage résulte du regroupement d'objectifs d'apprentissage, situations de travail et compétences opérationnelles sous-jacentes. Ils décrivent donc des unités thématiques qui se rejoignent en termes de contenus. Ils sont importants pour l'école professionnelle en vue de l'organisation de l'enseignement orienté vers les compétences opérationnelles.

Les champs ou thèmes d'apprentissage doivent contenir les caractéristiques centrales déterminantes des situations de travail compilées, faute de quoi ils perdent leur référence contextuelle spécifique.

Ces caractéristiques peuvent être, par exemple :

- Documentation de logiques de constitution, de paradigmes et de rationalités
- Intérêts, conflits et contradictions dans le domaine
- Modèles de valeurs prototypiques, modes de pensée, de jugement et de décision
- Comportements et rôles
- Tous les types de connaissances et leurs références scientifiques  
(cf. Huisinga & Buchmann 2006, p. 33)

Cette liste montre pourquoi le pur transfert de savoir ne répond pas aux exigences de la formation professionnelle et de la formation continue. Le lien avec les connaissances techniques se fait sur la base des normes, des situations problématiques spécifiques et des stratégies de résolution dans le contexte professionnel correspondant. Si ce lien est déjà établi pendant la formation, les chances de transfert dans la pratique sont plus élevées.

Il existe de nombreux champs d'apprentissage qui contiennent des connaissances de base similaires. C'est pourquoi Huisinga et Buchmann (2006) recommandent de distinguer trois types de champs d'apprentissage :

- Champs d'apprentissage de base : ils contiennent des connaissances de base dans les domaines de la technique, de l'écologie, de l'économie, du droit et des sciences sociales.
- Champs d'apprentissage pratiques à des fins de transfert : ils présentent des problèmes typiques du domaine de travail correspondant et, dans la mesure du possible, comprennent des possibilités d'entraînement sous forme de simulations.
- Champs d'apprentissage avec qualification spéciale dans une thématique donnée : ces champs d'apprentissage contiennent une combinaison spécifique de compétences sociales et personnelles (cf. Huisinga & Buchmann 2006, p. 37).

La séparation des champs d'apprentissage de base est souvent judicieuse afin de pouvoir acquérir un savoir de base en matière d'ordre et de structure, qui sert à la compréhension de problèmes plus spécifiques. Cependant, la séparation entre les contenus pratiques du travail et les compétences sociales et personnelles représente une séparation artificielle, dont l'expérience a montré qu'elle n'était pas avantageuse. En réalité, on peut constater que les deux types de dimensions de la compétence sont si étroitement liés dans la situation de travail spécifique qu'il est opportun qu'ils soient enseignés et mis en œuvre ensemble dans les exercices et les simulations.

Si l'on compare des plans d'études qui sont élaborés selon une optique traditionnelle de branches avec des plans d'études qui se basent sur des champs ou des thèmes d'apprentissage, les différences – p. ex. sur le thème communication – apparaissent comme suit :

