



Janvier 2025

Révision totale du plan d'études cadre concernant la culture générale dans la formation professionnelle initiale

Rapport sur les résultats de la consultation
(25 mars 2024-1^{er} juillet 2024)





Table des matières

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Contexte | 3 |
| 2 | Procédure de consultation | 4 |
| 3 | Vue d'ensemble des prises de position reçues | 4 |
| 3.1 | Cantons | 5 |
| 3.2 | Partis politiques | 6 |
| 3.3 | Économie | 6 |
| 3.4 | Domaine de la formation | 7 |
| 3.4.1 | Organisations nationales et intercantionales | 7 |
| 3.4.2 | Organisations régionales | 8 |
| 3.5 | Autres milieux intéressés | 9 |
| 3.6 | Personnes privées..... | 11 |
| 4 | Prises de position sur le plan d'études cadre | 12 |
| 4.1 | Introduction..... | 12 |
| 4.1.1 | La culture générale dans la formation professionnelle initiale | 12 |
| 4.1.2 | Fonction et objectifs du plan d'études cadre..... | 12 |
| 4.2 | Bases | 13 |
| 4.2.1 | Objectif de l'enseignement de la culture générale | 13 |
| 4.2.2 | Compétences et enseignement de la culture générale..... | 14 |
| 4.2.3 | Prise en compte des changements..... | 16 |
| 4.3 | Compétences clé utiles à l'apprentissage tout au long de la vie | 17 |
| 4.4 | Domaine d'apprentissage « Langue et communication » | 19 |
| 4.5 | Domaine d'apprentissage « Société » | 20 |
| 4.6 | Domaine de qualification « culture générale » | 23 |
| 4.7 | Plans d'études école | 25 |
| 4.8 | Annexe | 27 |
| 5 | Autres remarques concernant le plan d'études cadre : | 27 |
| | Annexe 1 : Liste des participants à la consultation | 29 |
| | Cantons et conférences cantonales..... | 29 |
| | Partis politiques..... | 29 |
| | Associations faïtières des communes, des villes et des régions de montagne..... | 29 |
| | Économie | 30 |
| | Domaine de la formation - Organisations nationales et intercantionales | 31 |
| | Domaine de la formation – Organisations régionales..... | 31 |
| | Autres milieux intéressés | 32 |
| | Personnes privées | 32 |



1 Contexte

Dans la formation professionnelle initiale, la culture générale participe à l'approche de formation globale. Elle fait partie intégrante des contenus de toutes les formations. L'acquisition de la culture générale doit permettre aux personnes en formation d'accéder au monde du travail, de s'y maintenir et de s'intégrer dans la société. En outre, la formation professionnelle initiale, et par extension la culture générale, ont pour but la transmission de connaissances et de compétences qui, d'une part, contribuent au développement durable et, d'autre part, développent l'aptitude à apprendre tout au long de la vie, à exercer son sens critique et à prendre des décisions (art. 15, al. 2, let. b à d de la loi du 13 décembre 2002 sur la formation professionnelle^[1] [LFPr]). Le marché du travail et la société évoluent. Afin de tenir compte des développements intervenus ces dernières années et d'anticiper ceux à venir, l'ordonnance du Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) concernant les conditions minimales relatives à la culture générale dans la formation professionnelle initiale^[2] et le plan d'études cadre du SEFRI pour l'enseignement de la culture générale dans la formation professionnelle initiale^[3] (PEC) doivent être révisés.

La révision totale des bases relatives à l'enseignement de la culture générale repose sur les lignes d'action suivantes :

- renforcement de la culture générale dans la formation professionnelle initiale ;
- concrétisation et uniformisation à l'échelle nationale des objectifs visés dans l'enseignement de la culture générale et dans le domaine de qualification « culture générale » ;
- développement des compétences à acquérir en matière de culture générale en tenant compte des évolutions du moment.

Les projets mis en consultation ont été élaborés en collaboration avec les partenaires de la formation professionnelle dans le cadre du projet « Culture générale 2030 » lancé en 2018, un projet de l'initiative Formation professionnelle 2030. La révision de l'ordonnance du 27 avril 2006 concernant les conditions minimales relatives à la culture générale dans la formation professionnelle initiale et l'élaboration d'un nouveau PEC se fondent notamment sur le rapport d'Interface Politikstudien Forschung Beratung, Étude « Culture générale 2030 dans la formation professionnelle initiale » (2021)^[4], mandaté par le SEFRI, et sur les principes définis ensuite par les partenaires de la formation professionnelle^[5] en vue de la révision des bases de la formation relatives à la culture générale dans la formation professionnelle initiale.

Le projet de révision a été mené sous la codirection du SEFRI et de la Conférence suisse des offices de la formation professionnelle (CSFP) et suivi par la Conférence tripartite de la formation professionnelle (CTFP). Il a également été fait appel à l'expertise de la Haute école fédérale en formation professionnelle et des hautes écoles pédagogiques de Lucerne, de Saint-Gall et de Zurich et à un groupe d'accompagnement composé de représentants des partenaires de la formation professionnelle. Ce faisant, les trois régions linguistiques ont été prises en compte.

^[1] RS 412.10

^[2] RS 412.101.241

^[3]

https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/fr/dokumente/rahmenlehrplan_fuerdenallgemeinbildendenunterrichtinderberuflich.pdf.download.pdf/plan_d_etudes_cadrepourlenseignementdelaculturegeneraledanslafor.pdf

^[4] Feller et al. (2021) : Étude « Culture générale 2030 » dans la formation professionnelle initiale. Lucerne

^[5] Principes régissant la révision



2 Procédure de consultation

Le 25 mars 2024, le SEFRI a ouvert la procédure de consultation sur la révision totale de l'ordonnance du SEFRI concernant les conditions minimales relatives à la culture générale dans la formation professionnelle initiale. La procédure de consultation a couru jusqu'au 1^{er} juillet 2024. Le projet du PEC a été joint au dossier de consultation.

Les cantons, les partis politiques représentés à l'Assemblée fédérale, les associations faîtières nationales du domaine de la formation et de l'économie ainsi que d'autres milieux intéressés ont été invités à soumettre leur avis. En outre, d'autres organisations et particuliers ont pris part à la consultation (voir annexe 1). Les prises de position reçues se présentent comme suit :

| Destinataires | Participants invités à se prononcer | Total des prises de position | Prises de position des participants invités à se prononcer | Prise de position d'autres participants |
|--|--|-------------------------------------|---|--|
| Cantons et conférences cantonales | 28 | 27 | 26 | 1 |
| Partis politiques | 10 | 4 | 4 | 0 |
| Associations faîtières des communes, des villes et des régions de montagne | 3 | 0 | 0 | 0 |
| Économie | 12 | 43 | 8 | 35 |
| Domaine de la formation | 5 | 43 | 3 | 40 |
| Autres milieux intéressés | 5 | 10 | 3 | 7 |
| Personnes privées | 0 | 11 | 0 | 11 |

3 Vue d'ensemble des prises de position reçues

Les résultats des prises de position sur le projet d'ordonnance du SEFRI concernant les conditions minimales relatives à la culture générale dans la formation professionnelle initiale font l'objet d'un rapport séparé. Le présent chapitre, divisé en sous-parties distinctes, donne un aperçu des prises de position sur le PEC émanant des cantons, des partis politiques, des organisations économiques, des organisations du domaine de la formation, des autres milieux intéressés et des particuliers. Les remarques, réserves et propositions complémentaires concernant certains chapitres du PEC figurent au chapitre 4. Les propositions de formulation des participants à la consultation se trouvent dans le document regroupant les prises de position respectives. Une liste de tous les participants à la consultation et des abréviations utilisées pour les désigner dans le présent rapport figure dans l'annexe 1. Cela étant, les participants à la consultation ne se sont pas tous prononcés sur le PEC. Dans les chapitres 3 et 4, seuls les participants à la consultation qui se sont explicitement prononcés sur le PEC sont mentionnés.



3.1 Cantons

AI, AR, FR, LU, NE, NW, OW, SH, SO, SZ, UR, VD, ZG, ZH, CSFP considèrent que la structure curriculaire retenue dans le plan d'études cadre pour favoriser le processus global d'acquisition des compétences ainsi que le renforcement de la langue et de la communication sont des éléments positifs.

BE salue la prise en compte explicite des changements sociétaux qui peuvent avoir des effets sur l'enseignement de la culture générale (EnCG) et la structure curriculaire retenue dans le nouveau PEC ainsi que l'orientation compétences de ce dernier.

BL salue l'orientation sur les compétences clés utiles à l'apprentissage tout au long de la vie et la description de leur mise en œuvre dans les plans d'étude école cantonaux. Il en va de même de la définition plus claire du travail final (anciennement travail d'approfondissement), mais pas de la suppression du travail final pour la formation professionnelle initiale de deux ans.

BS, ZG considèrent comme positif le fait que le PEC sera à l'avenir révisé à intervalles réguliers. Selon **ZG**, les thématiques liées au domaine du numérique, telles que la protection et la sécurité des données, le droit d'auteur, la gestion des fichiers et les structures de classement, sont trop peu abordées, alors qu'elles pourraient contribuer à renforcer l'importance et la pérennité de l'EnCG par rapport à l'enseignement des connaissances professionnelles (EnConnProf). Des documents numériques et analogiques, tels que des lettres, des affiches, des présentations et des brochures (évent. des images et des vidéos), pourraient également donner un poids supplémentaire à l'EnCG.

FR salue le choix d'orienter l'enseignement de la culture générale sur les compétences clés et les compétences spécifiques Société. Le renforcement du domaine de compétence Langue et compétence (L&C) lui semble un peu trop timoré. Selon lui, plus de témérité et l'intégration plus marquée des nouvelles compétences numériques dans ce domaine auraient été intéressants.

GE, NE insistent sur l'importance d'une traduction fidèle du PEC et d'un usage rigoureux de la sémantique des termes utilisés, afin d'avoir une interprétation la plus précise possible des contenus initialement développés en allemand.

Selon **GE**, le corps enseignant s'inquiète de ne pas pouvoir accompagner et évaluer les apprentis dans leurs propres valeurs. Il relève un nombre conséquent de compétences clés et d'aspects à évaluer dans le travail final.

GR considèrent que la structure curriculaire retenue dans le plan d'études cadre pour favoriser le processus global d'acquisition des compétences est un élément positif et qu'une prise en compte appropriée des compétences en gestion de carrière dans le PEC est importante. De leur point de vue, les écoles et les services cantonaux d'orientation professionnelle, universitaire et de carrière (OPUC) doivent également collaborer pendant la formation professionnelle initiale. La stratégie nationale pour l'OPUC (orientation stratégique 1 : élèves, apprenti-e-s, étudiant-e-s ; point 1.2), selon laquelle les élèves doivent être soutenus dans le développement des compétences de conception de carrière et préparés aux transitions, doit être prise en compte de manière appropriée dans le PEC.

JU souligne la nécessité de proposer une formation continue à l'ensemble du corps enseignant.

TI se réjouit en particulier de l'accent mis sur le développement d'une pensée critique, qui comprend la promotion du développement durable et des compétences économiques, environnementales, sociales et culturelles. Il approuve également le renforcement des compétences L&C qui permettent de



mieux comprendre un monde de plus en plus interconnecté et globalisé et qui favorisent le dialogue avec soi-même et avec les autres. Il estime que l'approche pédagogique proposée, qui repose sur le développement intégré de trois domaines de compétences (Apprentissage tout au long de la vie, L&C, Société), crée les conditions nécessaires pour que la culture générale puisse répondre aux besoins actuels et futurs des personnes en formation professionnelle initiale. De plus, la coordination avec l'EnConnProf établit un terrain propice aux synergies qui permettront aux personnes en formation d'intégrer les différents aspects de leur vie dans une vision plus systémique.

SG apprécie le niveau d'abstraction du PEC, mais regrette la complexité du langage académique et estime qu'il est important que les personnes en formation parviennent également à comprendre le texte.

