

La réforme de la formation commerciale (CFC 2023)

Premiers constats, controverses et questions ouvertes après la première session de qualification 2026

Revue documentaire et analyse critique

Version 2.1 – 12 août 2026

Chantal Donzé, Prof. Economie & Droit, Gymnase et Ecole de commerce plein temps avec maturité intégrée d'Yverdon-Les-Bains (VD) & ChatGPT, compte eduvaud.ch

Leitmotiv : ni pour, ni contre, bien au contraire, selon le bon sens vaudois. Version originale en français

Préface

La réforme de la formation commerciale entrée en vigueur en 2023 constitue une transformation majeure de l'une des formations professionnelles les plus importantes de Suisse. La première volée formée selon les nouvelles prescriptions a achevé son apprentissage en 2026 et s'est présentée aux premières procédures de qualification entièrement organisées selon le nouveau dispositif.

Cette première échéance a donné lieu à de nombreuses réactions, provenant d'horizons différents : enseignants, personnes en formation, entreprises formatrices, organisations professionnelles, autorités et médias. Ces réactions ne dressent pas toutes le même tableau de la réforme. Certaines insistent sur l'intérêt d'une formation davantage centrée sur les compétences et les situations professionnelles. D'autres attirent plutôt l'attention sur les difficultés apparues lors de la mise en œuvre, notamment en ce qui concerne la charge de travail, l'évaluation ainsi que l'utilisation des outils numériques et de l'intelligence artificielle.

Le présent document ne cherche donc ni à défendre ni à condamner la réforme. Il cherche à **mettre en regard les premières expériences et les premières données disponibles**, en distinguant autant que possible les faits établis, les appréciations des acteurs et les questions qui restent ouvertes.

Cette distinction est d'autant plus nécessaire que la première session de qualification de 2026 constitue une étape importante, mais ne permet pas encore de procéder à une évaluation statistique complète des effets de la réforme. Les premières données quantitatives apparaissent seulement maintenant, tandis qu'une partie importante du débat repose encore sur des expériences de terrain.

L'objectif est dès lors de proposer un état des lieux documenté : **quels étaient les objectifs de la réforme, comment sa mise en œuvre s'est-elle déroulée, qu'en disent les différents acteurs et que permettent réellement d'établir les premières données ?**



1. Introduction

La profession d'employé-e de commerce occupe une place centrale dans le système suisse de formation professionnelle. Présente dans la quasi-totalité des branches économiques, elle constitue depuis de nombreuses années l'une des professions les plus choisies au niveau du certificat fédéral de capacité (CFC). Les compétences développées au cours de cette formation répondent aux besoins d'un large éventail d'entreprises privées, d'administrations publiques et d'organisations à but non lucratif.

L'évolution des métiers du commerce a conduit les partenaires de la formation professionnelle à revoir en profondeur cette formation. Il s'agissait notamment de mieux tenir compte des transformations du monde du travail : digitalisation des processus, nouvelles formes de collaboration, développement des technologies de l'information, mais aussi importance croissante des compétences transversales et professionnelles.¹

L'ordonnance sur la formation professionnelle initiale d'employé-e de commerce (CFC) et le plan de formation qui l'accompagne sont entrés en vigueur le 1er janvier 2023. La première volée concernée par ces nouvelles dispositions a commencé sa formation à partir de cette date. Elle est arrivée au terme de son apprentissage en 2026 et a donc été la première à se présenter aux nouvelles procédures de qualification, organisées au printemps et à l'été de cette même année.²

La réforme introduit plusieurs changements majeurs. Les contenus de formation sont désormais structurés autour de domaines de compétences opérationnelles (Handlungskompetenzbereiche, HKB). Les situations professionnelles occupent une place plus importante dans les apprentissages et dans les procédures de qualification. Parallèlement, la digitalisation est davantage intégrée dans les activités de formation et dans les modalités d'évaluation.³

Les premières prises de position publiées à l'issue de la session 2026 témoignent d'appréciations contrastées selon les acteurs concernés. Alors que celles des organisations responsables de la réforme mettent principalement en évidence les objectifs et les opportunités de la réforme, d'autres, notamment des enseignants, des directions d'école, des associations professionnelles et certains représentants du monde politique, expriment des réserves concernant la mise en œuvre de la réforme, la charge de travail qu'elle induit, les modalités d'évaluation ou encore les conséquences de l'utilisation de l'intelligence artificielle lors des procédures de qualification.

La première session d'examens, au printemps et à l'été 2026, a donné un nouvel élan au débat autour de la réforme. Des médias, mais aussi plusieurs organisations professionnelles et associations, ont depuis publié des articles ou des premières analyses sur le déroulement des nouvelles procédures. Les données statistiques restent toutefois peu nombreuses à ce stade. Pour l'instant, il faut donc s'appuyer principalement sur les expériences rapportées sur le terrain, les témoignages des personnes directement concernées et les informations fournies par les institutions responsables.

Le présent document propose une synthèse de ces différentes sources. Son objectif est de présenter les principaux éléments du débat, d'en identifier les points de convergence et de divergence et de mettre en évidence les questions qui restent ouvertes à ce stade de la mise en œuvre de la réforme.



2. De la préparation à la première volée : une réforme de longue durée

La réforme de la formation commerciale est le résultat d'un processus engagé plusieurs années avant l'entrée en formation de la première cohorte. Les travaux ont été conduits par les partenaires de la formation professionnelle sous la coordination du Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI), avec la participation des organisations du monde du travail, des cantons, des écoles professionnelles et des autres acteurs concernés.

2.1 Une réforme préparée bien avant 2023

La chronologie officielle donne une première lecture du processus : travaux préparatoires à partir de 2019, consultation des partenaires en 2020, adoption des nouvelles prescriptions, préparation de leur mise en œuvre, puis entrée de la première volée dans la formation réformée en 2023.

Cette chronologie institutionnelle ne rend cependant pas entièrement compte du travail accompli dans les écoles.

Dès 2021, des enseignants ont été associés à la préparation concrète de la réforme. Ils ont développé et testé de nouveaux dispositifs, réfléchi aux compétences à développer, élaboré des supports et participé à la préparation des futures modalités d'évaluation. Ce travail s'est effectué **en supplément de leur activité habituelle**.

Cette précision est importante pour comprendre la question de la charge de travail, qui reviendra plus loin dans le document. Pour les enseignants impliqués, le changement n'a pas commencé lorsque les premiers apprentis sont entrés dans la formation réformée. Il avait déjà commencé auparavant.

