



Manuel de la didactique du domaine professionnel de la formation professionnelle supérieure

en vue de l'élaboration de didactiques spécifiques du domaine
professionnel grâce à des questions directrices génériques

Editeur

Conférence ES

Actualisation

17.01.2013

Responsable de projet

Dr. Andreas Schubiger

Auteurs

Dr. Andreas Schubiger
Dr. Susan Rosen

Table des matières

1	Introduction et objectifs	3
2	Point de départ et contexte	4
3	Personnes cibles et fonctions de la didactique du domaine professionnel (DDP)	7
4	Didactique du domaine professionnel de la formation professionnelle supérieure	9
4.1	Conception d'une didactique du domaine professionnel de la formation professionnelle supérieure.....	9
4.2	Processus de la didactique du domaine professionnel dans la formation professionnelle supérieure.....	10
4.2.1	Composantes clés de la didactique du domaine professionnel au niveau macro	11
4.2.2	Les champs décisionnels de la didactique du domaine professionnel au niveau méso.....	14
4.2.3	Champs opérationnels de la didactique du domaine professionnel au niveau micro	16
5	Les questions directrices génériques	19
5.1	Les questions directrices générales en didactique du domaine professionnel au niveau macro ..	19
5.2	Les questions directrices spécifiques en didactique du domaine professionnel au niveau méso ..	25
5.3	Didactique spécifique de l'enseignement axée sur le domaine professionnel au niveau micro....	32
6	Répertoire.....	41
6.1	Glossaire	41
6.2	Liste des illustrations	43
6.3	Liste des tableaux	43
6.4	Bibliographie.....	43

1 Introduction et objectifs

Le présent manuel a été produit dans le cadre du projet «Développement et mise en œuvre d'un modèle générique de la didactique du domaine professionnel et de la didactique des disciplines dans la formation professionnelle supérieure notamment dans les écoles supérieures» (Conférence ES, responsable du projet).

Ce manuel se fonde sur une documentation détaillée qui a été élaborée pendant les étapes suivantes:

- vaste réflexion théorique à propos de la didactique du domaine professionnel
- audition d'experts, avec le professeur Dr Dieter Euler (IWP)
- audition d'experts, avec des experts et spécialistes des fournisseurs de formation pour les enseignants ES (PHSG, PHZH, PHZ, IFFP)
- validation avec des représentantes et des représentants des sous-conférences des écoles supérieures.

Le présent document a pour objectif de créer une base pour développer et mettre en œuvre une didactique spécifique au domaine professionnel.

Son titre «Didactique du domaine professionnel de la formation professionnelle supérieure - en vue de l'élaboration de didactiques spécifiques du domaine professionnel grâce à des questions directrices génériques» indique clairement que l'on entend par là une conception cadre qui doit aider, au moyen de questions génériques, les différents acteurs de la formation professionnelle supérieure (représentants des OrTra, responsables des filières de formation des ES et enseignants des écoles supérieures) à prendre des décisions relatives à la didactique du domaine professionnel aux différents niveaux de pilotage de la formation (plan d'études cadre, plan d'études d'école, planification de l'enseignement).

La didactique du domaine professionnel (DDP) apporte ainsi une contribution à la planification, au pilotage et à l'assurance-qualité spécifiques à la profession en ce qui concerne les processus de formation dans la formation professionnelle supérieure, avec des responsables de la formation professionnelle ayant des qualifications différentes.

La première partie du document présente un cadre de motivations qui offre au lecteur une vue d'ensemble du point de départ, du contexte et des objectifs sans oublier les domaines d'application et les fonctions de la didactique du domaine professionnel.

La deuxième partie comprend une présentation de l'acceptation de la didactique du domaine professionnel et une description de ses tâches aux niveaux macro, méso et micro.

Le cœur de la documentation comprend les questions directrices aux différents niveaux macro, méso et micro; ce faisant, elle guide le lecteur à travers les différentes réflexions et conceptions de la didactique du domaine professionnel.

2 Point de départ et contexte

De nouveaux plans d'études cadres ont été introduits, fruits du partenariat des organisations du monde du travail, des écoles supérieures et de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT); ce dernier formule à cette occasion (OFFT 2011a) une charte pour la formation professionnelle supérieure qui place les compétences professionnelles au centre de toutes les démarches de pédagogie professionnelle.

La formation professionnelle supérieure est évoquée explicitement dans la loi fédérale sur la formation professionnelle du 13 décembre 2002¹ (LFPr) qui est entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2004. Du point de vue de la systématique de la formation, la formation professionnelle supérieure est attribuée au degré tertiaire 5B (CITE Classification internationale type de l'éducation). A la différence des formations académiques dispensées dans les hautes écoles, le degré 5B comprend les formations professionnelles supérieures du degré tertiaire axées sur l'exercice et la pratique professionnelle. Conformément à la LFPr, la formation professionnelle supérieure se compose des examens professionnels, des examens professionnels supérieurs et des formations auprès des écoles supérieures. Elles suivent directement la formation professionnelle initiale duale ou triale. Les examens professionnels et les examens professionnels supérieurs sont pilotés conformément aux règlements d'examen assortis d'explications tandis que les examens centraux correspondants sont pilotés par les organisations du monde du travail. Les institutions de formation se limitent à offrir une préparation aux examens fédéraux (cours préparatoires) et, dans des règlements d'examens modulaires, apportent une certification à certains acquis. Les écoles supérieures s'en démarquent en étant pilotées par le niveau scolaire; en d'autres termes, après l'accréditation de ces filières de formation sur la base des plans d'études cadres correspondants, l'école prend en charge les examens finals et octroie les diplômes y afférents.