VD soutient les dispositions sur la durabilité. Il déplore cependant le fait que le PEC reste bloqué sur le modèle de développement durable à trois sphères avec un équilibre possible entre économie, société et environnement, qui est considéré comme obsolète.

VS soutient la différenciation introduite au niveau des exigences pour les différents niveaux de formation et le renforcement de la coordination entre EnCG et EnConnProf. Dans le domaine d'apprentissage Société, il souhaite une description plus claire des compétences pour permettre de faire le lien avec les thèmes à choix.

3.2 Partis politiques

Les VERT-E-S saluent la mention explicite de l'éducation au développement durable (EDD) et de la santé psychique. Ils déplorent le fait que dans le descriptif des huit aspects du domaine Société, il n'est nulle part fait allusion à la considération critique des différentes conceptions religieuses du monde. Ils soulignent également les besoins en formation pour le corps enseignant.

3.3 Économie

APMöb, APParf, APSchuhe, APSEU, APTex, ASMAS, FCS, FOCOS, HotellerieSuisse, CIFIC, SEC, UPS, SAVOIRSOCIAL, SSE, usam, SWISS RETAIL, Swissmem, AFA, UTP, VSP saluent le choix d'orienter l'EnCG vers les compétences, les thèmes et une pédagogie active. En outre, ils saluent expressément d'autres mesures dont la mise en œuvre vise à optimiser l'interface au niveau national entre l'EnConnProf et l'EnCG, à augmenter son caractère obligatoire et à garantir l'assurance qualité. **FOCOS, SSE, USAM, Swissmem, UPS, SAVOIRSOCIAL, AFA, VSSM** constatent que le PEC ne s'est guère amélioré, et ce malgré de gros efforts, en particulier dans le domaine Société, qui est pourtant un domaine crucial. La prochaine période de sept ans montrera dans quelle mesure le caractère obligatoire du PEC et l'assurance qualité ont pu être renforcés ; cette évaluation devra être faite avec la participation des partenaires de la formation professionnelle. En raison de la faible augmentation du caractère obligatoire du PEC, **FCS, FOCOS, usam, SWISS RETAIL, AFA** souhaitent la réintroduction de la dérogation dans l'ordonnance. La suppression de la réglementation d'exception est préoccupante, voire irritante pour l'AFA – en particulier dans le contexte où la révision vise à empêcher les solutions intégrées pour les principaux champs professionnels. Cette suppression est préoccupante du point de vue des compétences et de la qualité, mais aussi en ce qui concerne le contenu, notamment au vu des évolutions économiques, technologiques, sociales et politiques de ces dernières années.

UTP salue également le fait que les objectifs du PEC soient formulés en termes de compétences et que l'EnCG soit orienté vers les compétences, comme c'est déjà le cas depuis quelques années pour les plans de formation des formations professionnelles initiales. Cette démarche crée des



conditions propices à de meilleures synergies entre l'EnConnProf et l'EnCG. La mise en œuvre d'une collaboration renforcée entre l'EnConnProf et l'EnCG nécessite une concrétisation correspondante dans les plans d'études école cantonaux ainsi que la mise en place de structures d'échange régulier entre les enseignants de l'EnConnProf et de l'EnCG.

SSE constate que des modèles de compétences différents sont utilisés dans le PEC pour l'enseignement de la culture générale, le PEC pour la maturité professionnelle et les plans de formation dans la formation professionnelle initiale. Selon **FCS, FOCOS, SWISS RETAIL**, les objectifs de l'enseignement de la culture générale et les compétences à développer ne sont pas assez tangibles. **SAVOIRSOCIAL, usam** sont d'avis que le développement des professions est désavantagé par rapport au développement de l'enseignement de la culture générale : les exigences en matière de description des compétences et de processus sont nettement plus élevées pour le développement des professions.

VSSM déplore elle aussi le fait que le PEC ne s'est guère amélioré malgré les efforts importants déployés. L'explication de la procédure de qualification simplifiée illustre uniquement la réduction de la charge de travail, sans indiquer comment atteindre une meilleure qualité. L'accent n'est pas suffisamment mis sur la coordination entre l'EnConnProf, l'EnCG et l'enseignement en entreprise ; il conviendrait d'apporter des compléments sur ce point et aussi sur la manière de garantir une qualité accrue dans l'EnCG. **DIY, IG UNBB** demandent tout particulièrement une réglementation claire des compétences clés. Ils estiment qu'il n'est pas pertinent qu'un représentant des enseignants EnCG siège dans les commissions pour le développement professionnel & la qualité (B&Q), mais plaident en revanche pour la collaboration des enseignants EnCG avec les enseignants EnConnProf.

H+, OdASanté considèrent que le recours à la définition de compétence donnée par Weinert est un choix acceptable, même si cette définition repose principalement sur des concepts issus des pays germanophones. Ils déplorent cependant qu'il ne soit pas fait davantage référence à cette définition dans l'ensemble du PEC, notamment pour les descriptions des compétences clés ou des deux domaines d'apprentissage, qui se présentent toutes avec leurs propres définitions de compétences – ce qui complique la mise en œuvre et la coordination avec les autres domaines d'enseignement, notamment avec l'EnConnProf. Ils proposent par conséquent que le concept de « compétences clés utiles à l'apprentissage tout au long de la vie » soit supprimé purement et simplement et que les compétences en question soit intégrées dans les deux domaines d'apprentissage.

CT TDA, MCS souhaitent que le champ thématique des médias sociaux soit inclus dans le domaine des compétences clés.

Travail.Suisse soutient sur le fond la prise de position d'USEBG et de profunda.

3.4 Domaine de la formation

3.4.1 Organisations nationales et intercantionales

FPS déplore l'absence de compétences TIC dans le PEC et l'absence d'une directive contraignante concernant l'utilisation de l'IA – en particulier en ce qui concerne le travail final, ceci compte tenu de l'objectif de la révision, qui est d'ajuster l'enseignement de la culture générale aux exigences de la société et du marché du travail de demain. Si le projet de révision devait être mis en œuvre tel qu'il est présenté, il faudrait des directives plus précises et, le cas échéant, des éléments utiles à l'élaboration du travail final, afin de pouvoir garantir et évaluer le travail personnel et les connaissances acquises des candidats.



CECS, CSEPC saluent le choix d'orienter l'EnCG vers les compétences, les thèmes et une pédagogie active. En outre, ils saluent expressément d'autres mesures dont la mise en œuvre vise à optimiser l'interface au niveau national entre l'EnConnProf et l'EnCG, à augmenter son caractère obligatoire et à garantir l'assurance qualité. **CECS** constate que le PEC ne s'est guère amélioré, et ce malgré un gros effort. La prochaine période de sept ans montrera dans quelle mesure le caractère obligatoire du PEC et l'assurance qualité ont pu être renforcés ; cette évaluation devra être faite avec la participation des partenaires de la formation professionnelle. En raison de la faible augmentation du caractère obligatoire du PEC, CECS souhaite la réintroduction de la dérogation dans l'ordonnance.

USEBG salue la collaboration avec les représentants de l'EnCG prévue dans le cadre des révisions des ordonnances sur la formation professionnelle, la désignation des douze compétences clés utiles à l'apprentissage tout au long de la vie et la suppression de l'examen final. Il soutient l'idée d'un enseignement fondé sur les compétences.

CSD, TR EP estiment que le PEC ne met pas assez l'accent sur les compétences numériques et proposent des solutions pour y remédier.

HSNW, LCHOPUC proposent des modifications dans certains chapitres du PEC. Celles-ci sont énumérées dans le chapitre 4.

3.4.2 Organisations régionales

alv constate que le PEC est formulé de manière assez ouverte. Cette ouverture permet aux écoles de concrétiser les contenus dans leurs plans d'études école. Il lui semble toutefois important que les contenus de culture générale puissent être enseignés autrement que dans une branche distincte, afin que, notamment dans le cas de l'apprentissage commercial le plus choisi, à savoir celui d'employé de commerce, ils puissent, comme jusqu'à présent, être intégrés dans l'enseignement professionnel.

BFS Bülach soutient en tous points le nouveau PEC ainsi que la réflexion selon laquelle un accompagnement plus important de la mise en œuvre du nouveau PEC dans les cantons renforcerait encore l'EnCG. De leur point de vue, il serait opportun que les cantons se coordonnent davantage entre eux et qu'une coopération plus forte soit mise en œuvre entre les écoles professionnelles. Elle estime en outre qu'il est important que les efforts de réforme puissent toujours être justifiés par des résultats empiriques. Elle partage sur le fond les avis de la prise de position d'USEBG.

BFS Davos estime que le PEC est pertinent et en principe réalisable pour la profession artisanale d'« ébéniste/menuisère/menuisier CFC ». Pour les champs professionnels du commerce et du commerce de détail, une mise en œuvre du PEC en 2026 serait désastreuse – il ne devrait pas y avoir d'EnCG distinct pour ces professions.

BBZ Herisau déplore le fait que le PEC soit rédigé dans un langage académique compliqué.

BFS Winterthur S regrette que les compétences transversales ne soient pas mentionnées et propose que celles-ci figurent sous la notion de « compétences clés ».

BBZB Heimbach LU, BBZG estime que les développements numériques et les compétences correspondantes ne sont pas suffisamment abordés.

BB Winterthur demande que les compétences clés soient révisées en veillant à définir de manière concrète les compétences numériques, telles que l'utilisation d'outils numériques, et, dans ce contexte,



les compétences personnelles (par ex. l'autogestion) et les compétences sociales (utilisation sociale des contenus et des outils numériques).

Selon **BFS Langenthal**, **BZ Interlaken**, **fbbe**, certaines normes centrales devraient être explicitement mentionnées dans le PEC afin de renforcer leur importance. En outre, il devrait être clair dans quelle mesure la liste des types de textes inscrite dans le PEC est à suivre de manière contraignante. En ce qui concerne les directives relatives au travail final, l'objectif devrait être de trouver un équilibre entre les aptitudes des apprentis, parfois divergentes, les directives, l'uniformité, l'assurance qualité, les différentes approches des écoles professionnelles, les besoins spécifiques des différentes professions, etc.

BZ Rorschach-Rheintal salue le processus global d'acquisition des compétences et le maintien de la structure curriculaire du PEC. Il estime que le présent PEC est adapté à l'élaboration de plans d'études école modernes. Il déplore le manque de transparence concernant la constitution de l'organe chargé de développer le PEC et d'en assumer la responsabilité, et souhaite qu'à l'avenir, davantage d'enseignants expérimentés exerçant leur métier siègent dans cet organe.

HEFP propose des modifications dans certains chapitres du PEC. Celles-ci sont énumérées dans le chapitre 4.

ZLB plaide en faveur d'une révision fondamentale du PEC, tant sur le plan linguistique que sur celui du contenu.

SVMEP relève que l'introduction des compétences clés est un élément important de la révision. Il est interpellé par le fait que le nouveau PEC de culture générale manque cruellement de référence à l'importance du lien social, qui est au centre de l'école comme de la transmission de notre patrimoine culturel.

3.5 Autres milieux intéressés

PSS salue sur le principe le nouveau PEC concernant l'EnCG dans la formation professionnelle initiale, qui tient compte des changements sur le marché du travail et dans la société. Conformément à l'importance croissante qu'elle revêt, la santé psychique est explicitement abordée à la fois dans les compétences clés utiles à l'apprentissage tout au long de la vie et dans le domaine Société. PSS salue également le fait que l'annexe fasse référence, dans le contexte de l'écologie et du changement climatique, à la santé en général. Elle suggère toutefois de mettre davantage l'accent sur l'auto-efficacité en ce qui concerne la santé physique et psychique ainsi que d'intégrer davantage l'alimentation dans cette même perspective.

ONG souhaite l'intégration d'objectifs d'apprentissage et de modules spécifiques au développement durable et la prise en compte du changement climatique, de la perte de biodiversité et des pratiques économiques durables au titre de thèmes centraux du PEC. Elle propose de renforcer le rôle des enseignants en tant que propagateurs du développement durable et de la numérisation par le biais de formations régulières et en leur offrant la possibilité de suivre des formations continues. De même, elle propose d'utiliser le système d'indicateurs MONET+ pour suivre les progrès en matière d'EDD.