Le contexte dans lequel ce travail préparatoire a été réalisé mérite également d'être pris en considération. En 2021 et 2022, les écoles sortaient d'une période de pandémie particulièrement éprouvante. L'enseignement à distance et hybride, les adaptations organisationnelles répétées, les absences et les conséquences pédagogiques et humaines de la crise avaient déjà fortement sollicité les enseignants.

La réforme est donc arrivée dans les établissements **sur un terrain professionnel déjà fortement sollicité**.

Cette réalité ne remet pas en question la pertinence des objectifs poursuivis. Elle permet simplement de mieux comprendre pourquoi la question des ressources et du temps consacrés à la transformation apparaît aussi fortement dans les retours ultérieurs des enseignants.

2.2 Une transformation qui touche les trois lieux de formation

La réforme ne concerne pas uniquement les écoles professionnelles.

Son principe est précisément de renforcer l'articulation entre **entreprise formatrice, école professionnelle et cours interentreprises**. Les compétences doivent être développées dans des

situations aussi proches que possible de la pratique professionnelle, puis approfondies et transférées entre les différents lieux de formation.

Cette évolution change aussi la manière dont les trois lieux de formation se répartissent les responsabilités. L'entreprise n'est plus seulement l'endroit où l'apprenti met en pratique ce qu'il a appris à l'école. Les situations rencontrées dans le cadre professionnel doivent elles-mêmes contribuer au développement des compétences.

Le portfolio joue notamment un rôle de liaison entre les différents lieux de formation. Il permet de garder une trace des expériences réalisées en entreprise et de les reprendre ensuite dans les autres contextes d'apprentissage.

Cette approche peut constituer un véritable atout de la réforme. Elle rejoint en effet le principe de la formation professionnelle duale : c'est dans l'action que l'on apprend, mais aussi en prenant du recul sur ce que l'on a fait et en étant capable de réutiliser ces acquis dans d'autres situations.

Elle repose cependant sur une condition importante : les trois lieux de formation doivent réellement coordonner leurs activités. Sans cette collaboration, le lien recherché entre l'entreprise, l'école professionnelle et les cours interentreprises risque de rester davantage une intention qu'une réalité.

2.3 La transition : préparer autrement sans interrompre la formation ordinaire

L'année précédant l'arrivée de la première volée a donc été une période de préparation intense : formation continue des enseignants, développement de nouveaux moyens d'enseignement, adaptation des plans d'études et préparation des futures procédures de qualification.

Le changement ne consistait pas simplement à remplacer quelques documents ou à modifier certains contenus. L'approche par domaines de compétences nécessitait de repenser la construction des séquences d'enseignement et des évaluations. Les frontières traditionnelles entre disciplines devenaient moins visibles, tandis que la collaboration entre enseignants prenait davantage d'importance.

Les premiers échanges d'expérience du VLKB en 2024 ont précisément fait ressortir cette dimension. Environ cinquante enseignants issus de douze cantons et de trente écoles ont identifié parmi les principaux défis le temps consacré à la mise en œuvre, la délimitation des domaines de compétences, l'interprétation des objectifs d'apprentissage, le développement de supports, la collaboration interdisciplinaire et l'adaptation des évaluations.

Ces mêmes enseignants ont toutefois identifié des avantages, notamment une interdisciplinarité accrue et un meilleur ancrage dans la pratique professionnelle. Leurs retours ne peuvent donc pas être réduits à une opposition à la réforme.

Ce point sera important pour la suite : **les difficultés de mise en œuvre ne signifient pas nécessairement un rejet des objectifs de la réforme.**

2.4 2023–2026 : de la mise en œuvre à la première épreuve grandeur nature

La première volée a commencé sa formation en août 2023. Durant les trois années suivantes, les nouvelles prescriptions ont progressivement été mises en œuvre dans les écoles, les entreprises formatrices et les cours interentreprises.

Cette période a également été celle de l'apprentissage de la réforme par ceux qui devaient la faire vivre. Les dispositifs ont été adaptés, les supports développés et les pratiques progressivement stabilisées.

La première session des procédures de qualification, au printemps et à l'été 2026, constitue donc moins un commencement qu'un **premier aboutissement d'un processus engagé plusieurs années auparavant**.

Elle permet pour la première fois d'observer simultanément :

- une cohorte ayant effectué l'intégralité de sa formation selon les nouvelles prescriptions ;
- les nouvelles modalités d'évaluation ;
- les premiers examens scolaires numériques à grande échelle ;
- l'utilisation des ressources numériques et de l'IA dans un contexte de qualification ;
- et les interactions entre les trois lieux de formation.

C'est cette première expérience complète qui explique l'intensification du débat public durant l'été 2026.

Frise chronologique – de la préparation à la première session de qualification

2019

→ Poursuite et finalisation des travaux préparatoires de la réforme.

2020

→ Consultation des partenaires de la formation professionnelle sur les nouvelles prescriptions.

2021

→ Poursuite de la conception de la réforme et implication concrète d'enseignants dans les travaux préparatoires, parallèlement à leur activité ordinaire.

2021–2022

→ Préparation pédagogique et organisationnelle, dans le contexte encore très marqué par la pandémie de COVID-19.

2022–2023

→ Formation des enseignants, développement des moyens d'enseignement, adaptation des plans d'études et préparation des nouvelles procédures de qualification.

Août 2023

→ Entrée en formation de la première volée selon les nouvelles prescriptions.



2023–2026

→ Mise en œuvre progressive de la réforme dans les écoles, les entreprises formatrices et les cours interentreprises.

2024

→ Premiers échanges nationaux d'expérience entre enseignants ; les avantages pédagogiques et les difficultés de mise en œuvre sont déjà identifiés.

Printemps–été 2026

→ Première session des procédures de qualification selon la nouvelle formation.

Juin 2026

→ Environ 10 000 candidats passent pour la première fois les épreuves scolaires finales sous forme numérique, selon les principes *Open Book* et *Open Internet*.

Été 2026

→ Premières prises de position publiques, réactions d'enseignants, d'organisations professionnelles et de responsables politiques ; premières données cantonales disponibles.

Sources du chapitre 2

- SEFRI, *Ordonnance sur la formation professionnelle initiale d'employé-e de commerce CFC*.
- SEFRI, documentation relative à la réforme.
- CSBFC, documentation et informations relatives à la réforme de la formation commerciale.
- Plateforme officielle de la réforme, die-reform.ch / la-reforme.ch.
- Canton de Zurich, documentation relative à la mise en œuvre de la réforme.
- VLKB, *Erfahrungsaustausch KV-Reform*, 30 octobre 2024.
- Hohl, Wegmüller, Hämmerle & Basile, *Kaufleute 2023: Eine konsequente Umsetzung der Handlungskompetenzorientierung in der grössten Grundbildung in der Schweiz*, 2023.