La formation professionnelle supérieure se distingue par un enseignement qui s'appuie sur la profession et la pratique. Cet enseignement se fonde sur une orientation axée sur les processus de travail et les compétences.

La formation professionnelle initiale de même que la formation professionnelle supérieure est clairement caractérisée par un pilotage top-down. Ce dernier peut être illustré de la manière suivante:

¹ Loi fédérale sur la formation professionnelle (loi sur la formation professionnelle LFPr) du 13 décembre 2002 (état au 1^{er} janvier 2013).

Constitution fédérale

Loi sur la formation professionnelle LFP

Ordonnance sur la formation professionnelle

OCM ES

Organes responsables (OrTrA) des OCM et des EP/EPs
Organes responsables (OrTrA et prestataires de la formation) des ES

Ordonnances sur la formation Plan de formation	Règlements d'examen relatifs aux examens professionnels et aux examens professionnels supérieurs	Plans d'études cadres
---	---	------------------------------

Lois et ordonnances cantonales d'introduction

Fournisseurs publics et privés

Formation initiale triale:
Entreprise formatrice
Ecole professionnelle
3^e lieu de formation (CIE)

Cours préparatoires aux
examens professionnels et
aux examens
professionnels supérieurs

Ecoles supérieures

Fournisseurs publics et privés

Illustration 1: Pilotage de la formation professionnelle (source: Schubiger 2010b: présentation non publiée)

Les plans d'études cadres sont la base nécessaire au développement, à la reconnaissance et à l'assurance-qualité des filières de formation dans les écoles supérieures. Ils sont développés conjointement par les fournisseurs des formations et les organisations du monde du travail. Ces derniers constituent les organes responsables et transmettent pour approbation leur plan d'études cadres à l'OFFT (SEFRI à partir de 2013).

Les plans d'études cadres suivent le principe situationnel dans leur champ et processus de travail. Le domaine de travail et le contexte décrivent les situations professionnelles avec leurs activités, leur contexte et les acteurs, avec lesquels on collabore traditionnellement. Les processus de travail pour leur part recouvrent complètement le **profil professionnel** (cf. OFFT 2011b).

Les plans d'études cadres sont l'expression normative du changement paradigmatique qui se manifeste par le passage de l'orientation vers l'input à l'orientation vers l'outcome. Les **compétences** doivent être mesurées à l'aune de leur impact sur l'activité professionnelle. Leur ensemble permet aux diplômées et diplômés de maîtriser les situations et les processus de travail. Le niveau requis indique quel degré d'indépendance, de complexité et d'imprévisibilité doit atteindre la compétence. Tous les plans d'études cadres retiennent que les procédures de qualification n'examinent pas seulement les ressources mais aussi les formes d'examen axées sur les compétences et l'action.

L'intrication entre théorie et pratique dans la formation professionnelle supérieure est d'une importance capitale. A travers l'élément structurel «coordination des parties de la formation scolaire et pratique», les plans d'études cadres règlent la **coopération** systématique **des lieux de formation** c'est-à-dire entre le premier et le deuxième lieu de formation dans la formation professionnelle supérieure. De même, le troisième lieu de formation dans la formation professionnelle supérieure acquiert de plus en plus d'importance grâce à l'introduction de lieux de formation de type laboratoire: (laboratoire technique, skills lab, simulations, entreprise fictive, projets concrets interdisciplinaires, etc.). Il y a encore un immense potentiel dans la formation professionnelle supérieure en matière d'enrichissement en lieux de formation hors entreprises orientés sur la pratique.

Cette réorientation modifie les exigences de pédagogie professionnelle en ce qui concerne les qualifications des enseignants dans la formation professionnelle supérieure. Ces exigences sont définies d'une part dans l'ordonnance du DEFR du 11 mars 2005 concernant les conditions minimales de reconnaissance des filières de formation et des études postdiplômes des écoles supérieures (OCM ES)² et, d'autre part, dans les plans d'études cadres pour les responsables de la formation professionnelle³. Dans ces plans d'études cadres sont notamment mentionnées les compétences en didactique des disciplines requises chez les enseignants.

Le corps enseignant de la formation professionnelle supérieure travaille en majorité à titre accessoire. En d'autres termes, ses membres travaillent souvent à titre principal dans leur domaine de travail où ils ont également pu glaner l'expérience leur donnant qualité d'experts pour leur enseignement.

² Du 15 mars 2005.

³ Plans d'études cadres Responsables de la formation professionnelle, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, 1^{er} février 2011, notamment les pages 44 à 50.

3 Personnes cibles et fonctions de la didactique du domaine professionnel (DDP)

Le manuel soutient les acteurs suivants dans leur domaine d'action spécifique:

Utilisateurs et utilisatrices de la DDP	Tâches et fonctions de la DDP
<i>Représentants des sous-conférences</i>	Développement initial et continu des plans d'études cadres
<i>Responsables des filières de formation dans les écoles supérieures</i>	Développement des plans d'études d'école en appliquant les plans d'études cadres
<i>Enseignants dans les écoles supérieures</i>	Mise en œuvre des plans d'études d'école dans la planification concrète des cours
<i>Formateurs d'enseignants des écoles supérieures</i>	Développement et organisation d'éléments de formation en didactique du domaine professionnel pour les futurs enseignants ES

La didactique du domaine professionnel s'adresse aux enseignants à titre principal et accessoire, aux experts de la formation au niveau macro et aux directions d'établissement au niveau méso. L'illustration 2 montre les acteurs et la didactique du domaine professionnel dans la formation professionnelle supérieure avec ses tâches centrales aux différents niveaux opérationnels. Les différents domaines de responsabilité et d'activité des experts de la formation professionnelle sont mis en lumière grâce à la différenciation des niveaux macro, méso et micro (cf. Dubs 2009, p. 44).