Selon **SSP**, certains contenus du PEC sont à revoir afin de rendre son usage plus conforme aux objectifs qu'il s'assigne, à savoir la création d'un cadre commun à toutes les formations professionnelles initiales en formulant les objectifs de la culture générale ainsi que la constitution



d'une base pour l'organisation de l'enseignement et l'évaluation. Ceci passe essentiellement par une simplification et une clarification des compétences visées, afin que le PEC puisse fixer un cadre cohérent et lisible à l'attention des rédacteurs des plans d'études école, et au final des enseignants. Selon SSP, il faut garantir un haut standard de qualité de l'enseignement de la culture générale par une adaptation au plus près des réalités personnelles, professionnelles et sociales des personnes en formation. Les objectifs de l'EnCG doivent figurer dans l'ordonnance elle-même, afin d'en garantir la visibilité, mais aussi et surtout de leur assurer une position centrale dans cette formation.

Les objectifs énumérés au point 2 du PEC doivent reprendre ceux de la nouvelle ordonnance, et il convient d'adapter la formulation qui est faite au point 1, car, pour le SSP, il n'est pas acceptable de définir la formation professionnelle comme participant à la création d'un « vivier de main-d'œuvre qualifiée ».

Il convient dès lors de souligner le lien entre la fixation des objectifs et leur mise en œuvre à travers l'acquisition de compétences clairement définies et compréhensibles pour les personnels enseignants comme pour les élèves.

Or, selon le SSP, le PEC prévoit une complexité très importante avec un système à trois niveaux de compétences : les compétences clés, les compétences du domaine « Langue et communication » et celles du domaine « Société ». Ceci contrevient à la volonté affirmée d'orienter l'enseignement de la culture générale vers un curriculum en spirale et une pédagogie active, car les compétences sont trop nombreuses et hétérogènes pour être mises en œuvre efficacement, alors que la pédagogie active est déjà rendue difficile par des effectifs de classe souvent trop importants, avec des programmes chargés et un temps limité. Pour trouver un équilibre entre le nombre de compétences, l'ambition pédagogique et la liberté pédagogique indispensable pour l'enseignement de la culture générale, il est indispensable de réduire fortement le nombre de compétences et d'octroyer les conditions d'enseignement adaptées, notamment en fixant un nombre maximal d'élèves par classe.

Toujours selon **SSP**, les « compétences clés » ne doivent pas seulement être « utiles à l'apprentissage tout au long d'une vie », mais également à l'épanouissement des personnes en formation sur les plans personnel, professionnel et social, en leur donnant les moyens d'agir sur leur environnement. Il convient également de reconnaître le caractère idéal de ces compétences, puisqu'elles ne sont pas objectivement mesurables et, enfin, de clarifier leur statut par rapport aux autres référentiels de compétences, mais également par rapport au PEC en général, afin de ne pas perdre en visibilité l'ensemble du plan d'étude du fait d'un niveau de complexité trop élevé.

SSP déplore le manque de clarté de la formulation des compétences du domaine « Société » en raison de leur inclusion dans un autre type de référentiel, les « aspects », et du fait qu'elles doivent être déduites de la description des « champs d'action » de ces derniers. Étant donné que les notions auxquelles il est fait appel pour définir les aspects (éthique, identité et socialisation, culture, etc.) sont familières pour les responsables de l'EnCG, cette partie devrait être considérablement simplifiée en formulant les « idées directrices » qui respectent un cadre scientifique rigoureux. En outre, il conviendrait également d'énumérer les compétences visées dans la partie « champs d'action », de s'assurer de leur cohérence avec les objectifs de la formation et les compétences clés et de leur donner un caractère mesurable, c'est-à-dire évaluable.

SSP se montre critique concernant les considérations développées au point 2.4 et dans l'annexe sous les mots-clés « prise en compte des changements », « thèmes transversaux », « mégatendances », « changements sectoriels et évolutions temporelles », etc. Il estime que ces considérations relèvent d'un contenu davantage politique que scientifique et n'ont, par conséquent, pas leur place dans un document à visée institutionnelle et pédagogique. Il critique également l'image globale qui en résulte, la jugeant hétérogène et incohérente. S'il ne conteste pas la nécessité d'adapter le PEC aux évolutions du monde, il regrette les catégories employées pour décrire ces évolutions qui ne correspondent



pas aux standards scientifiques sur lesquels se basent les enseignants pour construire leurs enseignements et mettre à jour leurs propres compétences. Par ailleurs, il lui est difficile d'envisager comment ces derniers pourraient aider à la rédaction des plans d'études école. Il convient dès lors de maintenir une possibilité d'adapter les contenus du cours à un monde en constante évolution, mais en faisant preuve de prudence sur les tendances à venir, et en s'appuyant sur des bases scientifiques et méthodologiques solides, telles que l'histoire, l'économie, la philosophie, la géographie ou la sociologie, tout en garantissant la liberté pédagogique. SSP souhaite la participation et l'intégration des enseignants dans la réflexion et l'élaboration de ces plans d'études écoles et demande un soutien pour tous les enseignants qui souhaitent se former dans le cadre de leur travail et de manière continue, puisque c'est essentiellement à l'échelle de la classe que vont devoir être affrontés les profonds changements à venir.

CSS estime que les principes adoptés en 2021 par la Conférence tripartite de la formation professionnelle en vue de la révision ne sont que partiellement mis en œuvre et se demande si cela suffira pour atteindre l'objectif de renforcement de l'EnCG. Bien que le PEC fasse référence à la « prise en compte des changements », il déplore qu'aucune analyse plus systématique des domaines thématiques pertinents n'ait été effectuée et que les aspects n'aient pas été traités de manière plus détaillée, ce qui conduit à un texte « poussiéreux » par endroit ou au risque de donner l'impression d'un « patchwork ». Il espère que des clarifications et des précisions seront apportées dans le sous-projet 4. Les documents de référence prévus pour augmenter la qualité et le caractère obligatoire de la mise en œuvre constituent pour lui un élément central de la révision. Il regrette en outre qu'aucune approche systémique n'ait été développée lors des trois révisions simultanées des plans d'études cadres de 1) l'enseignement de la culture générale dans la formation professionnelle initiale, 2) la maturité professionnelle fédérale et 3) la maturité gymnasiale, et recommande une coopération lors de l'élaboration des documents définitifs, notamment en ce qui concerne les explications et les clarifications de notions concordantes.

CSS a fourni une liste des compétences numériques essentielles dont toutes les personnes devraient disposer à la fin de leur apprentissage. Comme une partie des compétences numériques décrites sont, dans une mesure variable selon la formation professionnelle initiale, déjà acquises au sein de l'entreprise, dans le cadre des cours interentreprises et/ou de l'EnConnProf, on observe une disparité de compétences. Du point de vue du CSS, il convient donc de fixer des objectifs de compétences adaptés à la formation professionnelle initiale pour combler, dans le cadre de l'EnCG, les lacunes dans le domaine du numérique. C'est pourquoi il considère comme essentiel de clarifier de manière différenciée la coordination entre l'EnCG et la formation professionnelle dans les trois lieux de formation.

CS OPUC, profunda proposent des modifications dans certains chapitres du PEC. Celles-ci sont énumérées dans le chapitre 4.

AOB propose d'inclure des compétences en gestion de carrière dans le PEC.

3.6 Personnes privées

Atzenweiler soutient la prise de position d'USEBG, qui est reprise en détail dans les chapitres correspondants.



4 Prises de position sur le plan d'études cadre

4.1 Introduction

4.1.1 La culture générale dans la formation professionnelle initiale

BBZ SH salue l'orientation vers les besoins du marché du travail et de la société ainsi que l'encouragement d'une formation globale et intégrée.

SSP s'oppose en revanche à ce que la définition de la formation professionnelle soit réduite à une participation à la création d'un «vivier de main-d'œuvre qualifiée».

Pour **bTG** cette orientation implique la recherche d'un consensus à l'échelle cantonale sur les attentes des différentes Ortra et de la société en matière de culture générale.

BZ Rorschach-Rheintal propose un ajout qui indique que la formation professionnelle initiale s'oriente également sur les ressources et les possibilités de développement des personnes en formation.

H+, OdASanté font remarquer que la définition de la mission de l'école professionnelle suggère que l'apprentissage à l'école se fait de manière passive. Il convient de compléter cette définition en y intégrant la mission confiée aux écoles professionnelles figurant dans le message relatif à une nouvelle loi sur la formation professionnelle (p. 5701) : « L'école a pour rôle d'inscrire l'expérience pratique dans un cadre théorique en vue d'assurer une orientation durable. »

SUFFP attire l'attention sur l'affirmation selon laquelle « la culture générale fait partie intégrante de la démarche globale de formation dans la formation professionnelle initiale » et demande des précisions sur ce qu'il faut entendre par « démarche globale de formation ». Il se peut que ce manque de clarté résulte simplement d'un problème de traduction.

SBV considère qu'il est important que les personnes en formation puissent, à travers l'enseignement de la culture générale, se développer en tant qu'individus dans la société et acquérir de l'expérience. Elle propose d'ajouter la précision suivante : « [...] d'accéder au monde du travail et d'y rester, de se développer et de s'intégrer dans la société. »

VBB recommande de mentionner l'encouragement des compétences en gestion de carrière dès l'introduction et propose d'ajouter la précision suivante : « [...] d'accéder au monde du travail et d'y rester ainsi que de s'intégrer dans la société. Par conséquent, les personnes en formation doivent pouvoir développer tout particulièrement leurs compétences en gestion de carrière*. » Cette précision doit être assortie d'une note de bas de page définissant les compétences en gestion de carrière (une proposition de texte est disponible).

SG fait une remarque d'ordre linguistique.

4.1.2 Fonction et objectifs du plan d'études cadre

SBV prône une construction des compétences des personnes en formation à travers les différents degrés scolaires et préconise que le PEC du degré secondaire II se réfère aux trois plans d'études régionaux du degré secondaire I. Elle déplore le fait que, de toute évidence, le PEC n'en tienne pas suffisamment compte. Elle regrette également que la formulation de nombreuses compétences clés s'écarte des compétences et des objectifs d'apprentissage du Lehrplan21 et que les compétences du Lehrplan21 n'aient pas été développées ou approfondies dans le PEC.



BCH, BFS Langenthal, BZ Interlaken, fbbe, SFG Bern-Biel, USEBG, fbbe considèrent que la collaboration des spécialistes de l'enseignement de la culture générale prévue dans le cadre des révisions des ordonnances sur la formation professionnelle permettra à terme une harmonisation plus large avec les connaissances professionnelles.

BE propose la reformulation suivante, dans la mesure où la raison d'être de l'orientation vers les compétences du nouveau PEC n'est pas de créer un cadre commun pour toutes les formations professionnelles initiales : « ~~Dazu wurde der~~ Der Rahmenlehrplan ist auf Kompetenzen ausgerichtet. » La version française (« [le plan d'études cadre] s'articule autour des compétences à acquérir et à développer ») n'est en l'occurrence pas concernée.

4.2 Bases

Selon **BBZ SH** l'ancrage légal du PEC et les objectifs clairement définis de la culture générale, tels que l'encouragement du développement de la personnalité, d'une pensée critique et analytique et de l'apprentissage tout au long de la vie, sont reconnus comme des principes essentiels.

4.2.1 Objectif de l'enseignement de la culture générale

BFS Winterthur A fait remarquer que l'objectif de viser « le développement de compétences permettant aux personnes en formation de s'orienter dans la vie sur le plan personnel et dans la société et de relever des défis tant privés que professionnels » n'est de loin pas atteint avec l'enseignement intégré de la culture générale dans le domaine du commerce de détail, en raison de son orientation spécifique à la profession. Elle estime que les personnes effectuant un apprentissage dans le commerce de détail sont désavantagées en ce qui concerne l'apprentissage tout au long de la vie, le développement personnel, la participation sociale et le développement des compétences linguistiques et fait remarquer que remédier à ce désavantage nécessiterait un plus grand nombre de leçons consacrées à l'enseignement intégré de la culture générale ainsi qu'une adaptation de l'ordonnance sur la formation dans le commerce de détail.