3. Premiers constats issus des réactions des acteurs

La première volée ayant achevé sa formation en 2026, les différents acteurs disposent désormais d'une expérience suffisamment longue pour porter un premier regard sur la réforme. Les réactions recueillies ne dessinent toutefois pas un front homogène. Les organisations qui portent la réforme mettent surtout en avant son adéquation avec les transformations du travail et le renforcement de l'orientation pratique. Les enseignants et d'autres acteurs de terrain reconnaissent plusieurs de ces objectifs, tout en signalant des difficultés concrètes de mise en œuvre.

Le débat porte ainsi moins sur la nécessité d'adapter la formation commerciale que sur **la manière dont cette adaptation a été réalisée et sur les conditions nécessaires à sa réussite.**



3.1 Les domaines de compétences opérationnelles : rapprocher la formation de la pratique sans perdre les savoirs

L'un des changements les plus visibles concerne l'organisation de l'enseignement autour des **domaines de compétences opérationnelles (HKB)**. L'objectif est de ne plus organiser prioritairement les apprentissages autour de disciplines séparées, mais de les articuler autour de situations professionnelles dans lesquelles différentes connaissances et compétences doivent être mobilisées simultanément.

Pour les promoteurs de la réforme, cette approche doit rapprocher l'école de la réalité du travail. Le SEFRI et la CSBFC soulignent que les situations d'apprentissage doivent permettre aux personnes en formation de développer des compétences qu'elles pourront mobiliser dans différents contextes professionnels.

Sur le terrain, le constat est plus nuancé.

Les échanges organisés par le VLKB en 2024 ont fait ressortir des difficultés liées notamment à la délimitation des domaines de compétences, à l'interprétation des objectifs d'apprentissage, à la conception de supports adaptés et à l'évaluation. Les enseignants ont parallèlement relevé des effets positifs : davantage d'interdisciplinarité et un meilleur ancrage dans la pratique professionnelle.

La critique la plus récurrente ne porte donc pas nécessairement sur l'idée d'une approche par compétences, mais sur **le travail qu'elle exige pour devenir opérationnelle**.

Un autre point de discussion concerne la visibilité des disciplines traditionnelles. Plusieurs enseignants interrogés par SRF, la *Neue Zürcher Zeitung* et *Transfer* regrettent que l'économie, le droit ou les langues soient moins immédiatement identifiables lorsqu'ils sont intégrés dans des situations professionnelles plus globales.

Le débat ne se réduit donc pas à un choix entre « connaissances » et « compétences ». Les promoteurs de la réforme reconnaissent eux-mêmes que les connaissances disciplinaires restent indispensables, mais qu'elles sont désormais davantage mobilisées dans des situations professionnelles.

La question qui se pose est plutôt celle de leur articulation : comment préserver des connaissances suffisamment structurées tout en apprenant à les mobiliser dans des situations concrètes ? Et surtout, quelles conséquences peut avoir le temps consacré aux nouveaux HKB lorsqu'il réduit celui qui était auparavant disponible pour d'autres apprentissages ? Les premières réactions évoquent notamment une possible dilution de la maîtrise des langues. La même interrogation peut être étendue, sans préjuger du résultat, au calcul économique, à la comptabilité, au droit et à l'économie. Il s'agit moins d'opposer disciplines et compétences que de vérifier si les compétences nouvellement entraînées sont définies et pondérées de manière à préserver les connaissances nécessaires à leur mobilisation professionnelle.

Les premières expériences ne permettent pas encore de répondre empiriquement à cette question. Aucune étude disponible ne montre à ce stade, à l'échelle de la Suisse, ni que l'organisation par HKB améliore effectivement les compétences professionnelles, ni qu'elle entraîne des pertes mesurables dans les domaines disciplinaires concernés.

Ce que les sources permettent de retenir

Point fort : une plus grande proximité avec les situations professionnelles et davantage d'interdisciplinarité.

Point de vigilance : la mise en œuvre exige une coordination importante et peut rendre moins visibles les savoirs disciplinaires.

Question ouverte : les compétences ainsi développées sont-elles effectivement mieux maîtrisées et transférées, et les arbitrages opérés entre nouveaux HKB et apprentissages disciplinaires sont-ils pertinents ? Les données disponibles ne permettent pas encore de le mesurer.

Sources principales

- SEFRI, *Ordonnance sur la formation professionnelle initiale d'employé-e de commerce CFC*.
- CSBFC, documentation relative à la réforme.
- Hohl, Wegmüller, Hämmerle & Basile, *Kaufleute 2023: Eine konsequente Umsetzung der Handlungskompetenzorientierung in der grössten Grundbildung in der Schweiz*, 2023.
- VLKB, *Erfahrungsaustausch KV-Reform*, 30 octobre 2024.
- SRF, articles consacrés à la réforme commerciale.
- *Neue Zürcher Zeitung*, articles consacrés à la réforme, 2026.
- *Transfer*, contributions consacrées à la réforme, 2026.

3.2 Les procédures de qualification : un premier test grandeur nature

Les procédures de qualification de 2026 constituent le premier moment où les nouvelles conceptions de l'apprentissage et de l'évaluation ont été confrontées simultanément à une cohorte complète.

L'objectif annoncé est de ne plus évaluer uniquement la restitution de connaissances, mais la capacité à **mobiliser des connaissances et des outils pour traiter des situations professionnelles complexes**. Les tâches doivent se rapprocher des conditions rencontrées dans le monde du travail.

Cette orientation présente une logique évidente : si la formation prépare à agir dans des situations professionnelles, l'examen devrait lui aussi permettre d'observer cette capacité d'action.

C'est précisément sur ce point que les premières critiques apparaissent.

Plusieurs enseignants interrogés par *Blick* et SRF s'interrogent notamment sur ce que l'examen permet encore de mesurer lorsque les candidats disposent d'outils d'intelligence artificielle générative. D'autres critiques, relayées par la *Neue Zürcher Zeitung*, *Transfer* et le *Zentralblatt für Berufsbildung*, portent sur le niveau d'exigence des épreuves ainsi que sur l'équilibre entre le processus de résolution et les connaissances professionnelles mobilisées.