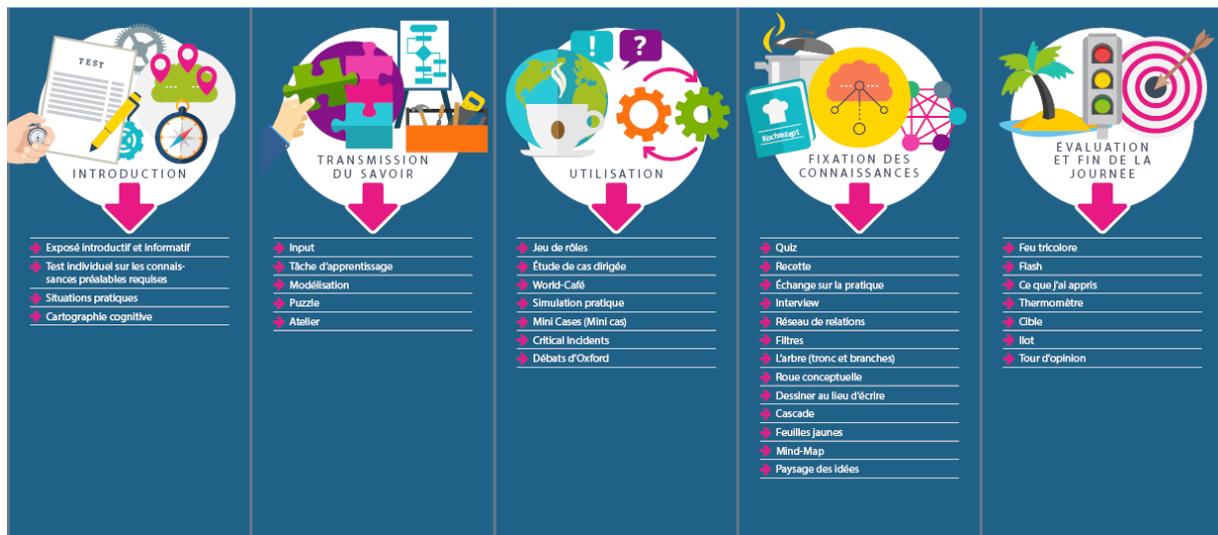
**Exemple**

<b>Logique de branche<sup>1</sup></b>	<b>Champs d'apprentissage</b>
<i>Notions de base de la théorie de la communication</i>	<i>Mener des entretiens personnels avec les collaborateurs</i>
<i>Un modèle psychologique de communication interpersonnelle</i>	<i>Mener des entretiens exigeants</i>
<i>Les axiomes de la communication</i>	<i>Informers correctement les collaborateurs</i>
<i>« Écoute active », fonctions spécifiques du chef de groupe.</i>	<i>Diriger des séances</i>
<i>Communication non verbale et aspects non verbaux du discours</i>	<i>Présenter de manière efficace</i>

<sup>1</sup> Cf. Structure du chapitre 7 «Die Gestaltung der Beziehung zu einzelnen Mitarbeitenden» dans le manuel: Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Steiger, T. & Lippman, E. (Hrsg.) (2004). Springer Heidelberg.

## 9.3 Annexe 3 : Méthodes et techniques pour un enseignement orienté vers les compétences opérationnelles

Le graphique ci-dessous présente une sélection de méthodes et de techniques d'enseignement pour concevoir des modalités d'apprentissage orientées vers les compétences opérationnelles. Cette liste n'est pas exhaustive et a simplement valeur d'exemple.



Les descriptions ci-après donnent un bref aperçu des différentes méthodes pour concevoir un enseignement orienté vers les compétences opérationnelles. Toutes les techniques énumérées pour l'introduction, la transmission du savoir, l'utilisation, la fixation des connaissances et l'évaluation et la fin d'une période d'enseignement sont brièvement expliquées ici. Dans le cas de la transmission du savoir, la description se limite à une sélection de méthodes.

### 9.3.1 Méthodes concernant l'introduction

La méthode de **l'exposé introductif et informatif** permet de structurer une période d'enseignement de sorte que les apprentis puissent se concentrer sur l'essentiel sans stress. L'enseignant éveille l'intérêt des apprentis et les motive en expliquant la thématique, l'objectif, la pertinence et le déroulement du cours. La méthode est encore plus efficace avec des visualisations supplémentaires ou la participation des apprentis à la planification.

Le **test individuel sur les connaissances préalables requises** sert à amener tous les apprentis au même niveau de connaissances. L'enseignant prépare des questions appropriées et des solutions type pour tous les termes, processus et modes de pensée

pertinents pour la nouvelle matière. Les apprentis résolvent ensuite les tâches de manière autonome et analysent leurs résultats individuellement ou en petits groupes.

Les **situations pratiques** permettent aux apprentis d'appliquer leur savoir dans la pratique et de se préparer ainsi à des situations dans leur quotidien professionnel. Il existe différentes façons d'enseigner avec des situations pratiques – une œuvre, une situation d'entreprise individuelle, un produit concret ou une situation vidéo. Quelle que soit la forme, les apprentis doivent toujours travailler avant sur la thématique afin de pouvoir ensuite appliquer et exercer leur savoir dans la « phase présenteielle ».

Une **cartographie cognitive** sert de représentation graphique de l'ensemble de la matière à apprendre et d'un chapitre d'apprentissage correspondant, qui doit être traité pendant l'enseignement présentiel. L'enseignant utilise cette carte pour expliquer le contenu et l'objectif de la thématique à traiter et renvoie ainsi au contexte général et à l'importance de la thématique.