TI suggère d'ajouter l'égalité des genres (*parità di genere*) à la liste des éléments encouragés par l'enseignement de la culture générale, afin que ce thème soit intégré dans les plans d'études école. Les deux références relatives au développement durable et à l'équité pour toutes les personnes en formation doivent être ajoutées au dernier point de la liste, car ces deux axes ne peuvent être dissociés dans une approche tournée vers l'avenir (une proposition de texte est disponible). Il apporte enfin une remarque d'ordre linguistique.

VD soutient les dispositions sur la durabilité, mais regrette que le PEC reste bloqué sur le modèle de développement durable à trois sphères avec un équilibre possible entre économie, société et environnement, modèle reconnu comme obsolète. Il demande la prise en compte de la définition de l'Université de Lausanne, selon laquelle assurer la stabilité à long terme et rendre possible l'épanouissement humain au travers des générations implique de maintenir l'impact des activités humaines dans les limites écologiques de la planète, tout en assurant les besoins fondamentaux de toutes et tous et en favorisant l'équité dans toutes ses dimensions.

Les VERT-E-S saluent la mention explicite de l'éducation au développement durable (EDD). Ils estiment qu'elle doit permettre de former des citoyens conscients des grands enjeux environnementaux de notre époque, pour éviter leurs conséquences négatives sur les plans social et économique. Des formations ou formations continues sont indispensables pour les enseignants. Ils soutiennent également le renforcement de la formation politique.



Selon **bTG**, le passage « [...] de par la place qu'elle occupe dans la formation professionnelle initiale, la culture générale contribue en outre à la concrétisation de l'égalité des chances entre toutes les personnes en formation », implique l'existence d'un consensus à l'échelle cantonale sur la manière de définir la notion d'équité. **BB Winterthur** prône à cet égard une formulation qui présente la diversité des personnes en formation de manière plus concrète, comme c'était le cas dans l'ancien PEC. Elle demande que des définitions viennent clarifier certaines notions, en particulier celle d'« équité », qui a remplacé celle d'« égalité des chances ». Elle se réjouit de l'accent mis sur les mégatendances et considère comme précieux les objectifs formulés au ch. 2.2, en particulier l'encouragement des compétences en matière de développement durable.

LBZ, profunda, CS OPUC, VBB recommandent d'inclure l'encouragement des compétences en gestion de carrière dans les objectifs de la culture générale, au regard du marché du travail et de la formation continue, mais également comme base pour l'apprentissage tout au long de la vie (une proposition de texte est disponible). **NE** propose au contraire d'inclure les compétences en gestion de carrière parmi les compétences clés utiles à l'apprentissage tout au long de la vie.

SG, H+, OdASanté proposent des améliorations sur le plan linguistique et rédactionnel.

4.2.2 Compétences et enseignement de la culture générale

FPS, BFS Langenthal, BZ Interlaken, fbbe, USEBG, SFG Bern-Biel soutiennent le travail sur les compétences clés, l'orientation vers les compétences opérationnelles et les thèmes – qui perpétuent la pratique établie, la tradition et les points forts du PEC introduit en 1996 – ainsi que la référence aux thèmes transversaux pour que les contenus s'actualisent.

CSS critique l'ambiguïté liée à la désignation des compétences clés comme des compétences qui « concernent toutes les disciplines et tous les contextes ». Selon la définition de Weinert (2001), celles-ci s'acquièrent dans le contexte de la discipline, après quoi elles sont applicables dans d'autres contextes. Il propose par conséquent d'ajouter une précision à ce propos.

SUFFP constate une incohérence entre, d'une part, l'orientation vers les compétences et l'approche situationnelle de la définition de compétence proposée par Weinert et, d'autre part, le fait de définir les compétences clés comme des compétences qui « concernent tous les contextes ». Elle considère cette déconnexion du contexte comme un défaut majeur qui se répercute sur la mise en œuvre didactique, où l'on ne part alors plus des situations, mais des thèmes. Elle demande une explication sur la manière dont les compétences clés se développent à partir des situations et sur la manière dont il convient de les concevoir par rapport aux compétences des domaines d'apprentissage « Langue et communication » et « Société ». Elle formule la même objection concernant les aspects du domaine d'apprentissage « Société » – qui correspondent plutôt à la logique de la discipline – ainsi que pour l'orientation thématique prévue pour l'enseignement de la culture générale. Les thèmes doivent être définis sous la forme de situations faisant clairement référence à des compétences et à différentes ressources communicatives et sociales. Elle propose donc de préciser dans le PEC que des situations significatives sont définies dans les plans d'études école afin de concrétiser les champs d'action issus du PEC. Les plans d'études école devraient en conséquence fournir pour chaque situation une description ainsi qu'une analyse des ressources (y compris cognitives). Des situations transversales significatives pourraient éventuellement être définies dans le PEC, puis précisées localement dans les plans d'études école.

SBV demande que le paragraphe consacré aux compétences du domaine d'apprentissage « Société » soit adapté pour bénéficier de la même profondeur que le domaine d'apprentissage « Langue et communication ». Elle propose en outre une adaptation rédactionnelle indiquant que ce domaine



d'apprentissage contribue également à rendre les personnes en formation capables de faire face à des situations de vie et des problématiques complexes. Pour **UPS, USAM**, il convient de remplacer la notion de « situations du quotidien » par celle de « situations de vie », car certaines de ces situations ne sont pas encore pertinentes pour les jeunes ou, tout en étant importantes, ne relèvent pas du quotidien (les élections et votations politiques n'ont par exemple pas lieu tous les jours).

bTG fait des propositions sur la manière de définir plus précisément les compétences clés et les compétences relatives au domaine d'apprentissage « Langue et communication » (indiquant le niveau de langue), dont la formulation est jugée trop générale.

BB Winterthur fait valoir que les définitions des compétences clés correspondent à une vision traditionnelle du monde et devraient être complétées par la mention d'une forme de collaboration et de co-agency ainsi que par une référence aux interdépendances. Elle ajoute en outre que les compétences clés ne peuvent jamais être totalement indépendantes du contexte.

BFS Winterthur A fait remarquer que la culture générale intégrée ne suffit pas à encourager l'acquisition – de manière indépendante de la profession – de compétences clés utiles à l'apprentissage tout au long de la vie, d'une part, et de compétences dans les domaines d'apprentissage « Langue et communication » et « Société », d'autre part.

gibb Bern déplore qu'il ne soit pas mentionné d'emblée et de manière suffisamment claire que les domaines d'apprentissage « Langue et communication » et « Société » doivent être enseignés en étroite collaboration et propose de compléter le graphique de la p. 8 du PEC en conséquence.

Les VERT-E-S attirent l'attention sur les défis que pose le choix de l'orientation vers les compétences (didactique constructiviste, interdisciplinarité, enseignement thématique développant en parallèle des compétences liées aux deux domaines) que le corps enseignant ne pourra relever que s'il est au bénéfice d'une formation ou d'une formation continue appropriée. Les ressources nécessaires à cette formation devront donc être mises à disposition.

Selon **Swissmem**, les compétences clés doivent se concrétiser en particulier dans le domaine « Société » et ce, en accordant une plus grande importance à l'esprit et à l'action entrepreneuriales et en tenant compte de domaines thématiques tels que le droit du travail, le commerce extérieur (y compris son importance pour la prospérité de la Suisse), les impôts cantonaux et fédéraux (y compris remplir une déclaration d'impôt), le droit des assurances (assurances de personnes, de responsabilité civile et autres) ainsi que des éléments relatifs à la prévoyance vieillesse.

ASD déplore le fait que, bien souvent, les thèmes choisis dans le PEC ne soient pas d'actualité et doivent être adaptés au contexte du moment.

SUFFP considère qu'il est inacceptable que la culture générale suive une didactique modérément constructiviste et interdisciplinaire. Elle souhaite savoir ce que l'on entend par « didactique constructiviste modérée », pourquoi la culture générale suit une approche constructiviste et ce que l'on entend par didactique interdisciplinaire : une didactique aux aspects transversaux ou une didactique transdisciplinaire ?

TI, H+, OdASanté, SUFFP se montrent critiques à l'égard du terme « Vermittlung » (transmission) qui ne rend pas compte du caractère bidirectionnel du processus, qui implique à la fois la transmission par l'enseignant et l'assimilation ou l'apprentissage par la personne en formation (la remarque ne concerne la version française, dans la mesure où le terme « Vermittlung » est traduit par « enseignement »



dans le PEC). Ils suggèrent en conséquence de revoir et de redéfinir la notion de « Vermittlung der Allgemeinbildung ». **TI** fait d'autres propositions d'amélioration d'ordre rédactionnel ou linguistique en italien.

H+, **OdASanté** demandent un complément concernant les relations qu'entretiennent l'EnCG, l'EnConnProf et l'éducation physique. Ils estiment en outre que le PEC doit également impérativement définir des compétences dans le domaine « Société ». Déléguer cette tâche aux écoles poserait un problème de légitimité ; ce serait en outre incohérent avec l'objectif explicite de la révision ainsi qu'avec la structure du PEC, qui définit précisément les « compétences clés » et les compétences liées au domaine « Langue et communication ». Le PEC n'aurait donc pas rempli sa fonction fondamentale de pilotage d'un programme d'études. Ils proposent de décrire les compétences en termes de maîtrise des défis du quotidien.

BFS Winterthur S préconise la prise en compte des connaissances procédurales dans la définition de l'orientation vers les compétences dans l'enseignement de la culture générale et ajoute : « Le niveau de l'action compétente se différencie par l'introduction de davantage de connaissances factuelles, conceptuelles, opérationnelles- et procédurales... »

alv, **LCH** sont d'avis que la didactique ne doit pas être prescrite de manière plus étroite – les enseignants doivent pouvoir décider eux-mêmes de la didactique en fonction de la situation. **alv** souhaite une promotion annuelle pour les champs professionnels qui ne prévoient qu'une formation professionnelle initiale de trois ou quatre ans.

JU constate que si l'enseignement de la culture générale doit être thématique et orienté vers les compétences, une adaptation importante de la pratique actuelle est nécessaire. Cela implique que les enseignants soient formés en conséquence. La Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP) doit mettre en place une offre correspondante.

alv regrette que les libertés accordées par l'ancien PEC aux écoles professionnelles ne soient plus mentionnées dans l'organisation de l'EnCG et recommande de les réintroduire.

4.2.3 Prise en compte des changements

BB Winterthur demande que les catégories des thèmes transversaux et des mégatendances et leurs contenus soient précisés. Elle regrette également que la prise en compte des changements soit peu mentionnée dans les aspects et les compétences clés.

Selon **H+** et **OdASanté** ce passage se limite à la description de lieux communs ou d'évidences pour tout enseignement digne de ce nom et peut être supprimé sans aucune forme de remplacement. Il en va de même pour la figure, qui peut suggérer à tort que la prise en compte des changements ne peut se faire qu'à travers les compétences clés liées aux deux domaines d'apprentissage représentés.

Pour **BFS Winterthur A**, la prise en compte des changements contredit totalement le principe d'enseignement intégré de la culture générale. Car c'est bien cet aspect qui met en évidence que la mission de l'EnCG dépasse largement le simple soutien des connaissances professionnelles. Les changements actuels et globaux ne peuvent pas être saisis dans le cadre de l'EnConnProf.

GE fait une proposition de texte concrète. Il propose d'ajouter une perspective historique et géographique qui permet aux personnes en formation de mesurer l'importance des mégatendances et d'en saisir les enjeux.



JU constate qu'en raison de l'importance croissante de la numérisation dans l'EnCG, il sera vraisemblablement obligatoire de proposer des formations continues.

CSS souhaite que ses remarques sur les compétences clés soient également intégrées dans la figure et recommande que ce point soit précisé.