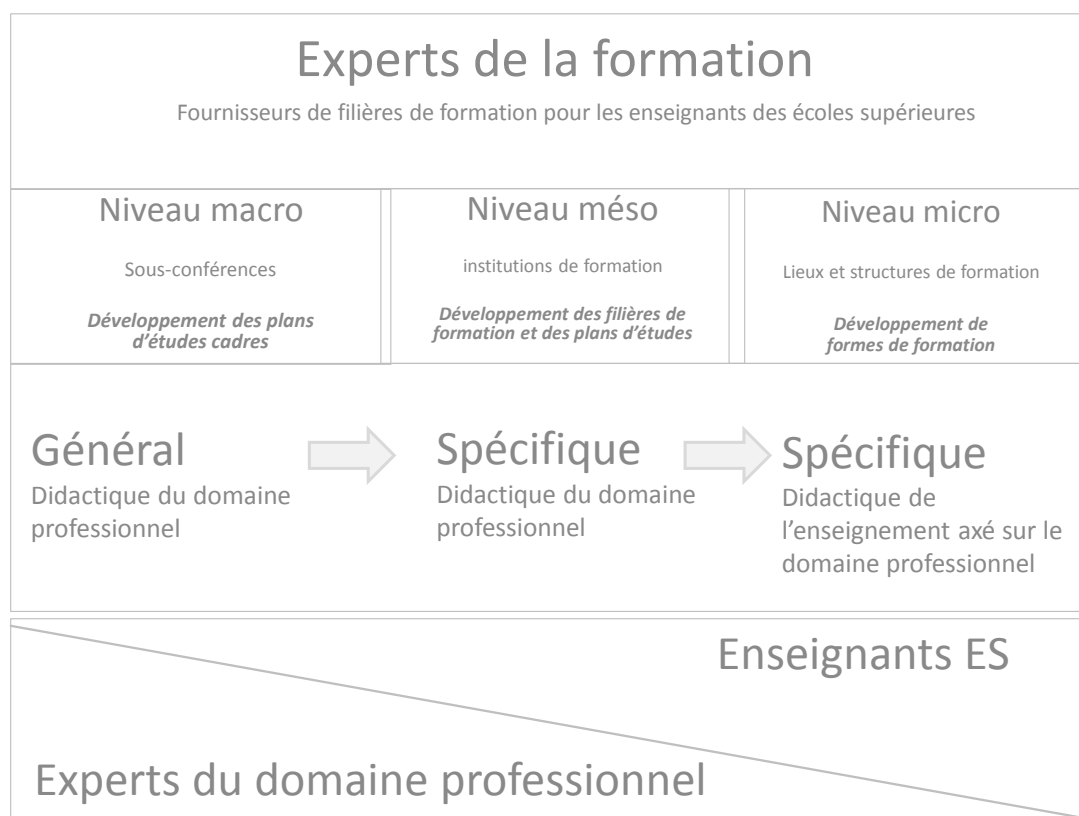


Illustration 2: La didactique du domaine professionnel dans la formation professionnelle supérieure

Les niveaux macro, méso et micro attribuent et définissent les tâches, activités (champ décisionnel) et fonctions (champ opérationnel) au sein de la didactique du domaine professionnel.

Au *niveau macro*, la didactique du domaine professionnel marque le début du transfert des bases normatives et des idées d'aménagement didactique, effectué dans les instructions relatives au plan d'études cadre pour la sous-conférence ES concernée. Les experts du domaine professionnel sont les délégués des sous-conférences ES et les responsables OrTra des plans d'études cadres ainsi que des personnes responsables de l'enseignement et des cours dans les institutions du domaine des sous-conférence. Ces experts développent des plans d'études cadres pour la sous-conférence ES concernée, sur la base de la didactique du domaine professionnel.

Au *niveau méso* (intermédiaire), le développement du plan d'études est déclenché à chaque fois sur la base des indications figurant dans les plans d'études cadres pour les besoins et exigences spécifiques des écoles supérieures concernées au sein des différentes sous-conférences.

Les enseignants à titre principal et accessoire ainsi que les futurs enseignants de la formation professionnelle supérieure développent au *niveau micro*, sur la base des décisions figurant dans les plans d'études cadres, une didactique de l'enseignement axée sur le domaine professionnel dans le but d'analyser, planifier, réaliser et assurer la qualité des différentes formes que prend la formation.

Dans la présente didactique du domaine professionnel des écoles supérieures, on introduit un concept qui premièrement offre une définition de départ de ce qu'est la didactique du domaine professionnel (cf. chap. 4.1); ce faisant, ses tâches et ses fonctions apparaissent au grand jour. Deuxièmement, la didactique du domaine professionnel de la formation professionnelle supérieure fournit des instructions concrètes et opérationnelles pour l'action au sein de la didactique du domaine professionnel.

4 Didactique du domaine professionnel de la formation professionnelle supérieure

4.1 Conception d'une didactique du domaine professionnel de la formation professionnelle supérieure

Le point de départ et de référence de la formation professionnelle n'est pas tellement la discipline mais bien plutôt un domaine professionnel. Les décisions en didactique du domaine professionnel doivent être axées sur les exigences et conditions professionnelles concrètes ainsi que sur les conditions préalables existant dans le groupe cible (cf. Kuhlmeier/Uhe 1998, p. 115; cf. Euler/Hahn 2007, p. 129 ss.). Cette revendication holistique de la formation professionnelle exige dans le processus de décision didactique un processus supradisciplinaire qui contribue à clarifier et à maîtriser les situations concrètes dans la vie professionnelle (cf. Euler/Hahn 2007, p. 130).