### 9.3.2 Méthodes concernant la transmission du savoir

Un **input** peut être une méthode efficace de transmission du savoir s'il est bien préparé et s'il est élaboré selon les principes suivants :

- Les points essentiels sont dits dans les cinq premières minutes.
- Un exposé de 20 à 25 minutes devrait être suivi d'une pause de 5 minutes.
- La technique règle-exemple-règle permet de mieux comprendre.
- L'input doit être aussi clair que possible en termes de forme et de contenu.

Les **tâches d'apprentissage** sont utilisées pour le traitement autonome d'un thème par les apprentis. L'enseignant fournit les bases du contenu et toutes les parties du savoir nécessaires et donne ensuite aux apprentis une tâche écrite. La tâche est conçue de telle sorte que les apprentis doivent découvrir et comprendre quelque chose par eux-mêmes.

La **modélisation** permet aux apprentis d'identifier les difficultés et les erreurs dans des actions ayant trait à la profession et de réaliser ces actions de manière autonome. Une modélisation efficace nécessite une approche en plusieurs étapes :

- L'enseignant divise l'action à illustrer en sous-étapes pertinentes et explique le but de l'action aux apprentis.
- L'enseignant présente les différentes étapes et exprime son avis.
- L'enseignante réduit progressivement son soutien et encourage les apprentis à trouver leurs propres solutions.
- L'enseignant joue un rôle de coach en encourageant les apprentis à réfléchir à leurs compétences professionnelles.

Dans la **méthode du puzzle**, les apprentis travaillent dans différents groupes d'apprentissage (« groupe-puzzle ») ; chaque apprenti reçoit une partie de la thématique à traiter individuellement et devient « expert » de cette partie. Des groupes d'experts sont ensuite formés avec le représentant correspondant de chaque groupe pour mettre en commun leur travail et améliorer leur compréhension. Les « experts » retournent ensuite dans leur groupe d'origine et restituent ce qu'ils ont appris. Le même contenu donc est enseigné au sein de différents groupes, alors qu'il le serait en temps normal devant toute la classe avec l'enseignant. Les personnes en formation apprennent ainsi à élaborer, à comprendre et à expliquer des thématiques de manière autonome.

L'**atelier** permet aux apprentis de travailler sur un thème de manière autonome au travers de différents postes. Ces postes comprennent des sous-thématiques et incluent des mandats écrits ainsi que des offres d'apprentissage. Afin que l'atelier soit le plus efficace possible, une bonne préparation, l'initiation des apprentis ainsi qu'une évaluation et une discussion finales sont essentielles.

### 9.3.3 Méthodes concernant l'utilisation

Le **jeu de rôles** est utilisé en classe pour exercer les comportements d'un individu ou d'un groupe. La mise en œuvre du jeu de rôles se déroule en trois étapes :

1. Lors de la préparation, les rôles sont répartis au sein du groupe, le mandat d'observation et les critères d'observation sont définis.
2. Les apprentis recréent un comportement donnée dans une situation inspirée de la pratique.
3. Le jeu de rôles se conclut par une analyse et un échange entre les acteurs et les observateurs.

L'**étude de cas dirigée** est une forme d'enseignement dans laquelle les apprentis traitent successivement diverses tâches partielles par écrit sur la base d'une situation pratique à plusieurs niveaux. Ces tâches partielles découlent des tâches et processus centraux de la profession et requièrent chez les apprentis une compétence analytique et conceptuelle ainsi qu'une compétence en matière de mise en œuvre. Lors de la mise en œuvre, il est important que l'étude de cas, les tâches partielles, les solutions type et les critères d'évaluation forment toujours un ensemble cohérent.

Le **World-Café** est une forme de travail en groupe qui permet aux apprentis de partager leurs expériences et leurs opinions ou de discuter au sujet de déclarations critiques. L'enseignant prépare des déclarations ou des questions à différents postes dans la salle. Les apprentis sont encouragés à se déplacer d'un poste à l'autre et à y consigner leurs résultats. Cette méthode aide les apprentis à s'organiser et à participer activement au sein d'un groupe.