TI, SUFFP font des propositions d'adaptations rédactionnelles du premier ou du dernier paragraphe du ch. 2.4.

SG apporte une amélioration au niveau linguistique.

4.3 Compétences clé utiles à l'apprentissage tout au long de la vie

Selon **BBZ SH, BBZB Heimbach LU, FPS, BFS Langenthal, BZ Interlaken, fbbe, LCH, USEBG, SFG Bern-Biel** la désignation des douze compétences clés, qui se caractérisent par leur exigence, constitue une bonne ligne directrice pour l'enseignement, qui vise l'apprentissage tout au long de la vie. Pour **BE**, la cohérence de la désignation de ces compétences clés dans le PEC et le lien explicite avec le travail final représentent une amélioration par rapport à ce qui existait jusqu'à présent, à savoir la mention au niveau de l'enseignement ou des plans d'études école d'un grand nombre de compétences personnelles, sociales, méthodologiques et relatives à la réalisation d'un portefeuille de compétences. Selon **FPS, LCH** il convient cependant d'établir des directives concrètes pour l'élaboration de plans d'études école qui intègrent les compétences clés de manière claire et mesurable aux compétences opérationnelles des deux domaines d'apprentissage.

SVMEP salue le fait nouveau d'introduire des compétences clés indiquant à la fois le sens de la culture générale et un consensus sur sa définition. Pour **SVMEP**, le choix des compétences clés en lien avec la numérisation, le développement durable et l'équité est discutable. La numérisation imposée comme élément propre de la culture générale, perd son caractère d'outil de facilitation à la transmission des compétences pour devenir un contenu idéologique imposé, le développement durable donne du sens à la responsabilité commune vis-à-vis d'un avenir social, si tant est que son contenu conserve une approche qui intègre des perspectives polysémiques et l'équité est un principe propre à la justice, qui, hors de ce champ, peut devenir très problématique, notamment s'il se substitue au cadre plus général du régime démocratique ou s'il en fait perdre de vue l'importance dans l'enseignement de la culture générale. Pour **SVMEP**, le premier paragraphe en 3.2. du PEC est incompréhensible en l'état et les points 3.3.8 (résilience), 3.3.10 et 3.3.11 sont très problématiques et relèvent plus de la subordination au travail que d'éléments de pédagogie propre au développement intellectuel de la personne en formation.

SBV se réjouit également de l'encouragement de compétences clés transversales utiles à l'apprentissage tout au long de la vie à travers l'EnCG, mais demande que leur formulation soit précisée et que les compétences clés soient harmonisées avec le degré secondaire I.

DIY, IG UNBB, UPS, USAM constatent que des modèles de compétences différents sont utilisés dans le PEC, dans le PEC pour la maturité professionnelle et dans les plans de formation des professions. **DIY, IG UNBB** demandent en outre que les compétences soient adaptées aux différents niveaux des formations professionnelles initiales de deux et trois ans.

BBZG considère que les compétences clés ne correspondent qu'en partie au modèle d'apprentissage 4K et demande qu'elles soient alignées sur ce modèle.



SUFFP signale des recoupements importants de certaines compétences clés avec celles des domaines d'apprentissage « Langue » ou « Société » (p. ex. compétence clé 3.3.9) et demande de préciser dans quelle mesure les compétences clés sont nécessaires à la mise en œuvre didactique de l'EnCG et de préciser comment elles se distinguent des compétences des domaines d'apprentissage « Société » et « Langue et communication ».

TI fait des propositions d'améliorations rédactionnelles et linguistiques concernant l'explication de la fonction des compétences clés et demande que le terme « spirale » (traduit en italien par « didattica a spirale ») soit défini. Il propose également une reformulation en italien des descriptions figurant dans la colonne « Mise en contexte des compétences clés » de l'aperçu des compétences clés présenté au ch. 3.3, fournit un exemple pour la compétence clé 3.3.2 et améliore la traduction de la compétence clé 3.3.6. Il exprime également le souhait de disposer d'une bibliographie pour les compétences clés. Il fait en outre des propositions d'améliorations linguistiques et parfois rédactionnelles pour les compétences clés 3.3.7, 3.3.9, 3.3.10 et 3.3.11.

S'appuyant sur le fait que les écoles et, au sens large la société, se dirigent de plus en plus vers le numérique et que, par ailleurs, le travail final peut prendre diverses formes, dont celle des multimédias, le canton de **FR, TR EP, CSD** estiment que le PEC ne met pas assez l'accent les compétences numériques et proposent d'ajouter une compétence clé supplémentaire dans ce sens.

Pour des raisons similaires, **CT TDA, PBS, Strickhof** se prononcent en faveur de davantage de poids pour le champ thématique « consommation de médias sociaux ». **CSS** propose d'ajouter les compétences relatives à une utilisation moderne des applications TIC ainsi qu'à une utilisation des applications d'IA empreinte d'esprit critique.

NE juge certaines compétences clés pas assez concrètes ou trop ambitieuses et recommande de revoir la formulation des compétences clés 3.3.3, 3.3.4, 3.3.7, 3.3.9, 3.3.11, 3.3.12.

Les **VERT-E-S** saluent la mention explicite de la santé mentale dans la description de la compétence clé 3.3.8 car il est primordial d'acquérir dès cette âge les compétences nécessaires pour prendre soin de sa santé mentale et savoir quand et où demander de l'aide.

GFCH recommande de compléter la compétence clé 3.3.8 en mentionnant le renforcement des ressources et de l'efficacité personnelle pour favoriser la santé physique et psychique. **CSS** recommande de retirer la mention relative au maintien de la santé physique et psychique de la compétence clé 3.3.8.

BB Winterthur dénonce une sélection arbitraire des compétences clés et l'absence d'indication de sources. En plus des compétences numériques, elle regrette l'absence d'autres compétences clés fondamentales, telles que le renforcement de la personnalité, la gestion de l'attention/de la distraction, la perception de l'efficacité personnelle, etc. Elle fait une proposition de texte.

SG apporte une correction linguistique à la compétence clé 3.3.9.

LBZ, profunda, CS OPUC, VBB recommandent de mentionner explicitement l'encouragement des compétences en gestion de carrière au ch. 3.2, car elles constituent la base de l'apprentissage tout au long de la vie. Elles renvoient à un rapport des universités de Berne et de Lausanne commandé par la Conférence suisse de l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière et font une proposition de texte concrète pour une nouvelle compétence clé 3.3.13.



AR, BBZ Herisau se montrent sceptiques à la fois quant à la formulation des compétences clés (très académique) et quant à leur mise en œuvre. Ils craignent également un risque de subjectivité lors de l'évaluation.

H+, **OdASanté** proposent la suppression pure et simple de l'ensemble du chapitre 3.

4.4 Domaine d'apprentissage « Langue et communication »

H+, **OdASanté** saluent les concrétisations par rapport à l'ancien PEC et constatent que, dans le domaine d'apprentissage « Langue et communication », l'objectif de la révision a été en grande partie atteint. Elles déplorent l'absence d'indication de niveau pour les compétences identifiées et formulent une proposition concrète de texte. **BS, bTG** estiment également que le passage faisant référence au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) est trop court et souhaitent des indications sur les objectifs visés en termes de niveau de langue.

BBZ SH salue l'accent mis sur les compétences linguistiques et communicatives en tant qu'éléments centraux de la culture générale et apprécie la référence au CECR ainsi que l'encouragement global des activités linguistiques et communicatives réceptives, productives et interactives. **BBZG** considère que les compétences sont listées de manière exhaustive et compréhensible.

UTP souligne l'importance pour le secteur des transports publics des compétences linguistiques dans la langue nationale première et de l'enseignement de compétences transversales. Elle demande qu'un espace soit conservé pour l'encouragement des autres langues nationales ou des langues étrangères dans les formations professionnelles initiales qui le requièrent. L'EnCG et l'EnConnProf sont donc appelés à coopérer davantage dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères orienté vers la pratique et la profession.

TI préconise de compléter le premier paragraphe du chapitre 4 par une référence au fait que c'est par le langage que l'humain accède et construit la réalité. Pour une meilleure compréhension, il propose une reformulation du ch.4.2 et souligne que le développement des compétences linguistiques se fait de manière transversale.

Selon **BFS Winterthur A**, les compétences linguistiques perdent de leur valeur lorsqu'elles sont essentiellement exercées dans le contexte professionnel et sur des thèmes spécifiques à la profession ; elle demande que les personnes en formation aient la possibilité, dans le cadre de l'EnCG, de se confronter à des thèmes de société, tant sur le plan du contenu que de la langue.

Selon **TR EP**, le renforcement du domaine de compétence « Langue et communication » est un peu trop timoré. Plus de témérité et l'intégration plus marquée des nouvelles compétences numériques dans ce domaine aurait été intéressant. **FR, TR EP, CSD** proposent de compléter les ch. 4.1 (**FR**) ainsi que 4.2 et 4.3 (**FR, TR EP** et **CSD**) pour y intégrer la prise en compte de l'évolution numérique de la société et donc des contenus numériques.

BB Winterthur demande pour sa part que l'ensemble du domaine d'apprentissage « Langue et communication » (chap. 4) soit impérativement remanié et qu'une place prépondérante soit accordée aux compétences IA/numériques. Elle formule également des propositions pour améliorer la lisibilité du ch. 4.2.

CSS propose des concrétisations pour les compétences communicatives adaptées aux différents médias, pour l'utilisation d'appareils basés sur l'IA ainsi que pour le recours à une langue que l'on n'a pas acquise activement, et donc aux outils de traduction.



VS propose d'inclure un critère d'auto-évaluation à l'écrit et à l'oral, qui répondrait à la compétence clé 3.3.2 (p. 8 « se fixer des objectifs, de les évaluer et d'adopter un comportement adaptatif »).

SVMEP déplore la perte de l'aspect « Compréhension » en Langue et Communication. Il estime que ce terme mérite une place centrale dans un PEC de culture générale. En effet, comprendre, c'est aborder et exprimer de manière holistique des éléments de réalités culturelles et sociales, et c'est également autoriser des synthèses, en complément et en coordination avec l'esprit critique et d'analyse, retenu par le nouveau PEC.

SUFFP se félicite que l'interaction soit considérée comme essentielle pour le développement des compétences linguistiques et communicatives, mais elle regrette que les interactions coopératives ne soient pas mentionnées dans le tableau du ch. 4.3 et préconise un complément dans ce sens. Elle souhaite en outre un cadre de référence théorique pour la taxonomie adoptée, un tel cadre s'avérerait utile lors de l'élaboration des plans d'études école et de la planification des cours.

BE, FPS, BFS Langenthal, BZ Interlaken, fbbe, LCH, CSD, SFG Bern-Biel, USEBG, TR EP estiment que la vue d'ensemble des compétences linguistiques et de communication est complète et applicable, mais se posent des questions sur son caractère obligatoire. Ils accueilleraient favorablement une concrétisation des conventions et normes communicatives et linguistiques.

FR, TR EP et CSD proposent une phrase pour indiquer que les éléments du tableau sont des suggestions pédagogiques et non des contenus obligatoires, en considération du fait que certains contenus paraissent difficiles ou inadéquats pour certains types d'élèves. Pour la même raison ou pour un manque de précision, **VD** souhaite le réexamen du tableau.

Pour **ZG**, la question de savoir si l'énumération des compétences linguistiques figurant dans le tableau est contraignante et complète n'est pas claire. Il estime que les compétences sont trop nombreuses, en particulier pour les formations professionnelles initiales de trois ans. Il fait donc une proposition : chaque année d'apprentissage, au moins deux compétences différentes de chaque activité linguistique doivent être approfondies.

TI propose une nouvelle formulation et un nouveau titre pour le ch. 4.3 afin de le rendre plus compréhensible, de mieux introduire et expliquer le tableau qui suit. Il remarque en outre que les activités linguistiques orales et écrites sont mentionnées, mais pas les activités d'interaction. Il observe qu'en italien, les textes sont généralement classés selon des critères typologiques (description, explication, argumentation, réglementation) et par type et sous-type de texte (lettre, lettre commerciale, etc.). Il recommande de retenir cette classification dans le tableau. Il propose également des améliorations et des compléments concernant les compétences énumérées dans le tableau et la terminologie utilisée.