Du côté des experts aux examens, les nouvelles modalités semblent par ailleurs demander une interprétation plus fine des critères d'évaluation. Leur marge d'appréciation prend ainsi davantage d'importance. Cela pose toutefois la question de savoir dans quelle mesure les évaluations restent comparables d'un candidat à l'autre, voire d'un établissement à l'autre.

Il faut cependant distinguer soigneusement ces préoccupations de leur démonstration empirique.

Les critiques recueillies reposent pour l'instant essentiellement sur les premières expériences des enseignants, des experts et des personnes impliquées dans les examens. Elles mettent en évidence des problèmes potentiellement importants concernant la validité et la comparabilité des évaluations, mais aucune analyse statistique nationale ne permet encore de confirmer leur ampleur.

La première session constitue donc surtout **un révélateur de questions nouvelles**. Elle permet d'observer comment fonctionne le dispositif, mais pas encore d'établir définitivement s'il évalue mieux les compétences que l'ancien système.

Sources principales

- SEFRI, *Ordonnance sur la formation professionnelle initiale d'employé-e de commerce CFC*.
- Plan de formation Employé-e de commerce CFC.
- CSBFC, communications relatives aux procédures de qualification 2026.
- *Blick*, «KI bei der Abschlussprüfung: KV-Reform 2023 in der Kritik», 4 juillet 2026.
- SRF, contributions consacrées aux procédures de qualification.
- *Neue Zürcher Zeitung*, contributions consacrées aux premiers examens.
- *Transfer*, contributions consacrées à la réforme.
- *Zentralblatt für Berufsbildung*, contributions consacrées aux nouvelles procédures.

3.3 L'intelligence artificielle : un problème nouveau posé à une réforme encore récente

L'irruption de l'intelligence artificielle générative a rendu encore plus aiguë la question de l'évaluation.

La réforme commerciale a précisément cherché à rapprocher la formation des conditions réelles de travail. Or, dans le monde professionnel, l'utilisation d'outils tels que ChatGPT est désormais une réalité. Une interdiction générale de ces outils serait donc difficilement compatible avec une formation qui prétend préparer les futurs employés de commerce à leur environnement professionnel.

Le problème se déplace dès lors : **comment autoriser l'IA sans que la certification cesse d'attester les compétences propres de la personne formée ?**

Les premières réactions recueillies en 2026 montrent que cette question est loin d'être théorique. Des enseignants s'inquiètent de tâches pouvant être réalisées avec une assistance importante de l'IA générative. Une demande politique déposée au Parlement cantonal lucernois a également attiré l'attention sur l'utilisation de l'intelligence artificielle dans les procédures de qualification.

L'enjeu ne concerne d'ailleurs pas seulement la fraude ou la tricherie. Il touche à la conception même des tâches.

Si un candidat peut demander à une IA de produire une réponse complète, l'évaluation doit être conçue de manière à faire apparaître ce que le candidat **comprend, vérifie, sélectionne, adapte et justifie lui-même**.

Certaines écoles ont déjà commencé à adapter leurs pratiques. La Kaufmännische Berufsfachschule Baselland a ainsi mis en place une stratégie spécifique, des groupes de travail, des directives concernant les travaux écrits et des formations destinées aux enseignants et aux apprenants.

Cette évolution montre que l'IA ne constitue pas simplement un nouvel outil numérique ajouté à la réforme. Elle oblige à revoir les rapports entre **connaissance, production, vérification et évaluation**.

Les premières expériences ne permettent pas encore de savoir si les modalités retenues pour les examens 2026 répondent durablement à ce défi. Mais elles font apparaître une question qui dépassera probablement largement la seule réforme commerciale.

Sources principales

- Kaufmännischer Verband Schweiz, communications relatives au QV numérique 2026.
- Swissmem Berufsbildung, *Kaufleute Tech-Industrie: Von der Reform zum ersten QV 2026*, 16 octobre 2025.
- WKS KV Bildung Bern, *Neues Qualifikationsverfahren Kaufleute*, 20 mars 2025.
- *Blick*, «KI bei der Abschlussprüfung: KV-Reform 2023 in der Kritik», 4 juillet 2026.
- Kantonsrat Luzern, intervention relative à l'utilisation de l'IA dans les procédures de qualification, 22 juin 2026.
- Kaufmännische Berufsfachschule Baselland, rapport annuel.

3.4 La digitalisation : une évidence professionnelle, mais pas une solution pédagogique en soi

La digitalisation est probablement l'aspect de la réforme que les premières procédures de qualification ont rendu le plus visible.

En juin 2026, environ **10 000 candidat-e-s**, dans quelque 75 établissements, ont passé pour la première fois les épreuves scolaires finales entièrement sous forme numérique, selon les principes *Open Book* et *Open Internet*.

Le Kaufmännischer Verband Schweiz a considéré cette première session comme réussie sur le plan organisationnel. L'organisation défend l'idée que les outils numériques font partie intégrante du travail quotidien des employés de commerce et qu'ils doivent donc être présents dans les conditions d'évaluation.

Cette position est cohérente avec l'évolution du métier. Il serait difficile de préparer les futurs professionnels à un environnement de travail largement numérisé tout en maintenant une formation et des examens qui en seraient artificiellement éloignés.

Mais l'expérience des écoles montre également que **digitaliser ne signifie pas automatiquement améliorer**.

En Suisse orientale, le Berufsfachschullehrerverband St. Gallen-Appenzell a notamment dénoncé les effets cumulés de plusieurs projets numériques et réformes : problèmes de plateformes et de supports, mais aussi manque de temps pour tester suffisamment les nouveaux dispositifs avant leur généralisation. Le canton de Saint-Gall a reconnu certains problèmes de mise en œuvre et indiqué avoir dégagé des ressources pour y remédier.

Le véritable enjeu est donc moins le choix entre enseignement numérique et enseignement traditionnel que **la qualité pédagogique des dispositifs numériques**.



La question devient encore plus importante avec l'IA. Alors que la digitalisation permettait principalement d'accéder plus rapidement à l'information et aux outils, l'IA générative peut désormais produire une partie de la réponse elle-même. Les anciennes distinctions entre « chercher une information » et « produire une réponse » deviennent ainsi beaucoup moins nettes.

La technologie ne peut donc pas être considérée comme une fin en soi. Elle doit rester subordonnée aux objectifs d'apprentissage et d'évaluation.