L'orientation en fonction des champs professionnels entraîne une double référence opérationnelle: la pratique de l'enseignement et la pratique professionnelle. Une didactique du domaine professionnel doit toucher autant la pratique de l'enseignement que la pratique professionnelle.

Dans l'esprit de cette définition, il faut comprendre la didactique du domaine professionnel comme suit:

On doit comprendre une didactique du domaine professionnel de la formation professionnelle supérieure comme aide à l'analyse et à la planification pour le pilotage, le choix et la mise en œuvre des processus de formation professionnelle.

Elle renseigne sur les conditions préalables, les conditions générales et les perspectives de l'enseignement et de l'apprentissage dans le contexte de la formation professionnelle, sans toutefois se concentrer exclusivement sur le lieu de formation école ni sur la seule forme d'enseignement que sont les cours.

Elle possède la fonction de promouvoir une référence à la vie et à la pratique pour l'apprentissage professionnel et une compétence fondée sur la globalité des processus d'apprentissage.

Elle revendique de ne pas se limiter aux faits et conditions existants, mais d'adopter une attitude critique vis-à-vis de l'existant et de faire apparaître des possibilités alternatives et des évolutions ultérieures. Ce faisant elle est porteuse d'un moment émancipatoire en étant axée sur l'aptitude à participer à la définition du monde de la vie et du travail.

Elle remplit ces conditions en générant des questions à partir d'une approche de perspective multiple qui essaie de satisfaire de manière équivalente aux exigences de la pratique professionnelle et aux exigences de la pratique scolaire.

Elle déploie son efficacité aux niveaux macro, méso et micro et elle guide les responsables de la formation professionnelle dans le développement des processus de formation.

Enfin, elle reprend une fonction de médiatrice et de passerelle en servant d'intermédiaire entre la logique concrète (professionnalisme), la logique psychologique (l'apprentissage) et la logique situationnelle (pratique).

4.2 Processus de la didactique du domaine professionnel dans la formation professionnelle supérieure

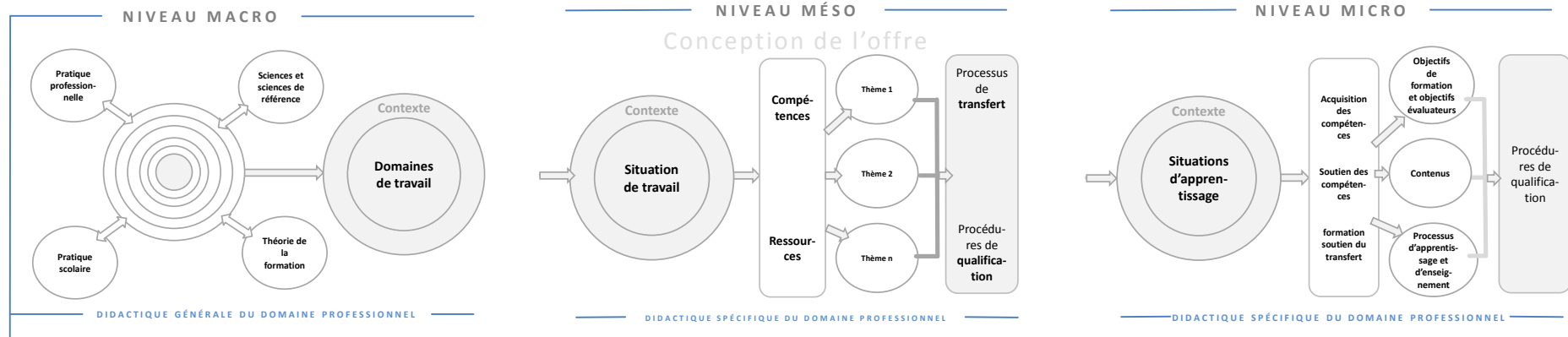


Illustration 3: Modèle des processus de la didactique du domaine professionnel dans la formation professionnelle supérieure

La tâche de la didactique du domaine professionnel consiste à soutenir les experts de la formation professionnelle dans le développement et la mise en œuvre de processus de formation professionnelle axés sur les compétences.

Au **niveau macro**, la didactique du domaine professionnel remplit la fonction d'un «opérateur» en générant des questions directrices sur la base des quatre composantes centrales (pratiques professionnelle et scolaire ainsi que leurs exigences scientifiques et de théorie de la formation). Les questions directrices sont axées sur l'identification des domaines de travail pertinents pour la formation professionnelle supérieure. À ce niveau, on peut par exemple développer et analyser des plans d'études cadres. En l'occurrence, il convient également d'intégrer et de concrétiser les intentions du législateur sur le plan de la politique de la formation professionnelle de manière spécifique aux besoins de l'école et du champ professionnel.

Les constatations transversales de la didactique générale du domaine professionnel permettent de développer des concrétisations correspondant au domaine professionnel spécifique. La didactique spécifique du domaine professionnel pilote ce processus à travers les questions directrices au **niveau méso** (niveau du cursus). Les responsables de la formation professionnelle peuvent développer des offres de formations comme les plans d'études d'école à travers la réflexion et la réponse aux questions directrices. Les responsables de la formation professionnelle prennent des décisions dans les domaines suivants:

- définir et décrire le design de l'offre (cadre de motivation et exigence formelle vis-à-vis de la filière de formation);
- décrire les situations de travail pertinentes qui seront structurées par les processus de travail;
- organiser de manière légitime les contenus de formation (thèmes);
- décrire les compétences professionnelles (ressources comprises) qui sont nécessaires pour maîtriser avec succès les processus de travail décrits;
- décrire les processus de transfert axés sur les compétences.