4.5 Domaine d'apprentissage « Société »

BCH, BFS Langenthal, BZ Interlaken, fbbe, LCH, SFG Bern-Biel, USEBG considèrent que les aspects de l'ancien PEC ont fait leurs preuves et qu'ils sont concrétisés et délimités par les champs d'action, ce qui favorise une structure curriculaire avec un enseignement et un apprentissage réalistes. **SG** accueille favorablement l'abandon d'objectifs de formation concrets au profit de champs d'action.

BBZ SH évalue positivement divers éléments, tels que la description détaillée des huit aspects du domaine d'apprentissage « Société » et leur pertinence pour le développement de capacités et d'aptitudes cognitives, l'encouragement d'approches interdisciplinaires pour la résolution de problèmes ainsi que l'approche thématique et orientée vers une pédagogie active de l'enseignement.



H+, **OdASanté** constatent que le choix des aspects est resté inchangé et que les aspects tentent, comme angle d'approche, d'introduire les disciplines les plus importantes dans le PEC. Il n'est toutefois pas possible de déterminer clairement quelles sont les disciplines importantes. Ils demandent donc que le choix des aspects soit motivé et que les compétences soient définies en termes de maîtrise de défis spécifiques du quotidien.

DIY, IG UNBB relèvent que les aspects sont restés inchangés, ce qui pourrait conduire à la reprise d'anciens contenus. Une fois encore, les grandes idées sont formulées de manière très large, ce qui risque d'entraîner des formulations très différentes des compétences pour les plans d'études école. Ils recommandent en outre d'indiquer clairement les compétences qui seront développées par niveau – formations professionnelles initiales de deux, trois et quatre ans –, ceci également pour mieux soutenir les connaissances professionnelles.

UPS, SBV, USAM déplorent une formulation trop peu claire des horizons et compétences visés à travers les objectifs d'apprentissage définis dans les huit aspects. **SBV** regrette qu'il n'y ait pas d'harmonisation avec les compétences déjà exigées au niveau secondaire I (doublon), **UPS, SBV, USAM** regrettent l'absence d'objectifs d'apprentissage dans les huit aspects visant à doter les personnes en formation de compétences en matière de droit du travail, d'impôts fédéraux/cantonaux (remplir une déclaration d'impôt), de droit des assurances (par exemple, assurance de personnes/responsabilité civile et assurance chômage) et de prévoyance vieillesse. Selon **SAV, USAM** il convient aussi d'accorder davantage d'importance à l'esprit et à l'action entrepreneuriales. **UPS, SBV, USAM** demandent donc une révision de fond du domaine d'apprentissage « Société » dans cette optique.

Selon **FR, TI, CSD, SUFFP, TR EP**, la désignation « Champs d'action » / « Handlungsfelder » / « Ambiti d'intervento » représente une complication inutile, ils recommandent le terme de « compétences » et, au besoin, une reformulation conforme aux compétences.

CT TDA, PBS, Strickhof relèvent que, du fait de la formulation des idées directrices et des champs d'action, le domaine d'apprentissage « Société » est très détaillé par rapport au domaine « Langue et communication ». Pour remédier à cette inégalité de traitement, ils proposent que les idées directrices et les champs d'action soient formulés par aspect et sous forme de liste.

CSS fait remarquer, qu'au ch. 5.1, le terme « aptitudes » doit être supprimé ou développé, conformément à la référence à Weinert. Il indique, concernant le ch. 5.2, qu'un curriculum en spirale est pertinent pour les compétences clés et recommande de supprimer l'orientation thématique. **H+**, **OdASanté** recommandent de mentionner que les compétences dans le domaine d'apprentissage « Société » ne peuvent s'acquérir que conjointement avec les compétences linguistiques et communicatives. **DIY, IG UNBB** regrettent la trop grande envergure et le manque de clarté du ch. 5.2, qui empêchent l'uniformisation et la mise en œuvre des plans d'études école cantonaux. **TI** fait des propositions d'amélioration linguistique pour les ch. 5.1 et 5.2.

SEC demande une définition plus précise des compétences en économie.

BBZG propose d'établir une liste de compétences transversales concrètes pour le domaine d'apprentissage « Société », telles que la faculté de réflexion, la créativité, les compétences en matière de santé, de présentation, d'organisation, etc.

BFS Winterthur A regrette l'absence de contenus traitant des aspects « technologie », « éthique », « identité et socialisation ». L'aspect « droit » est représenté de manière très succincte et



superficielle. L'aspect « culture » n'est abordé que sous l'angle de l'art, la confrontation avec différentes cultures ayant été supprimée. L'aspect « politique » contient certes de nombreux objectifs de performance, mais ceux-ci ne peuvent pas être traités de manière approfondie dans le cadre du nombre de leçons effectivement allouées, ou alors il manque la marge de manœuvre permettant d'intégrer et de discuter de manière opportune des thèmes d'actualité. Les domaines de compétences opérationnelles (DCO) A, B, C et D sont des contenus spécifiques à la profession. Les thèmes de culture générale, comme l'écologie, figurent parfois également dans les DCO, mais toujours en lien avec la profession.

JU demande l'introduction d'un champ d'action « histoire fédérale et locale » dans l'aspect culture. **Les VERT-E-S** déplorent le fait que dans le descriptif des huit aspects du domaine « Société » il ne soit nulle part fait allusion à la considération critique des différentes conceptions religieuses du monde et qu'il ne soit pas tenu compte du fait que l'appartenance religieuse est une composante de l'identité, avec une influence sur le positionnement éthique ainsi que sur la culture.

Par rapport au ch. 5.3.1 **VS** constate une confusion entre éthique et morale.

Par rapport au ch. 5.3.2 **SVMEP** observe que l'aspect « Identité et socialisation » revêt une approche psychologisante, donne une définition univoque et peu scientifique de la socialisation, échappant à la question centrale des déterminations sociales, si importante pour que la personne en formation, en tant que personne, se comprenne, apprenne et évolue. **NE** recommande de renforcer les éléments liés à la socialisation ou de modifier le titre de l'aspect et de clarifier sa focalisation sur l'identité. **Les VERT-E-S** demandent un langage inclusif et l'utilisation de formulations épiciènes, si possible, et proposent de remplacer « homme » par « être humain » (et cela aussi au ch. 5.3.3).

LBZ, profunda, SK BSLB, VBB recommandent de souligner l'importance des compétences en gestion de carrière dans l'aspect « identité et socialisation » et font une proposition de texte concrète. **CSS** propose deux ajouts afin d'attirer l'attention sur l'environnement réel et virtuel ainsi que sur les formes de violence en ligne et hors ligne.

Concernant l'aspect 5.3.3, **CSS** recommande de repenser la description de la culture en fonction des éventuels changements induits par l'influence de l'IA.

Concernant l'aspect 5.3.4, **CSS**, recommande d'aborder les thèmes de la biodiversité et de la sécurité alimentaire. **NE** constate que la mention relative à la compétence écologique est en contradiction avec la formulation en termes d'aspects et demande une clarification terminologique. **UPS, SBV, USAM, Swissmem** recommandent que les compétences dans le domaine de l'écologie s'alignent sur les 17 objectifs de développement durable de l'ONU, étant donné que ceux-ci sont utilisés par de nombreuses entreprises comme cadre de référence et de stratégie. **Swissmem** demande que l'enseignement soit basé sur des faits, qu'il ne soit pas idéologique et qu'il fasse référence à la contribution apportée par le progrès technologique.

Concernant l'aspect 5.3.5, **HSNW** note que le domaine « Politique » présente un mélange de descriptions de ce que sont les exigences politiques pour les citoyens et d'allusions à des objectifs d'apprentissage. Il n'y a pas de formulation concrète d'objectifs d'apprentissage, ce qui serait pourtant attendu d'un curriculum efficace en termes de pilotage. **HSNW** propose des modifications concrètes en vue de prendre en compte la valeur de la liberté individuelle dans des sociétés pluralistes et de mettre l'accent sur la participation politique en la formulant de manière positive et en mentionnant ses différentes formes. Il fait également des propositions d'amélioration concernant les idées directrices relatives à la participation et à l'expérience personnelle, ainsi que de nombreuses autres



recommandations d'ordre rédactionnel, notamment en ce qui concerne la description des champs d'action.

UPS, SBV, USAM rappellent que l'objectif de l'instruction civique est de rendre les personnes en formation capables de participer au processus politique. Plutôt que d'aborder explicitement les faits politiques, il convient d'apprendre aux jeunes à s'informer de manière rigoureuse sur les questions politiques et à se forger leur propre opinion, afin qu'ils puissent prendre des décisions politiques en connaissance de cause et participer au processus politique : une proposition d'adaptation concrète est disponible.

CSS recommande que l'aspect 5.3.5 intègre les risques d'influence et de manipulation liés aux nouvelles technologies.

BBZB Heimbach LU, BBZG recommandent l'ajout de deux nouveaux champs d'action relatifs aux événements historiques et aux principales organisations internationales ; une proposition de texte est disponible.

HSNW regrette que l'aspect 5.3.6 ne mentionne pas les droits humains et fait d'autres recommandations complémentaires.

CSS souhaite que les idées directrices de l'aspect 5.3.7 fassent l'objet d'une réévaluation systématique et fait une proposition d'amélioration. Il fait en outre une proposition de modification concrète concernant les champs d'action. **HSNW** apporte quelques compléments sur les opportunités et les risques liés à l'intelligence artificielle et à l'apprentissage automatique.

LBZ, profunda, CS OPUC, VBB recommandent de compléter l'aspect 5.3.8 pour souligner l'importance des compétences en gestion de carrière ; une proposition concrète est disponible.

4.6 Domaine de qualification « culture générale »

H+, OdASanté recommandent de supprimer la mention « (...) de la plupart des formations professionnelles initiales » de la définition du domaine de qualification « culture générale ».

BBZ SH se prononce positivement sur le travail final pour démontrer les compétences acquises ainsi que sur son processus d'élaboration. **BCH, BFS Langenthal, BZ Interlaken, fbbe, gibb Bern, USEBG, SFG Bern-Biel** approuvent également la suppression de l'examen final. **UTP** soutient le fait de se concentrer sur le travail final et de l'élargir avec une présentation et une discussion approfondie, dans la mesure où cela permet d'entraîner des formes davantage en phase avec les compétences exigées à l'avenir et les besoins du marché du travail.

BZ Rorschach-Rheintal regrette l'absence de justification quant à la suppression de l'examen final et exprime sa préoccupation devant le fait que, sans examen final, le niveau des performances baisse et que la pression sur la note d'expérience et sur le travail final augmente. Il propose en outre une adaptation de la pondération (2/3 pour la note d'expérience, 1/3 pour le travail final).

BBZB Heimbach LU Il fait remarquer que l'arrondi à la demi-note est imprécis et souhaite un arrondi à la première décimale.

TI fait des propositions d'amélioration linguistique pour le chapitre 6.



BCH, LCH font remarquer qu'en plus de la note finale en culture générale qui a été calculée, il convient de garder visibles les résultats répartis par domaine d'apprentissage, afin de préserver la pertinence des notes des bulletins semestriels (notamment en vue d'analyser les besoins de soutien des personnes en formation). **gibb Bern** se prononce contre une évaluation séparée des deux domaines d'apprentissage et propose un texte alternatif. Sur le principe, **AG, BBZ Herisau** sont favorables à une évaluation des prestations couvrant les deux domaines d'apprentissage, mais celle-ci ne doit pas être obligatoire, ceci afin de garantir, selon la situation, une marge de manœuvre pour des examens portant sur différents thèmes et domaines d'apprentissage ; une proposition de modification est disponible. Selon **ZG**, les formes d'examen couvrant plusieurs domaines d'apprentissage ne sont pas toujours réalisables. Il ne soutient donc pas l'exigence de générer une note dans les domaines d'apprentissage « Société » et « Langue et communication » lors de chaque évaluation. **SG** estime que la formulation concernant l'évaluation de prestations couvrant deux domaines d'apprentissage et l'attribution des notes n'est pas claire. Il fournit à cet effet une proposition de texte concrète. **H+**, **OdASanté** ne soutiennent pas la réglementation figurant au ch. 6.1. Celle-ci n'apporte aucune amélioration. Ils renvoient à leur commentaire sur les art. 7 et 8 de l'ordonnance.