Sources principales

- Kaufmännischer Verband Schweiz, communiqué sur les premières procédures de qualification numériques, 1er juin 2026.
- Berufsfachschullehrerverband St. Gallen-Appenzell, prises de position relatives aux réformes et à la digitalisation.
- Canton de Saint-Gall, documentation relative à la réforme des formations commerciales et de détail.
- *St. Galler Tagblatt*, articles consacrés aux conséquences des réformes et de la digitalisation.
- Kaufmännische Berufsfachschule Baselland, rapport annuel.

3.5 La charge de travail des enseignants : le coût de la transformation

C'est probablement sur la question de la charge de travail que l'écart entre la conception institutionnelle de la réforme et l'expérience rapportée par les enseignants apparaît le plus nettement.

La charge de travail liée à la réforme ne date pas de son entrée en vigueur en 2023. Dès 2021, des enseignants étaient déjà associés à sa préparation, en plus de leurs tâches habituelles. Le canton de Zurich relevait à cette époque plusieurs activités nouvelles : développer des dispositifs axés sur les compétences, élaborer des supports, concevoir de nouvelles épreuves, accompagner les processus d'apprentissage auto-organisés, mais aussi adapter l'évaluation et renforcer le travail en équipe.

Depuis l'entrée en vigueur de la réforme, d'autres tâches sont venues s'y ajouter ou se sont poursuivies sous une forme différente. Il s'agit notamment de la formation continue, de l'adaptation des moyens d'enseignement, de la coordination entre disciplines, de la préparation des évaluations et de la mise en place des nouvelles procédures de qualification.

Les échanges organisés par le VLKB en octobre 2024 apportent à cet égard un éclairage intéressant. Une cinquantaine d'enseignants, représentant douze cantons et trente écoles, ont cité le temps nécessaire à la mise en œuvre parmi les principaux défis rencontrés. Ils ont notamment évoqué la définition des HKB, l'interprétation des objectifs, la création des supports, le travail interdisciplinaire et l'adaptation des évaluations.

Ces retours n'étaient toutefois pas uniquement critiques. Les mêmes enseignants relevaient aussi certains effets positifs de la réforme, en particulier une interdisciplinarité plus importante et un rapprochement avec les situations professionnelles.

Cette double appréciation est importante. Elle montre que **la critique de la charge de travail ne peut pas être assimilée à un refus des objectifs pédagogiques.**

Elle révèle également un changement dans l'organisation même du métier. Lorsque l'enseignement est davantage construit collectivement et transversalement, une partie du travail qui était auparavant individuelle devient un travail de coordination : réunions, préparation commune, échanges sur les critères d'évaluation et développement de supports partagés.

Cette évolution peut être pédagogiquement pertinente. Elle nécessite néanmoins du temps institutionnel.

Les sources disponibles confirment une augmentation importante de la charge pendant la phase de transition, mais aucune étude quantitative nationale ne permet encore de déterminer quelle part de cette surcharge est temporaire et quelle part deviendra durable.

C'est probablement l'une des questions les plus importantes pour la suite de la réforme : **une fois les nouveaux dispositifs stabilisés, le temps consacré à leur mise en œuvre diminuera-t-il suffisamment pour que la charge globale retrouve un niveau comparable à celui d'avant la réforme ?**

À ce stade, nous ne le savons pas.

Sources principales

- VLKB, *Erfahrungsaustausch KV-Reform*, 30 octobre 2024.
- Canton de Zurich, *KV-Reform: Antworten zu den zentralen Fragen*, documentation de mise en œuvre.
- BWZ Rapperswil, *Jahresrückblick 2023/24*, section Kaufleute/Detailhandel.
- Kaufmännischer Verband Schweiz, *KV-Reform – Vorbereitung der Lernenden auf das neue QV im Betrieb*, avril 2026.
- *Blick*, «KI bei der Abschlussprüfung: KV-Reform 2023 in der Kritik», 4 juillet 2026.

3.6 Les entreprises formatrices : davantage de responsabilités, mais encore peu de données

La réforme renforce explicitement le rôle de l'entreprise formatrice. L'objectif annoncé dès la préparation de la réforme était que l'entreprise devienne un lieu central du développement des compétences. La SKKAB parlait ainsi dès 2019 du lieu de formation en entreprise comme du « lieu d'apprentissage le plus important ».

Cette orientation est cohérente avec le principe même de la formation professionnelle duale : les compétences professionnelles ne peuvent être développées uniquement dans une salle de classe.

Le portfolio doit notamment permettre de documenter les expériences réalisées et de créer un lien entre entreprise, école professionnelle et cours interentreprises. Le canton de Zurich le présente comme un instrument central de cette coopération. La littérature pédagogique consacrée à la réforme insiste elle aussi sur la nécessité d'une véritable articulation des trois lieux de formation.

Cette évolution entraîne cependant une conséquence importante : **la qualité de la formation dépend davantage encore des possibilités offertes par l'entreprise formatrice.**

Une grande entreprise disposant d'une grande diversité de tâches et d'un service de formation structuré n'offre pas nécessairement les mêmes possibilités qu'une petite entreprise dont l'activité est plus spécialisée. Or la réforme accorde une importance accrue aux situations professionnelles effectivement vécues.

Les formateurs en entreprise doivent par ailleurs concilier la formation avec leurs propres responsabilités professionnelles. La documentation disponible ne permet pas encore de mesurer précisément le temps supplémentaire que les nouvelles exigences représentent.

Les premiers constats sont donc encourageants sur le principe, mais beaucoup moins documentés que ceux concernant les écoles.

On dispose d'indices d'une coopération accrue entre entreprise, école et cours interentreprises. En revanche, il manque encore une évaluation nationale systématique portant sur la satisfaction des entreprises formatrices, le temps consacré à la formation, l'utilisation des nouveaux instruments, la diversité des situations professionnelles offertes et l'appréciation des premières procédures de qualification.

Cette lacune est importante. Si l'entreprise doit effectivement devenir un lieu central de développement des compétences, **l'expérience des entreprises formatrices devra être l'un des éléments essentiels du futur bilan de la réforme.**

Sources principales

- SKKAB, *Kaufleute 2022 – Der Lehrbetrieb wird zum wichtigsten Lernort*, 27 mars 2019.
- Canton de Zurich, *KV-Reform: Antworten zu den zentralen Fragen*.
- Hohl, Wegmüller, Hämmerle & Basile, *Kaufleute 2023: Eine konsequente Umsetzung der Handlungskompetenzorientierung in der grössten Grundbildung in der Schweiz*, 2023.
- Ackermann, «*Kaufleute 2022*»: *Didaktische Implikationen einer Grossreform*, 2021.
- Canton de Saint-Gall, documentation relative à la mise en œuvre de la réforme.