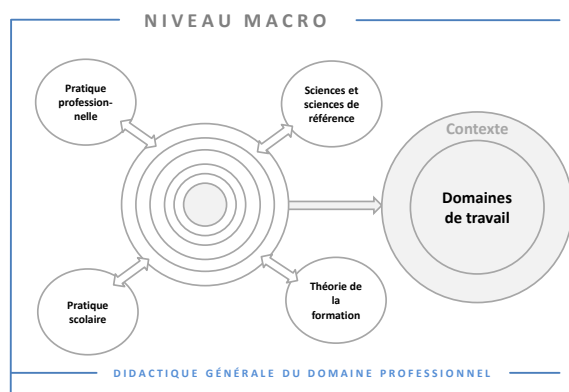
Au **niveau micro** (niveau de l'enseignement), les questions directrices pilotent la mise en œuvre des indications figurant dans le plan d'études. Les enseignants prennent des décisions dans les domaines opérationnels suivants:

- transférer les processus de travail pertinent dans des situations et processus d'apprentissage. Dans la didactique, procéder à une réduction à l'essentiel (éléments fondamentaux) ou au typique (situations exemplaires) sans qu'il y ait distorsion du sens de l'ensemble ou du particulier;
- décrire et concrétiser l'acquisition de compétences (apprendre) et le soutien à la compétence (enseigner);
- analyser les objectifs de formation et les objectifs évaluateurs;
- organiser de manière légitime les contenus de formation en utilisant les principes du cursus;
- analyser et planifier les aides de médiation et les processus d'interaction en se référant aux différentes situations de pédagogie professionnelle et aux différentes conditions d'apprentissage; analyser et créer des offres en soutenant le transfert;
- décrire et déterminer les procédures de qualification axées sur les compétences.

4.2.1 Composantes clés de la didactique du domaine professionnel au niveau macro

La didactique générale du domaine professionnel au sein de la formation professionnelle supérieure se réfère au domaine de travail qui est enchâssé dans un contexte socio-économique et culturel donné.

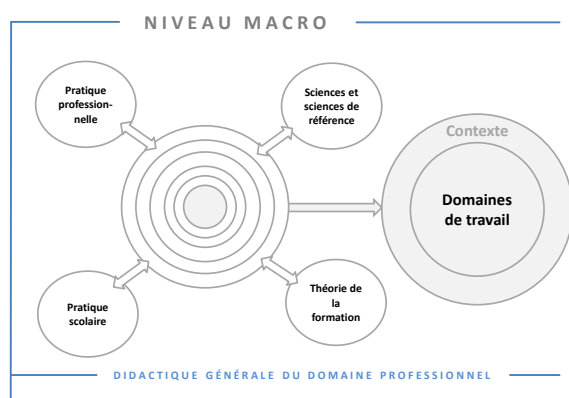
Elle génère des questions à partir de quatre champs fonctionnels: pratique professionnelle, sciences et sciences de référence, théorie de la formation et pratique scolaire, qui doivent guider une réflexion dans le domaine de la pédagogie professionnelle.



Pratique professionnelle

Une didactique du domaine professionnel trouve son point de référence dans le champ professionnel. Elle génère des questions qui doivent aboutir dans la saisie et la maîtrise de la réalité professionnelle existante. Prendre la situation comme point de départ des décisions didactiques répond au principe situationnel⁴.

Pour planifier les offres de formation, une analyse du domaine des tâches joue un rôle crucial. Son objectif est de saisir le plus exactement possible les exigences présentes et futures de l'exercice pratique de la profession (cf. Mariner/Hämmerle 2010).



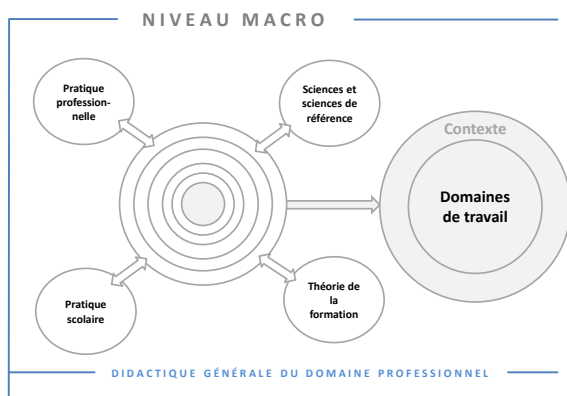
Sciences et sciences de référence

Les disciplines scientifiques fournissent une contribution importante pour permettre de saisir les situations de la vie pratique. La didactique du domaine professionnel se réfère aux sciences. Les sciences sont définies en vue de l'activité pédagogique comme sciences de référence, sciences sous-jacentes ou sciences de base (cf. Bonz 1998, p. 271).

Étant donné que la toile de fond scientifique d'un domaine professionnelle compose souvent de plusieurs sciences comme sciences de référence, on ne parle pas seulement d'une discipline traditionnelle comme discipline de référence. Dans leur fonction, elles ne peuvent certes pas fournir d'indications directes pour l'enseignement par exemple générer des objectifs de formation (cf. Bonz 1998, p. 275). Mais les objectifs de formation ne peuvent être réalisés qu'en les mettant en relation avec des contenus scientifiques.

Une tâche essentielle de la didactique du domaine professionnel consiste à questionner si et comment les sciences et les sciences de référence fournissent des enseignements sur les situations concrètes à maîtriser (Euler/Hahn 2007, p. 131).