En ce qui concerne le produit à élaborer pour le travail final, **DIY, IG UNBB** souhaitent une formulation ouverte, afin que le lien avec la profession soit également possible.

BCH, BFS Langenthal, BZ Interlaken, gibb Bern, fbbe, SFG Bern-Biel, USEBG expriment des réserves quant à l'utilisation de l'IA, en raison de la large palette de possibilités de mise en œuvre pour le travail final. Ils souhaitent une harmonisation en la matière à l'échelle nationale. Une réduction des exigences – une proposition concrète est formulée – permettrait d'en faciliter la mise en œuvre. **BCH** constate que le fait de renoncer à un travail final dans la formation professionnelle initiale de deux ans comme le prévoit le projet d'ordonnance n'est pas cohérent, aussi bien du point de vue de la perméabilité que de l'orientation vers les compétences qui est visée. **BCH** renvoie en outre aux réserves et aux questions non résolues concernant le travail final, qui ont été mentionnées concernant l'art. 6 a-d du projet d'ordonnance. **BE** émet des craintes liées aux différentes possibilités de mise en œuvre pour le travail final – arbitraire, manque de comparabilité et d'homogénéité – susceptibles d'entraver l'égalité des chances, l'utilisation uniforme des ressources et l'assurance qualité. Il préconise un bon équilibre entre les différentes exigences. **SUFFP** observe que les exigences relatives à l'élaboration du travail final sont très élevées et recommande de définir dans le PEC les caractéristiques essentielles que doit comporter le travail final (mots-clés : produits médiatiques, critères pour les questions sociétales, utilisation de l'IA, originalité du travail), afin de faciliter l'élaboration des plans d'études école et d'uniformiser les exigences.

NE partage le souci concernant le choix d'une question pertinente pour la société et demande une définition plus claire de cette notion qui risque d'être subjective.

Selon **TI**, les questions sociétales représentent un niveau de complexité supplémentaire pour certaines personnes en formation. Il recommande en outre de préciser qui se charge de l'encadrement et du choix du thème du travail final. En ce qui concerne le nombre de compétences à attester, il préconise une exigence qualitative et non quantitative, ainsi qu'une réduction des compétences exigées pour les personnes qui suivent une formation professionnelle initiale de deux ans en dehors d'une filière de formation réglementée.

LU considère que la conception du travail final est pertinente, mais que les compétences à démontrer sont très vastes, raison pour laquelle il recommande de se concentrer sur un nombre plus restreint de compétences. Il souligne en outre que les formations professionnelles initiales de quatre ans ne



présentent pas toutes un niveau de performance très élevé et que, par conséquent, les exigences plus élevées du travail final ne sont pas toujours réalistes.

BL demande des précisions sur les compétences clés utiles à l'apprentissage tout au long de la vie : où et comment celles-ci seront-elles évaluées ? Il estime que le fait de mentionner pour chaque niveau le nombre de compétences clés dont il s'agit de démontrer l'acquisition dans le cadre du travail final est très rigide et recommande de supprimer ladite mention. Il fait en outre une proposition concernant l'évaluation des formations professionnelles initiales de deux ans, dans l'hypothèse où une modification de l'ordonnance rendrait le travail final également obligatoire pour les formations professionnelles initiales de deux ans.

GE propose de supprimer le paragraphe relatif au travail final pour les AFP et remplacer le travail final par la note mise par l'école, car en cas d'absence de notes d'expérience, les personnes suivant une filière AFP non réglementée ne seraient pas en mesure de répondre aux exigences d'inclure cinq compétences clés dans le travail final.

BBZB Bahnhof LU, BBZB Heimbach LU, BBZG, BB Winterthur considèrent que les exigences posées au travail final (trois ou quatre aspects, compétences et compétences clés à démontrer) sont trop exigeantes et réglementées de manière peu claire et très complexe. **BB Winterthur** propose en outre une certaine souplesse dans l'application des exigences, qui ne dépendent pas de la durée de la formation initiale, mais de la profession ou de la classe. **BBZB Bahnhof LU, BBZG** avancent des propositions pour réduire les exigences. **BFS Lenzburg, CSD, TR EP** considèrent également que les exigences liées aux compétences et aux compétences clés à attester sont trop élevées et font une proposition concrète de modification. Pour le travail final, **SG** propose des exigences minimales réduites concernant les aspects liés aux domaines d'apprentissage et aucune exigence concernant les compétences clés. **BS** préconise, en raison de l'effectif des classes, une élaboration du travail final en équipe et de réserver les travaux individuels à des cas particuliers. Afin de faciliter la mise en œuvre, **ZG** recommande qu'au lieu d'exiger plusieurs aspects du domaine d'apprentissage « Société », on n'exige qu'une référence claire à un seul aspect sociétal ; une proposition est disponible. **BZ Rorschach-Rheintal** fait remarquer qu'en alignant le travail final sur un contrôle prédéfini de compétences, on exclut les travaux innovants. Il recommande un complément pour corriger ce point. Sa proposition de texte comprend également une réduction des exigences.

H+, OdASanté proposent, à travers une proposition de texte concrète, que le travail final soit conçu de manière à attester de compétences se référant aux défis du « quotidien privé, social ou professionnel » plutôt qu'à une « question pertinente pour la société » définie de façon floue, que l'utilisation de l'IA soit réglée de manière transparente, que les références aux compétences clés soient supprimées, que les prestations puissent être effectuées individuellement ou en groupe et réalisées sous forme multimédia. Cet aménagement nécessiterait de définir des compétences dans les deux domaines d'apprentissage sur lesquelles reposeraient les critères d'évaluation du travail final.

AR, BBZ Herisau estiment que les douze compétences clés énumérées sont difficiles à évaluer et à mesurer ; elles doivent bien sûr être encouragées, mais pas évaluées. Il convient par conséquent de supprimer la référence à leur évaluation dans la procédure de qualification (« En raison de leur pertinence [...] ») sans la remplacer.

4.7 Plans d'études école

H+, OdASanté saluent la volonté de réglementer plus que par le passé les plans d'études école par le biais du PEC. **BBZ SH** relève que la clarté de la structuration et de l'organisation de l'enseignement ainsi que la conception thématique des unités d'enseignement sont essentielles pour garantir la



qualité et la cohérence de l'EnCG et confirme que la prise en compte des prédispositions diverses des personnes en formation et la différenciation selon les différentes formations professionnelles initiales sont nécessaires et judicieuses. Selon **BBZG**, les objectifs d'apprentissage dans les domaines « Société » et « Langue et communication » devraient déjà être liés dans le plan d'étude école.

BBZB Heimbach LU, BBZG soulignent que le plan d'étude école joue un rôle central pour les enseignants et pour la réussite concrète de l'EnCG. Par conséquent, le développement et la révision du plan d'étude école revêtent une grande importance. **BBZB Heimbach LU, BBZG, FPS, BFS Langenthal, fbbe, LCH, SFG Bern-Biel, USEBG** fournissent une proposition de modification (« Les cantons mettent à la disposition des écoles professionnelles des ressources suffisantes pour le développement/la révision des plans d'études école. Ils proposent une formation continue et encouragent les échanges entre les écoles ainsi qu'avec l'HEFP et les HEP »), en précisant qu'il convient de faire prendre conscience aux cantons de ce besoin en ressources.

gibb Bern demande que le rôle des cantons et des écoles dans la conception des plans d'études école soit clarifié et fournit une proposition complémentaire concrète.

NE recommande qu'un cadre clair concernant les moyens auxiliaires admis à la procédure de qualification du domaine de qualification « culture générale » soit inscrit dans le PEC, afin d'éviter des inégalités de traitement entre les cantons/écoles.

CSS souhaite que la coordination avec l'enseignement des connaissances professionnelles et avec d'autres lieux de formation soit définie comme « indispensable », tandis que **SG** plaide pour la suppression de cette coordination, au motif que celle-ci doit être laissée à l'appréciation de l'enseignant. **H+, OdASanté, CSS** signalent un manque de rigueur dans l'utilisation de certains termes (*Leitidee* vs. *Leitgedanke* en allemand, contenus d'apprentissage vs compétences).

TI fait des propositions d'amélioration linguistique pour les ch. 7.1 7.2 et 7.3. Il recommande de préciser (y compris au niveau des références bibliographiques) ce qu'il faut entendre par curriculum en spirale et à quoi se réfère la pondération égale des contenus des domaines d'apprentissage au ch. 7.2 (pondération des notes, du temps investi ou d'autres ressources, etc.). Il souhaite également savoir ce que l'on entend par niveau d'apprentissage au ch. 7.3 : s'agit-il du potentiel d'apprentissage des personnes en formation ou d'un niveau taxonomique ? Au sujet de l'exigence selon laquelle toutes les compétences doivent être acquises à l'issue de la formation professionnelle initiale, il fait remarquer qu'il n'existe pas de liste des compétences découlant des aspects et que l'exigence est trop élevée pour les formations professionnelles initiales de deux ans.

HotellerieSuisse salue le fait que le degré de complexité des exigences augmente de manière différenciée entre les formations professionnelles initiales de deux, trois et quatre ans.

JU juge problématique la différenciation proposée entre les formations de 3 et 4 ans : cela ajoute de la difficulté inutile pour les formations de 4 ans, limite les regroupements de classes et empêche totalement les tronc communs, avec la conséquence d'une augmentation des coûts. Une proposition de texte a été fournie. **FER** remarque qu'il est courant que les personnes ayant débuté par une formation sur deux ans avec AFP aient des lacunes ou des difficultés d'apprentissage, principalement au niveau de la CG. Dans ce cas, il est essentiel de vérifier les acquis pour garantir une compréhension adéquate des concepts et des compétences à acquérir durant la suite de la formation. Par rapport à l'entrée directe en deuxième année, **FER** propose que la dispense soit réservée aux personnes qui commencent leur formation directement en deuxième année d'un programme de formation en trois ou quatre ans. Cela garantit que les personnes en formation ont déjà acquis une



base solide en CG avant de bénéficier de la dispense. **H+**, **OdASanté** demandent une adaptation des dispositions relatives à la différenciation afin de tenir compte des répercussions sur la procédure de qualification. Il convient également d'indiquer les compétences pour le domaine d'apprentissage « Société », après les avoir préalablement définies. **BB Winterthur** estime que les exigences pour définir les thèmes du plan d'études école sont (trop) élevées et considère que la mise en œuvre est complexe. Elle déplore en outre que la différenciation soit définie de manière trop quantitative et fait une proposition visant à garantir une plus grande flexibilité pour les formations professionnelles initiales de deux ans. **gibb Bern** recommande de compléter les normes pour les formations professionnelles initiales de deux ans, car la différenciation avec les formations professionnelles initiales de trois ans n'est pas clairement décrite. **DIY, IG UNBB** proposent comme modification que les compétences clés soient identiques pour les formations professionnelles initiales de deux, trois et quatre ans, mais que les différentes compétences opérationnelles soient clairement définies. Si l'EnCG vise la mise en œuvre d'objectifs et de contenus uniformes et si la perméabilité doit être garantie en cas de changement de canton, il convient de ne pas définir les compétences opérationnelles pour chaque canton.

4.8 Annexe

TI exprime sa difficulté à intégrer les mégatendances dans le PEC. Il relève également que de nombreuses évolutions sont mentionnées et qu'il est difficile pour les personnes en formation de développer toutes les compétences énumérées, compte tenu de leur âge et de leurs caractéristiques. Il demande une précision linguistique au 1^{er} paragraphe.