4. Analyse transversale

Les différents acteurs ne remettent pas fondamentalement en cause la nécessité de faire évoluer la formation commerciale. Les divergences apparaissent surtout lorsqu'il s'agit de traduire les objectifs de la réforme dans les pratiques quotidiennes et de vérifier que les nouvelles modalités permettent effectivement d'atteindre ces objectifs.

Quatre tensions principales traversent ainsi les expériences rapportées.

4.1 Compétences opérationnelles, connaissances disciplinaires et arbitrages

La première tension porte sur la place respective du savoir et du savoir agir. L'approche par compétences opérationnelles cherche à amener les personnes en formation à mobiliser leurs connaissances dans des situations professionnelles concrètes et parfois complexes. Cette orientation correspond à l'évolution du travail : il ne suffit plus de disposer d'une information, il

faut aussi être capable de la rechercher, d'en apprécier la pertinence, de la mettre en relation avec d'autres éléments et de l'utiliser pour résoudre une situation donnée.

La difficulté n'est donc pas de choisir entre connaissances et compétences. Elle tient aussi aux arbitrages que toute réforme curriculaire implique : le temps consacré aux nouveaux HKB n'est plus disponible dans les mêmes proportions pour d'autres apprentissages. Les réactions recueillies font notamment apparaître une inquiétude concernant la dilution de la maîtrise des langues. La question peut également être posée pour le calcul économique, la comptabilité, le droit et l'économie.

Il ne s'agit pas d'affirmer que ces acquis ont effectivement diminué, mais de vérifier si les compétences nouvellement entraînées sont correctement définies et si leur développement justifie les éventuelles réductions de temps consacrées à d'autres notions. Une compétence professionnelle suppose en effet des connaissances suffisamment solides pour être mobilisées, transférées et réutilisées dans des situations nouvelles.

Cette question devra faire partie du futur bilan de la réforme. Les données disponibles ne permettent pas encore de déterminer si les arbitrages opérés entre les nouveaux HKB et les apprentissages disciplinaires produisent un gain net, un équilibre satisfaisant ou, au contraire, des pertes dans certains domaines.

La première phase de la réforme ne permet pas encore de déterminer si cet équilibre a été trouvé.

4.2 Réalisme professionnel et validité de l'évaluation

La deuxième tension est particulièrement visible dans les nouvelles procédures de qualification. L'ouverture des examens à Internet et aux ressources numériques rapproche les conditions d'évaluation de certaines situations professionnelles réelles. Mais imiter les conditions de travail ne suffit pas à garantir la validité d'un examen.

L'examen doit également permettre de distinguer les niveaux de compétence des candidats et d'attester ce qu'ils savent réellement faire. L'accès à l'information ne pose pas nécessairement problème ; l'utilisation d'outils capables de produire directement une partie substantielle de la réponse soulève une question différente.

La digitalisation et l'intelligence artificielle déplacent ainsi le problème de l'évaluation : il devient moins pertinent de demander uniquement si le candidat connaît une réponse que de déterminer **s'il sait identifier le problème, sélectionner les informations pertinentes, utiliser correctement les outils disponibles, contrôler le résultat obtenu et justifier sa décision.**

Les nouvelles procédures vont dans cette direction. Mais la première session ne permet pas encore de démontrer que les tâches proposées atteignent effectivement cet objectif.

4.3 Autonomie et accompagnement

Le développement de l'autonomie constitue un objectif important de l'approche par compétences : les personnes en formation doivent davantage rechercher l'information, organiser leur travail, résoudre des problèmes et transférer leurs apprentissages. Or l'autonomie ne signifie pas l'absence d'accompagnement.

Au contraire, apprendre à devenir autonome peut exiger **davantage de guidage au début du processus** : explicitation des attentes, feedback, aide à la structuration du travail, accompagnement dans la recherche et l'évaluation de l'information.

Cette tension se retrouve dans les expériences des enseignants comme dans celles des entreprises formatrices. Le temps consacré à la coordination, au développement des supports et à l'accompagnement constitue précisément l'un des points de vigilance récurrents.

La réforme modifie donc non seulement ce que les apprenants doivent savoir faire, mais également **la nature du travail des adultes qui les accompagnent**.

4.4 Une transformation ambitieuse qui exige des ressources

La réforme a introduit simultanément de nouvelles prescriptions, de nouveaux supports, de nouvelles pratiques d'enseignement, de nouvelles formes d'évaluation et une digitalisation importante des examens. Chacun de ces changements nécessite du temps.

Le travail préparatoire effectué par les enseignants dès 2021, puis l'effort nécessaire à la mise en œuvre depuis 2023, montrent que la transformation représente un investissement professionnel important. Les échanges du VLKB ont notamment fait ressortir le temps consacré à la réforme parmi les difficultés majeures rencontrées sur le terrain.

La question n'est donc pas de savoir si les enseignants sont favorables ou défavorables au changement, mais **si les ressources mises à disposition correspondent à l'ampleur de la transformation demandée**. Cette question vaut également pour les entreprises formatrices, dont les possibilités concrètes de formation diffèrent selon leur taille et leur activité.

Les données disponibles ne permettent toutefois pas encore de déterminer quelle part de la surcharge observée est temporaire et quelle part deviendra durable.

4.5 Une réforme qui s'inscrit dans une transformation plus large

La réforme commerciale n'est pas mise en œuvre isolément. Elle intervient parallèlement à d'autres transformations de la formation professionnelle : digitalisation, développement de l'intelligence artificielle, réforme de la culture générale, évolution de la maturité professionnelle et adaptation des pratiques pédagogiques.

Une surcharge constatée chez les enseignants ne peut donc pas toujours être attribuée exclusivement à la réforme CFC 2023. Cette superposition des changements complique l'identification de leurs effets respectifs.

4.6 Ce que révèle l'ensemble des expériences

Mis en regard, les témoignages recueillis font apparaître moins un rejet des finalités de la réforme qu'une série de tensions entre les objectifs poursuivis et les conditions nécessaires à leur réalisation.

La réforme cherche simultanément à renforcer l'orientation pratique, l'interdisciplinarité, l'autonomie, le rôle de l'entreprise et la digitalisation. Chacun de ces objectifs peut être défendu séparément ; leur combinaison impose cependant des arbitrages sur les contenus, le temps disponible, l'accompagnement et les modalités d'évaluation.