Les **simulations pratiques** sont des méthodes qui créent une image aussi fidèle que possible de la réalité (jeu de rôles, jeu de simulation, simulations informatiques) et permettent ainsi aux

apprentis de mettre leurs connaissances en pratique dans un cadre protégé. L'efficacité de cette méthode est assurée par les phases suivantes :

- L'intégration dans le processus d'apprentissage
- L'initiation des apprentis
- La mise en œuvre de la simulation pratique
- La réflexion et la clarification des questions ouvertes

Les **mini cas** sont une forme de travail dans laquelle les apprentis reçoivent de courtes descriptions de situations pratiques en rapport avec l'activité professionnelle et sont invités à les analyser. Les questions se réfèrent à des situations ou actions passées ou actuelles et peuvent être traitées par les apprentis de manière individuelle ou en petits groupes. Un mini cas se termine par une discussion en plénum au cours de laquelle l'enseignant présente et explique la solution correcte.

Les **Critical Incidents** représentent une méthode éprouvée pour encourager les compétences opérationnelles. Plus précisément, il s'agit de confronter les apprentis à des situations typiques et difficiles du quotidien professionnel dans un cadre protégé et de les aider à élaborer des stratégies de résolution adaptées à la situation. Les apprentis résolvent le cas décrit de manière individuelle ou en petits groupes et réfléchissent à la manière dont ils agiraient dans cette situation. Pour chaque étape, ils justifient leurs choix. À la fin, l'enseignant discute de la solution en plénum et, si nécessaire, approfondit certains aspects.

Les **débats d'Oxford** constituent une méthode de discussion qui permet aux apprentis d'approfondir le contenu d'un thème tout en s'exerçant à la rhétorique et à la présentation. Deux groupes sont formés pour représenter une certaine position (pour/contre) sur une question donnée. Après l'échange au sein du groupe, un ou plusieurs débatteurs choisis mènent finalement le débat. Un meneur de jeu veille à ce que certaines règles soient respectées pendant la discussion.

### 9.3.4 Méthodes concernant la fixation des connaissances

Dans le **quiz**, l'enseignant distribue des questions sur des éléments centraux de la matière à enseigner ou ce sont les apprentis qui formulent eux-mêmes des questions. Chaque apprenti répond aux questions pour lui-même à l'aide des supports écrits, puis discute des résultats en petit groupe et clarifie les questions restées sans réponse.

La **recette** est une méthode pour approfondir un comportement acquis précédemment. Les apprentis sont invités à réfléchir aux différentes étapes d'une action professionnelle et à les mettre par écrit. La « recette » doit être structurée de manière logique, claire et compréhensible et présenter la bonne conduite.

La méthode du **réseau de relations** est utilisée pour mieux comprendre certains rapports et faire le lien entre différents éléments du savoir acquis. La tâche consiste à relier graphiquement les termes centraux d'un thème d'apprentissage et à décrire les liens qui les unissent avec un verbe approprié. De cette façon, les apprentis ont une vue d'ensemble de la matière à assimiler et s'exercent en même temps.

La méthode du **filtre** est utilisée à des fins de bilan individuel ou pour déterminer le niveau de connaissance d'une classe entière. L'enseignant écrit sur différentes cartes tous les termes, contextes et déclarations importants concernant la matière à assimiler. Au dos des cartes, les apprentis indiquent s'ils ont compris ou non le contenu en question ou s'ils ont encore des doutes. Sur la base de ces feedback, l'enseignant répète la matière concernée.

La méthode « **dessiner au lieu d'écrire** » encourage les apprentis à représenter graphiquement ce qu'ils ont entendu afin de l'ancrer sur le long terme. Les dessins réalisés peuvent être utilisés comme base de discussion, comme élément de réflexion ou comme élément de répétition.

À la fin d'un exposé, les apprentis reçoivent des **feuilles jaunes** comportant des questions sur le thème de l'exposé, qu'ils doivent traiter. Les questions sont formulées de sorte que les apprentis puissent établir des liens avec la pratique ou évaluer eux-mêmes les avantages de ce qu'ils ont entendu. Les résultats sont ensuite discutés en plénum.

Une **Mind-Map** est une représentation graphique qui, partant d'un terme central, montre les relations entre les différents termes spécifiques à un thème donné. Grâce à cette représentation avec des mots clés et de nombreuses couleurs, les apprentis peuvent avoir une bonne vue d'ensemble du thème tout en approfondissant et en répétant ce qu'ils ont appris, entendu et lu.