FR apprécie particulièrement cet élément qui traduit les changements au sein de l'enseignement et de la société : « *Evolution technologique et transformation de la mobilité : ... Les compétences gagnent en importance face au simple savoir. Il s'agit avant tout d'être agile, de faire preuve d'adaptabilité et d'être à même d'appliquer des techniques de résolution de problème...* ». **NE** constate avec regret la disparition de l'histoire des aspects transversaux (aujourd'hui mégatendances) et recommande que cette notion soit intégrée dans le PEC. Pour **les VERT-E-S**, il est regrettable que l'égalité des genres ne soit mentionnée que dans l'annexe en tant que mégatendance (ce qu'elle est certainement). S'agissant d'une thématique transversale, elle devrait apparaître dans différents aspects du domaine « Société » : éthique, identité et socialisation, culture, politique et économie. Ils déplorent aussi que le passage sur la transformation démographique ne mentionne pas la dénatalité qui touche déjà la Suisse et qui aura des conséquences importantes sur la main d'œuvre sur le marché du travail. Pour finir, ils proposent une correction (p. 25) afin de respecter le langage épïcène.

gibb Bern déplore l'absence de perspective historique et demande que celle-ci soit intégrée. Elle salue la prise en compte du changement (très utile), mais elle considère que celui-ci devrait figurer dans le corps du texte plutôt qu'en annexe. Elle propose de remplacer le titre « Écologie (= déjà cité comme aspect) et changement climatique » par « Durabilité ».

5 Autres remarques concernant le plan d'études cadre :

Les documents de référence prévus pour augmenter la qualité et le caractère obligatoire de la mise en œuvre constituent pour **CSS** un élément central de la révision. Il constate que les aspects ainsi que les idées directrices et les champs d'action du PEC n'ont été que peu actualisés jusqu'à présent (en comparaison avec 2006). Il est donc d'autant plus essentiel de mentionner clairement, de manière explicite et plus concrète, les compétences indispensables dans les documents de référence. Il a répertorié les compétences (partielles) indispensables pour le domaine des technologies de l'information et de la communication et du numérique. Les compétences numériques minimales énumérées se réfèrent à un échange avec des spécialistes datant de 2022 et ont été actualisées



en 2024. Tous les jeunes, indépendamment de leur profession, doivent les avoir acquises au plus tard à la fin du degré secondaire II. Comme une partie des compétences numériques décrites sont déjà acquises, dans une mesure variable selon les professions, au sein de l'entreprise, dans le cadre des cours interentreprises et/ou de l'EnConnProf, on observe une disparité de compétences. Il convient donc de fixer des objectifs de compétences adaptés à la profession pour combler, dans le cadre de l'EnCG, les lacunes dans le domaine du numérique (à vérifier périodiquement). Aussi, une coordination étroite est essentielle entre l'EnCG et la formation professionnelle dans les trois lieux de formation.



Annexe 1 : Liste des participants à la consultation

| Abréviations utilisées dans le rapport | Participants (<i>en gras les participants invités à se prononcer</i>) |
|---|---|
| Cantons et conférences cantonales | |
| AG | Canton d'Argovie |
| AI | Canton d'Appenzell Rhodes-Intérieures |
| AR | Canton d'Appenzell Rhodes- Extérieures |
| BE | Canton de Berne |
| BL | Canton de Bâle-Campagne |
| BS | Canton de Bâle-Ville |
| CSFP | Conférence suisse des offices de la formation professionnelle |
| FR | Canton de Fribourg |
| GE | Canton de Genève |
| GL | Canton de Glaris |
| GR | Canton de Grisons |
| JU | Canton du Jura |
| LU | Canton de Lucerne |
| NE | Canton de Neuchâtel |
| NW | Canton de Nidwald |
| OW | Canton de Obwald |
| SG | Canton de Saint-Gall |
| SH | Canton de Schaffhouse |
| SO | Canton de Soleure |
| SZ | Canton de Schwyz |
| TG | Canton de Thurgovie |
| TI | Canton du Tessin |
| UR | Canton d'Uri |
| VD | Canton de Vaud |
| VS | Canton du Valais |
| ZG | Canton de Zoug |
| ZH | Canton de Zurich |
| Partis politiques | |
| Centre | Le Centre |
| Les VERT-E-S | Les VERT-E-S suisses |
| PLR | PLR.Les Libéraux-Radicaux |
| PS | Parti socialiste suisse |
| Associations faitières des communes, des villes et des régions de montagne | |
| Aucune prise de position reçue | |



| Économie | |
|-------------------|---|
| AFA | Association pour la formation professionnelle en assurance |
| AFPO | Association Formation professionnelle initiale dans l'Optique |
| APMöb | Branche de formation et d'examen Ameublement |
| APParf | Branche de formation et d'examen Parfumerie |
| APSchuhe | Branche de formation et d'examen Chaussures |
| APSEU | Branche de formation et d'examen Bijoux, pierres précieuses et montres |
| APTEx | Branche de formation et d'examen Textile |
| ARTISET | ARTISET (CURAVIVA, INSOS, YOUVITA) |
| ASD | Association suisse des droguistes |
| ASMAS | Association Commerce de sport Suisse |
| ASTT | Association suisse des techniciens de théâtre et de spectacle |
| BCS | Association suisse des patrons boulangers-confiseurs |
| CIFC | Communauté d'intérêts Formation commerciale initiale Suisse |
| CP | Centre Patronal |
| CT TDA | Communauté de travail Technologues en denrées alimentaires |
| DIY | Branche de formation et d'examen DO IT YOURSELF |
| FCS | Formation du Commerce de Détail Suisse |
| FER | Fédération des Entreprises Romandes |
| FOCOS | Formation Commerciale Suisse |
| H+ | H+ Les hôpitaux de Suisse |
| HotellerieSuisse | HotellerieSuisse |
| IG UNBB | Communauté d'intérêts Unternehmen mit nationaler Berufsbildung |
| KV ZH/Winterthur | Kaufmännischer Verband Zürich et Kaufmännischer Verband Winterthur |
| MCS | Organisation du monde du travail Métiers liés au cheval |
| OdASanté | Organisation faîtière nationale du monde du travail en santé |
| OPTIQUESUISSE | OPTIQUESUISSE |
| OrTra AgriAliForm | Organisation du monde du travail AgriAliForm |
| ovap | Secrétariat suisse Branche Administration publique |
| SAVOIRSOCIAL | Organisation faîtière suisse pour la formation professionnelle du domaine social SAVOIRSOCIAL |
| SEC | Société suisse des employés de commerce |
| SSE | Société Suisse des Entrepreneurs |
| SSO | Société suisse des médecins-dentistes |
| Swiss Banking | Association suisse des banquiers |
| SWISS RETAIL | Association suisse des commerces de détail SWISS RETAIL FEDERATION |
| Swissmem | Swissmem |
| Travail.Suisse | Travail.Suisse |
| UMS | Union maraîchère suisse |
| UPS | Union patronale suisse |



| | |
|---|---|
| usam | Union suisse des arts et métiers |
| USS | Union syndicale suisse |
| UTP | Union des transports publics |
| VSP | Verband Schweizer Papeterien Schweiz |
| VSSM | Association suisse des maîtres menuisiers et fabricants de meubles |
| Domaine de la formation - Organisations nationales et intercantionales | |
| CECS | Conférence des écoles de commerce suisses |
| CSD | Conférence suisse des directrices et directeurs d'écoles professionnelles |
| CSEPC | Conférence suisse des écoles professionnelles commerciales |
| FPS | Association faitière Formation professionnelle Suisse |
| HSNW | Hochschulnetzwerk Fachdidaktik Politische Bildung |
| Kalaidos | Groupe de formation Kalaidos |
| LCH | Association faitière des enseignantes et enseignants suisses |
| SUFFP | Scuola universitaria federale per la formazione professionale, settore abilitazioni |
| TR EP | Table Ronde Écoles Professionnelles |
| USEBG | Union suisse de l'enseignement des branches générales |
| Domaine de la formation – Organisations régionales | |
| ALV | Aargauischer Lehrerinnen- und Lehrerverband |
| BB Winterthur | Berufsbildungsschule Winterthur, Fachamt ABU |
| BBZ Herisau | Berufsbildungszentrum Herisau, ABU-Team |
| BBZ SH | Berufsbildungszentrum des Kantons Schaffhausen |
| BBZB Bahnhof LU | Berufsbildungszentrum Bau und Gewerbe Luzern, Fachbereich Allgemeinbildung Bahnhof |
| BBZB Heimbach LU | Berufsbildungszentrum Bau und Gewerbe Luzern, Fachbereich Allgemeinbildung Heimbach |
| BBZB Weggismatt LU | Berufsbildungszentrum Bau und Gewerbe Luzern, Fachbereich Allgemeinbildung Weggismatt |
| BBZG Sursee | Berufsbildungszentrum Gesundheit und Soziales Sursee, ABU-Team |
| BBZW Luzern-Sursee | Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Informatik und Technik, Luzern und Sursee |
| BFS Bülach | Berufsfachschule Bülach, Fachschaft Allgemeinbildung |
| BFS Davos | Berufsfachschule Davos |
| BFS Langenthal | Berufsfachschule Langenthal, Fachgruppe ABU |
| BFS Lenzburg | Berufsschule Lenzburg Fachgruppe Allgemeinbildung |
| BFS Rüti | Berufsschule Rüti |
| BFS Winterthur A | Berufsfachschule Winterthur, Allgemeine Abteilung |
| BFS Winterthur S | Berufsfachschule Winterthur, Abteilung Soziale Berufe, Fachgruppe ABU BFSW S |
| bTG | Berufsorganisation der Lehrerinnen und Lehrer des Kantons Thurgau |
| BVL | Berufsschullehrer*innenverein Luzern |
| BZ Interlaken | Bildungszentrum Interlaken bzi; Fachschaft ABU |



| | |
|----------------------------------|--|
| BZ Rorschach-Rheintal | Berufs- und Weiterbildungszentrum Rorschach-Rheintal |
| CEJEF JU | Centre jurassien d'enseignement et de formation |
| CFP Genève | Groupe d'enseignantes et d'enseignants de la Culture générale des CFP de Genève |
| fbbe | Fraktion Berufsbildung Bern |
| gibb Bern | gibb Berufsschule Bern |
| KV Chur | KV Wirtschaftsschule Chur |
| KV Luzern | KV Luzern Berufsfachschule |
| PK ABU ZH | Prüfungskommission Allgemeinbildung Zürich |
| SFG Bern-Biel | Schule für Gestaltung Bern und Biel |
| SFG Zürich | Schule für Gestaltung Zürich |
| Strickhof | Strickhof |
| SVMEP | Syndicat vaudois des maîtres de l'enseignement professionnel |
| TBZ | Technische Berufsschule Zürich |
| ZLB | Zürcher Verband der Lehrkräfte in der Berufsbildung |
| Autres milieux intéressés | |
| AOB | Association des Spécialistes de l'Orientation professionnelle Bernoise |
| Bio Suisse | Bio Suisse |
| CS OPUC | Conférence suisse de l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière |
| CSS | Conseil suisse de la science |
| hep Verlag | hep Verlag AG |
| LBZ | Laufbahnzentrum der Stadt Zürich |
| ONG | Coalition Éducation ONG |
| profunda | Association de l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière profunda-suisse |
| PSS | Promotion Santé Suisse |
| SSP | Syndicat suisse des services publics |
| Personnes privées | |
| Amrhein | Bruno Amrhein, membre USEBG |
| Atzenweiler | Andreas Atzenweiler, enseignant culture générale |
| Décorvet | Roger Décorvet, membre USEBG |
| Heini | Christine Heini, membre USEBG |
| Ittig | Simon Ittig, direction enseignement de la culture générale |
| Kuoni | Konrad Kuoni, membre USEBG |
| Marxen | Henning Marxen, membre USEBG |
| Portmann | Roger Portmann, membre USEBG |
| Schneckenburger | Cordula Schneckenburger, membre USEBG |
| Tschenett | Armin Tschenett, enseignant culture générale |
| Wagner | Nicole Wagner, membre USEBG |