C'est notamment le cas du passage aux HKB : le débat ne porte pas seulement sur la manière d'acquérir les nouvelles compétences, mais aussi sur les éventuelles contreparties en termes de temps et de maîtrise des langues, du calcul économique, de la comptabilité, du droit ou de l'économie. Les données disponibles ne permettent pas encore de déterminer si ces arbitrages sont pédagogiquement et professionnellement justifiés.

Les premières réactions montrent donc où se situent les difficultés et les questions de fond ; elles ne permettent pas encore d'en mesurer les effets sur les résultats de formation.

Sources principales

- Hohl, Wegmüller, Hämmerle & Basile, *Kaufleute 2023: Eine konsequente Umsetzung der Handlungskompetenzorientierung in der grössten Grundbildung in der Schweiz*, 2023.
- Ackermann, «*Kaufleute 2022*»: *Didaktische Implikationen einer Grossreform*, 2021.
- VLKB, *Erfahrungsaustausch KV-Reform*, 30 octobre 2024.
- SEFRI, documentation relative à la réforme.
- Kaufmännischer Verband Schweiz, documentation relative au nouveau QV.
- *Blick*, *Neue Zürcher Zeitung*, SRF et *Transfer*, contributions consacrées aux premières expériences de la réforme en 2026.

5. Premières données disponibles : ce que l'on peut déjà dire

Il faut toutefois distinguer plusieurs questions : la réussite technique de la première mise en œuvre, l'acquisition effective des compétences visées, et la pertinence des arbitrages opérés entre les nouveaux HKB et les autres apprentissages.

5.1 Une première session organisée à l'échelle nationale

Environ **10 000 personnes en formation**, dans quelque 75 établissements, ont participé aux premières épreuves scolaires finales entièrement numériques. Les examens ont été organisés selon les principes *Open Book* et *Open Internet*. Le Kaufmännischer Verband Schweiz a qualifié le déroulement de cette première session de réussi.

Il s'agit d'un résultat important en soi : une réforme de cette ampleur a pu être mise en œuvre simultanément dans un grand nombre d'établissements.

Ce constat permet cependant uniquement de conclure à la **faisabilité organisationnelle** du nouveau dispositif. Il ne permet pas encore de déterminer si les nouvelles modalités produisent de meilleurs apprentissages ou une meilleure évaluation.

5.2 Les premiers résultats cantonaux

Quelques résultats locaux commencent à être publiés.

À la Wirtschaftsschule KV Zürich, **1 107 personnes** ont participé aux procédures de qualification en 2026 et **1 056 ont obtenu leur CFC**, soit un taux de réussite d'environ **95,4 %**. Il s'agit de la première cohorte ayant effectué l'intégralité de sa formation selon les nouvelles prescriptions.

Ce résultat constitue un premier indicateur quantitatif intéressant.

Il serait toutefois prématuré d'y voir la preuve d'un succès de la réforme. Il s'agit d'une seule école et d'une seule cohorte. Surtout, le taux de réussite ne mesure pas à lui seul la qualité de la formation.

Une comparaison pertinente avec les années précédentes devra tenir compte du fait que **les contenus, les méthodes d'enseignement, les procédures de qualification et les conditions d'examen ont changé simultanément**.

5.3 Pourquoi les taux de réussite ne suffiront pas

Lorsque les statistiques nationales seront disponibles, la première comparaison qui viendra naturellement à l'esprit sera celle du taux de réussite de 2026 avec ceux des années précédentes. Une telle comparaison permettra de situer les résultats de la première volée dans le temps, mais elle ne suffira pas à attribuer les éventuelles différences à la réforme elle-même. Plusieurs éléments peuvent en effet faire varier le taux de réussite : la composition de la population des candidats, les nouvelles modalités d'examen ou leur pondération, l'évolution des pratiques d'enseignement, voire d'autres changements intervenus parallèlement dans le système de formation.

Inversement, une baisse du taux de réussite ne démontrerait pas automatiquement une dégradation de la formation.

La difficulté est encore plus fondamentale : **les deux systèmes n'évaluent pas exactement les mêmes choses de la même manière**. L'ancien système accordait davantage de place à certaines formes de restitution disciplinaire ; le nouveau cherche davantage à mesurer la mobilisation de connaissances dans des situations professionnelles.

Il faudra donc examiner les distributions de notes, les résultats par domaine de compétences, les différences entre cantons et établissements, les taux de répétition et, autant que possible, l'évolution de plusieurs cohortes.

5.4 Signaux de terrain et preuves statistiques

Il faut simplement maintenir la distinction entre **signal d'alerte et preuve statistique**.

Une difficulté rapportée par plusieurs acteurs constitue une information sérieuse et mérite d'être étudiée. Elle ne permet cependant pas de savoir quelle proportion des enseignants, des écoles ou des entreprises rencontre cette difficulté.

Cette distinction est essentielle pour éviter deux erreurs symétriques : minimiser les expériences de terrain parce qu'elles ne sont pas encore statistiques, ou au contraire les généraliser à l'ensemble du système.

5.5 Ce que l'on peut affirmer aujourd'hui

À l'été 2026, trois constats paraissent suffisamment étayés.

Premièrement, la réforme a pu être mise en œuvre à l'échelle nationale et la première session des examens numériques a été techniquement réalisée sur une très grande échelle.

Deuxièmement, les premiers résultats cantonaux disponibles montrent des taux de réussite élevés. Le résultat de Zurich, avec environ 95,4 % de CFC obtenus, constitue un premier indicateur concret.

Troisièmement, rien ne permet encore de conclure que la réforme a amélioré ou détérioré globalement la qualité de la formation. Les données nationales consolidées et les comparaisons sur plusieurs cohortes font encore défaut.

5.6 Ce qu'il faudra mesurer

Un véritable bilan devrait progressivement intégrer :

- les taux de réussite et de répétition ;
- la distribution des notes ;
- les résultats par domaine de compétences ;
- les différences entre cantons et établissements ;
- les différences selon les profils de formation ;
- l'appréciation des personnes en formation ;
- celle des enseignants et des entreprises formatrices ;
- l'évolution des résultats sur plusieurs cohortes ;
- et, à plus long terme, l'insertion professionnelle des diplômés.

Il faudra également examiner **la nature des tâches d'examen et les compétences effectivement évaluées**, et pas uniquement leurs résultats chiffrés.

C'est particulièrement important pour les épreuves numériques : leur faisabilité technique semble désormais démontrée, mais leurs conséquences pédagogiques et évaluatives restent à établir.