⁴ Le principe situationnel et le principe scientifique sont des principes directeurs pour le choix des contenus (cf. Lipsmeier 2000; Clement 2001; Euler/Hahn 2007; Reetz/Seyd 1995)

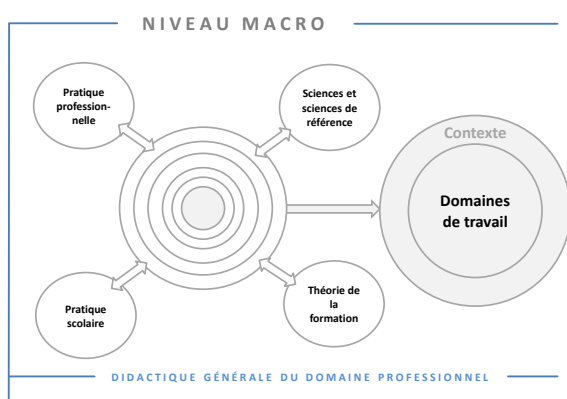


Théorie de la formation

Quelle que soit notre activité (enseignement, pose de diagnostic, thérapie, recherche, conseil ou accompagnement), nous recourons toujours à des représentations que nous nous faisons de l'être humain (cf. Mutzeck 2005, p. 49; Schlee 1988, p. 11 ss.). Nous avons des idées et des points de vue qui nous guident de manière implicite et nous empêchent d'avoir un accès sans préjugé à l'être humain. La vision sous-jacente de l'être humain fait partie intégrante de la conception de la formation.

Dans la formation professionnelle, il est question du développement des compétences et de la qualification professionnelle. Chaque individu parcourt les formations les plus diverses. Ces dernières doivent aboutir au bout d'une durée déterminée à un titre de fin de formation ou être confirmées par des examens. Si on veut que la formation professionnelle n'ait pas seulement un sens économique et ne prépare pas seulement à remplir les exigences sur le plan du contenu pour chaque champ opérationnel, elle doit être attachée à un concept de formation (cf. Badry 1994, p. 64). Il en ressort que la formation professionnelle doit toujours contenir un «moment de la critique» (Reetz 1990) dans le sens d'une constitution de la personnalité. Cette dernière doit être comprise comme une intrication de formation et de qualification. La norme de référence individuelle, c'est-à-dire le recours à l'épanouissement de l'individu, offre une orientation normative aux responsables de la formation.

En fonction du **principe personnel**, le choix, la légitimation et la structuration des cursus professionnels s'orientent selon les besoins des individus en soulignant le développement de la personnalité. Lors de l'élaboration des cursus, on se fonde autant sur les exigences situationnelles que sur les conditions spécifiques des étudiants (Reetz/Seyd 1995, p. 210 ss.).



Pratique scolaire

La pratique scolaire doit analyser, en ce qui concerne les cursus, les conséquences des décisions prises sur la politique de la formation, l'organisation de l'enseignement, la méthode, la structure, le contenu en même temps que l'apprentissage et l'enseignement.

Dans le cadre de l'aménagement des plans d'études, voici les questions centrales:

1. Est-ce que les contenus de formation doivent servir de base à une action concrète et motivée de manière professionnelle dans les situations professionnelles (systématique de la discipline - principe scientifique)?
2. Est-ce que les contenus de formation doivent avoir une référence directe à la situation professionnelle opérationnelle (systématique opérationnelle - principe situationnel) ?
3. Quelles formes de savoirs et de transmission sont-elles nécessaires pour l'édification des compétences: compétences disciplinaires ou compétences opérationnelles, connaissance des

processus du travail ou connaissance des relations théoriques, qualifications clés ou solides connaissances spécifiques (Clement 2001, p. 10).

4.2.2 Les champs décisionnels de la didactique du domaine professionnel au niveau méso

La didactique spécifique du domaine professionnel commence au niveau méso et englobe cinq champs dans lesquels des décisions sont prises à chaque fois de manière légitimée et motivée dans le domaine de la didactique du domaine professionnel (cf. Illustration 4).

À ce niveau on concrétise les exigences formulées au niveau macro.

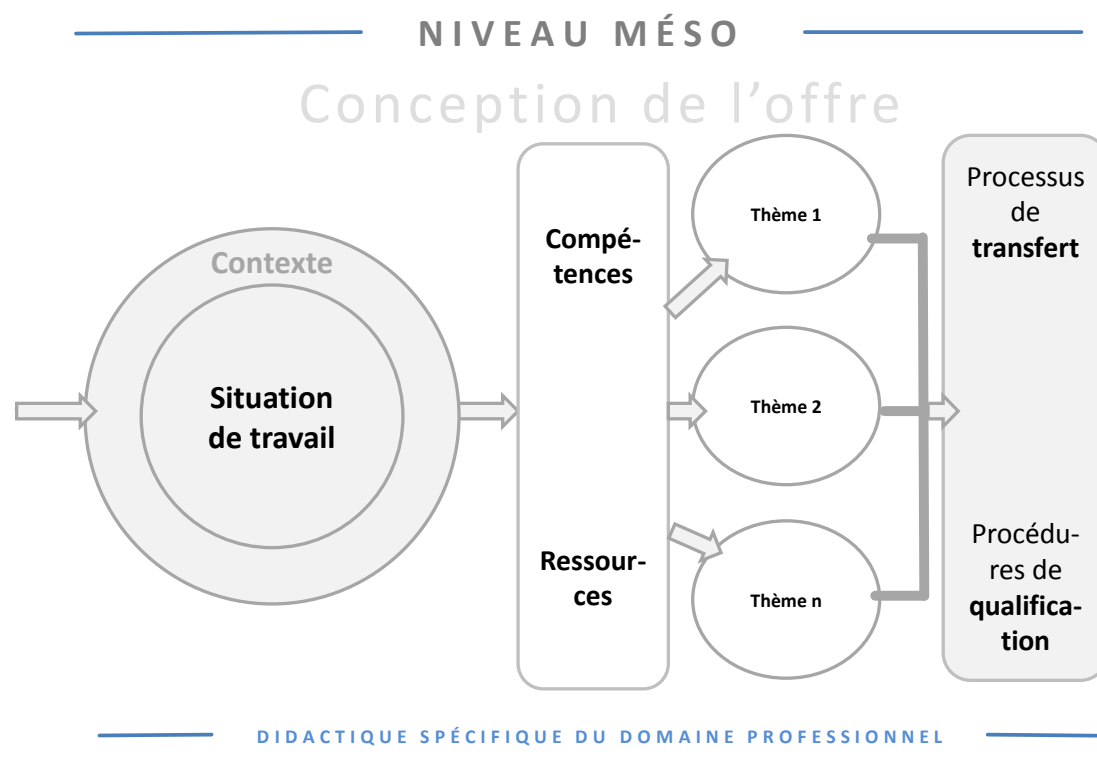


Illustration 4: Les champs décisionnels de la didactique du domaine professionnel au niveau méso