### 9.3.5 Méthodes concernant l'évaluation et la fin de la journée

La méthode des **feux tricolores** est une technique d'animation que l'enseignant peut utiliser pour se faire une idée de l'ambiance, même dans des groupes assez grands. Les apprentis expriment leur accord ou leur désaccord sur un thème ou une question en brandissant l'une des trois cartes aux couleurs des feux de circulation. De cette manière, l'enseignant peut clarifier les attentes des apprentis et récolter leur feedback.

Le **flash** permet aux apprentis d'un groupe de s'exprimer en une ou deux phrases – pour une durée maximale d'une minute – sur un thème ou une question posée par l'enseignant et/ou d'exprimer leurs idées et attentes personnelles.

**C'est ce que j'ai appris** est une méthode où les apprentis doivent réfléchir à ce qu'ils aimeraient emporter avec eux dans leur pratique professionnelle parmi tout ce qu'ils ont appris. Chaque personne en formation partage ses réflexions en quelques phrases – pas plus d'une minute – avec les autres.

La méthode du **thermomètre** permet à un enseignant de se faire une idée de l'ambiance en très peu de temps, même dans un groupe assez important. Tous les apprentis reçoivent une pastille autocollante, qu'ils placent à l'endroit du thermomètre qui reflète leur humeur du moment.

La **cible** est une méthode utiliser à des fins de feedback ou pour déterminer le niveau d'apprentissage individuel des personnes en formation. Les apprenants sont invités à placer anonymement leurs points collants sur certaines questions sur une cible préparée par l'enseignant.

L'**îlot** est une méthode qui sert à visualiser les progrès de l'apprentissage dans le cadre d'un cours comprenant plusieurs jours en présentiel. Les apprentis reçoivent des pastilles autocollantes qu'ils peuvent coller, à la fin de chaque jour de cours, sur la photo représentant une île (= objectif d'apprentissage) et une sur le bateau qui s'y dirige. De cette façon, ils expriment où ils en sont dans la thématique traitée et l'enseignant obtient ainsi une vue d'ensemble des progrès d'apprentissage du groupe.

Dans le **tour d'opinion**, les apprentis peuvent coucher sur le papier leur avis personnel sur ce qu'ils ont appris, entendu ou présenté sans être jugés par le groupe. Les contributions des apprentis sont ensuite regroupées sur un tableau avant d'être discutées en groupe.

## 9.4 Annexe 4 : Bibliographie

Arnold, R. (2018). Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für die kluge Lehre. Das LENA-Modell. 4. Auflage. Heidelberg : Carl-Auer Verlag.

Aschemann, B. (2011). Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen. Zugriff am 07.09.2020 unter [http://www.aschemann.at/wp-content/uploads/2015/05/Vierzig\\_Wege\\_Binnendifferenzierung.pdf](http://www.aschemann.at/wp-content/uploads/2015/05/Vierzig_Wege_Binnendifferenzierung.pdf)

Commission Formation professionnelle initiale (CFPI) de la CSFP, Groupe de travail «Blended learning» (2020). Rapport de projet présentant des ébauches de solutions et des variantes de blended learning à l'attention de la CFPI et de la CSFP.

Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2007). Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0. Berlin : epubli GmbH.

Fröhlich, R. (2012). Binnendifferenzierung. Consulté le 07.09.2020 sur [https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user\\_upload/studienseminar.rlp.de/gy-kl/latein/Handout\\_Binnendifferenzierung.pdf](https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gy-kl/latein/Handout_Binnendifferenzierung.pdf)

Gudjons, H. (2011). Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt.

Huisinga, R. & Buchmann, U. (2006). Zur empirischen Begründbarkeit von Lernfeldern und zur gesellschaftlichen Vermittlungsfunktion von Lehrplänen. In : Pätzold, G./Rauner, F. (éd.) : Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. ZBW Beiheft 19 (pp. 29-39). Stuttgart : Steiner Verlag.

Kricke, M. & Reich, K. (2016). Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens. Weinheim und Basel : Beltz Verlag.

Pätzold, G. & Rauner, F. (éd.) (2006). Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. ZBW Beiheft 19. Stuttgart : Steiner Verlag.

Stangl, W. (2017). Mot-clé : < *Blended Learning* >. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. (<http://lexikon.stangl.eu/1719/blended-learning/> (2017-11-11))