Sources principales

- Kaufmännischer Verband Schweiz, *Erste digitale QV-Prüfungen EFZ 2026: Erfolgreicher Abschluss für die rund 10 000 KV-Lernenden*, 1er juin 2026.
- Kaufmännischer Verband Schweiz, *Digitale Premiere: Ein Meilenstein für die KV-Reform*, juin 2026.
- Wirtschaftsschule KV Zürich, *Erster Jahrgang schliesst KV-Lehre nach Vorgaben der neuen KV-Lehre ab*, juillet 2026.
- Organisator, *1056 neue Kaufleute feiern Abschluss nach reformierter KV-Lehre*, juillet 2026.
- *Blick*, *KI bei der Abschlussprüfung: KV-Reform 2023 in der Kritik*, 4 juillet 2026.
- SEFRI, ordonnance et plan de formation Employé-e de commerce CFC.
- CSBFC, communications relatives aux procédures de qualification.



6. Conclusion – Un premier bilan, mais pas encore un verdict

La première volée de la réforme de la formation commerciale a désormais achevé son parcours. Cette échéance permet de dépasser le stade des intentions : la réforme a été mise en œuvre, les premières procédures de qualification ont eu lieu et les premiers résultats sont disponibles.

Le bilan qui se dégage n'est ni celui d'un échec manifeste, ni celui d'une réforme dont le succès serait déjà démontré.

Les expériences recueillies font apparaître des avancées réelles et des difficultés tout aussi réelles. L'approche par compétences rapproche potentiellement la formation des situations professionnelles, tandis que l'interdisciplinarité, la coopération entre les lieux de formation et la digitalisation répondent à des évolutions du travail. Mais ces changements exigent du temps, de la coordination et une réflexion renouvelée sur l'évaluation.

Une question supplémentaire doit toutefois être posée : les nouveaux HKB sont-ils correctement définis au regard des apprentissages auxquels ils se substituent partiellement ? Les premières réactions font notamment apparaître une possible dilution des langues et invitent à examiner également la place du calcul économique, de la comptabilité, du droit et de l'économie. Il ne s'agit pas d'affirmer que ces acquis ont diminué, mais de vérifier si les arbitrages opérés entre nouveaux HKB et apprentissages disciplinaires sont justifiés.

La première session des examens numériques fournit un enseignement intéressant : son organisation à grande échelle a été possible et son déroulement a été présenté comme globalement réussi. Mais cette réussite technique ne permet pas encore de conclure que les nouvelles modalités évaluent mieux les compétences, ni que les compétences retenues sont les plus pertinentes pour la qualification.

De même, les premiers taux de réussite sont encourageants, mais ils ne suffisent pas à établir un effet positif ou négatif de la réforme. Les systèmes ancien et nouveau ne mesurent pas exactement les mêmes compétences et ne les évaluent pas dans les mêmes conditions.

Ces tensions ne signifient pas nécessairement que les choix effectués sont erronés. Elles montrent plutôt **les conditions auxquelles leur réussite est liée.**

Ce que l'on sait déjà

La réforme répond à des transformations réelles du monde professionnel ; sa première mise en œuvre nationale et ses procédures de qualification numériques ont été techniquement possibles ; les premiers résultats cantonaux disponibles font apparaître des taux de réussite élevés ; enfin, les expériences de terrain permettent déjà d'identifier plusieurs points de vigilance, notamment la charge de travail, la coordination, la place des connaissances et la conception des évaluations.

Ce que l'on ne sait pas encore

Nous ne savons pas encore si les nouvelles modalités produisent de meilleurs résultats d'apprentissage, si les compétences acquises sont mieux transférées dans les situations professionnelles, si la charge de travail supplémentaire diminuera après stabilisation des dispositifs, ni si les entreprises formatrices disposent de conditions suffisamment comparables pour assumer leur rôle accru. Nous ne savons pas davantage si les procédures de qualification mesurent avec suffisamment de fiabilité les compétences individuelles dans un environnement numérique et accessible à l'intelligence artificielle, ni si les arbitrages opérés entre nouveaux HKB et apprentissages disciplinaires sont satisfaisants.

Ces questions nécessitent des données que la première volée ne peut pas, à elle seule, fournir.

Un bilan qui devra être construit dans la durée

Le véritable bilan devra ainsi reposer sur plusieurs cohortes et combiner données quantitatives et qualitatives. Il devra comparer les résultats, mais également examiner ce qui est effectivement appris, ce qui est effectivement évalué, ce qui est utilisé dans la pratique professionnelle et ce qui a éventuellement été moins bien maîtrisé dans les domaines disciplinaires concernés.

C'est seulement à cette condition qu'il sera possible de déterminer si la réforme a atteint son ambition initiale : préparer mieux les futurs employés de commerce aux réalités de leur profession.

Ni pour, ni contre : un bilan encore ouvert

À ce stade, la position la plus solide n'est donc probablement ni l'enthousiasme sans réserve ni le rejet.

La réforme paraît répondre à un besoin réel et contient plusieurs orientations prometteuses. Sa mise en œuvre a cependant révélé des difficultés importantes, dont certaines devront faire l'objet d'ajustements. Les premières données disponibles sont encourageantes sur certains aspects, mais encore insuffisantes pour établir un jugement global sur ses effets et sur la pertinence des arbitrages opérés entre les différents apprentissages.

Les premières années permettent déjà d'évaluer la mise en œuvre de la réforme ; elles ne permettent pas encore d'en mesurer définitivement les effets ni de déterminer si l'équilibre entre les nouveaux HKB et les autres acquis de la formation est optimal.

Le véritable bilan statistique et scientifique reste donc à construire.

Sources principales

- Kaufmännischer Verband Schweiz, communications relatives aux premières procédures de qualification numériques, juin 2026.
- Wirtschaftsschule KV Zürich, *Erster Jahrgang schliesst KV-Lehre nach Vorgaben der neuen KV-Lehre ab*, juillet 2026.
- *Organisator, 1056 neue Kaufleute feiern Abschluss nach reformierter KV-Lehre*, juillet 2026.
- *Blick, KI bei der Abschlussprüfung: KV-Reform 2023 in der Kritik*, 4 juillet 2026.
- SEFRI, ordonnance et plan de formation Employé-e de commerce CFC.
- CSBFC, documentation relative à la réforme et aux procédures de qualification.
- VLKB, retours d'expérience sur la mise en œuvre de la réforme.