Situations de travail

L'activité professionnelle des êtres humains se déroule dans les situations de travail. Ces situations peuvent être désignées comme des «lieux dans lesquels la capacité d'agir de l'être humain est exigée, dans lesquels elles s'expriment, dans lesquels elle fait ses preuves ou elle échoue». (Kaiser 1985, p. 35).

Sont désignées comme situations de travail les situations qui de manière typique doivent être maîtrisées par les diplômés de la formation professionnelle supérieure. Les situations de travail peuvent être groupées dans une classe de situation, quand les situations comportent des modèles de base avec des caractéristiques semblables ou dont la maîtrise exige des ressources semblables. Pour décrire les situations de travail on peut, selon la profession, faire appel aux caractéristiques structurelles suivantes: par exemple désignations univoques de la situation de travail, personnes impliquées, activités à effectuer et normes, c'est-à-dire des prescriptions qui doivent être respectées lors de l'exercice de l'activité (cf. Schubiger 2010c, p. 20). Dans les situations de travail on reproduit

des processus de travail qui sont chaque fois basés sur des thématiques et auxquels on attribue des ressources et des compétences.

Compétences

A chaque processus de travail sont attribuées des compétences professionnelles. Selon le psychologue français du travail Guy Le Boterf (1997), les compétences sont générées par les ressources (savoirs, attitudes, expérience, aptitude) et mises à l'épreuve dans des situations concrètes (pratique). C'est dans ce sens que la compétence désigne un potentiel permettant de maîtriser certaines situations quotidiennes et de travail à l'aide de ressources.

Ressources

Pour chaque processus de travail, les ressources nécessaires pour le maîtriser sont exposées. On entend par ressources des connaissances, des aptitudes et des attitudes.

Les connaissances désignent tous les éléments en relation avec le savoir, qui revêtent de l'importance pour maîtriser le processus de travail en question; ils comprennent les théories, les concepts, les règles et les données.

On entend par aptitude les routines acquises grâce à l'exercice, qui peuvent être rapidement mobilisées dans des situations concrètes. Elles englobent des aptitudes motrices et des aptitudes cognitives.

Par attitudes enfin, on entend les états d'esprit, les valeurs et les normes, qui pilotent l'agir dans les différentes situations de travail (Schubiger 2010c, p. 21).

Thèmes

En référence à la situation, les faits, les bases théoriques, les lois et les corrélations sont pris en compte de manière appropriée.

Lors de l'établissement des cursus, Dubs (2000, p. 23) recommande de procéder à une combinaison entre domaines d'apprentissage axés sur les disciplines et domaines avec une approche intégrée des disciplines. Les premiers permettent de bâtir une connaissance des structures et de l'orientation dans le contexte global et les seconds favorisent la construction de connaissances opérationnelles mises en réseau dans les contextes d'application.

Processus de transfert y compris coopération entre lieux de formation

Une tâche très importante de la formation professionnelle supérieure consiste à concevoir des offres de formation qui soutiennent le transfert vers la pratique⁵.

Selon la conception du transfert, on aboutit, dans les niveaux macro, méso et micro, à des exigences différentes vis-à-vis des responsables de la formation professionnelle. Les processus de transfert peuvent être analysés dans une optique de psychologie de l'apprentissage et d'organisation de l'apprentissage. Lemke définit le transfert comme «un processus psychosocial» qui, d'une part, englobe l'intégration et la transposition de ce qui a été appris dans une situation d'apprentissage, à son application en situation; en l'occurrence, cette dernière ne doit pas être automatiquement identique à la situation d'apprentissage (généralisation). D'autre part, le transfert englobe toutes les interventions avant, pendant et après la mesure de formation nécessaire à l'entraînement au changement et à une application efficace au sein de l'entreprise (cf. Lemke 1995, p.7). Le transfert intègre de la même façon la compréhension sur la manière de rendre les objets d'apprentissage par la pratique fructueux pour la pratique. Erpenbeck et von Rosenstiel (2003) décrivent le transfert comme «les compétences axées sur l'activité et la mise en œuvre pour agir en auto-organisation à la fois activement et globalement et pour cibler cette action sur la mise en œuvre d'intentions, de projets et de plans».

⁵ A l'instar du concept de compétence, le concept de transfert est lui aussi «relatif à la théorie»; en d'autres termes, le contenu proprement dit dépend de la théorie du transfert qui le sous-tend.

Autre composante du transfert: la coordination harmonisée entre domaines de la formation scolaire et pratique qui peut être obtenue par une coopération entre lieux de formation. Les objectifs qu'elle poursuit, à quel point elle est enchâssée structurellement et construite sur le plan organisationnel dépendent de la manière de concevoir la coopération entre lieux de formation. Landwehr distingue (2002, p. 32) quatre variantes:

Coexistence: école et entreprise fonctionnent côte à côte comme des systèmes clos, chacune ayant ses propres objectifs et contenus.

Coordination: les deux lieux de formation existent côte à côte dans la majorité des cas tout en harmonisant les différents concepts.

Coopération: les deux lieux de formation se concertent pour coordonner le calendrier des éléments de formation. On aspire à un développement conjoint.

Intégration: les deux lieux de formation ont un concept d'apprentissage transversal. On vise un développement et une responsabilité conjoints.

Procédures de qualification

Dans la formation professionnelle, les compétences sont contrôlées dans le cadre de procédures de qualification. Cela présuppose que les qualifications à atteindre correspondent aux exigences du champ opérationnel professionnel et qu'elles sont concrétisées conformément aux dispositions normatives dans le plan d'études cadre et décrites de manière spécifique à l'école.

4.2.3 Champs opérationnels de la didactique du domaine professionnel au niveau micro

Le niveau micro concrétise les décisions didactiques prises au niveau méso. L'élément spécifique de la pratique de l'enseignement consiste à intégrer les principes de cursus et à les transmettre dans l'aménagement de situations d'enseignement et d'apprentissage.

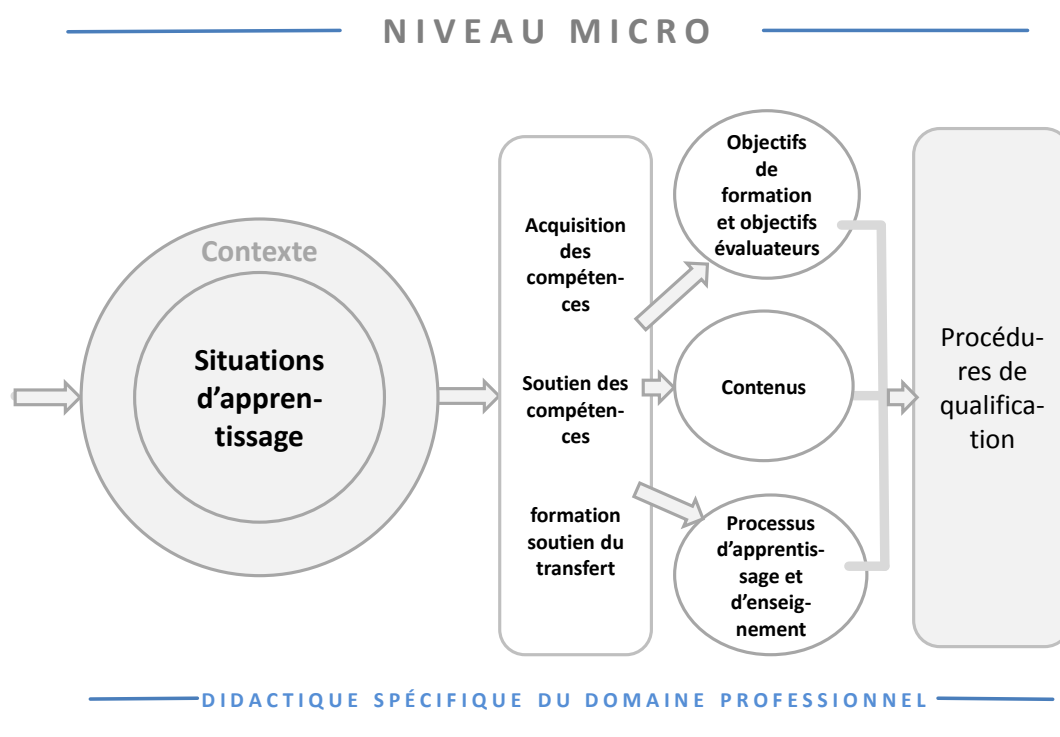


Illustration 5: Les champs opérationnels de la didactique du domaine professionnel au niveau micro

Situations d'apprentissage

Les situations d'apprentissage s'orientent en fonction de l'objectif de la formation professionnelle et désignent des situations de travail préparées pour l'enseignement de manière didactiquement fondée. Les tâches aux niveaux micro consistent à aménager concrètement la situation d'apprentissage. En fait partie notamment la question fondamentale de ce qu'il faut choisir comme point de départ pour planifier les situations d'apprentissage concrètes (par exemple problèmes clés professionnels).

Acquisition de compétences et soutien aux compétences

Développer des compétences s'effectue d'une part à travers des processus d'apprentissage conscients et organisés (apprentissage formel et institutionnalisé) et, d'autre part, grâce à une socialisation plutôt inconsciente (apprentissage informel et implicite). La biographie et l'expérience d'apprentissage individuelles des étudiants ainsi que l'influence exercée par les différents lieux de formation déterminent la façon dont les étudiants analysent les objets de formation et dont ils acquièrent des compétences.

Le développement des compétences peut être soutenu et rendu visible à travers des exigences échelonnées en matière de compétences. Cela présuppose à son tour l'utilisation de ce que l'on appelle les modèles de compétences qui doivent servir de médiateurs entre des objectifs de formation abstraits et des tâches concrètes (BMBF 2007, p. 71).

Afin d'être en mesure d'exercer cette fonction médiatrice, les modèles de compétences doivent satisfaire à deux exigences: premièrement, ils doivent décrire la structure des exigences professionnelles à maîtriser, si possible en attestant des résultats d'apprentissage visés comme compétences («modèle de composants»). Deuxièmement, il faut développer des échelons de compétences avec un fondement scientifique qui permettent de saisir de manière différenciée l'évolution et les résultats d'apprentissage chez les étudiants («modèle par échelons») (BMBF 2007, p. 4). Les échelons de compétences comme élément central des modèles de compétences décrivent le chemin à parcourir du savoir à l'agir et au pouvoir. Pour développer les modèles et les échelons de compétences, il faut clarifier la construction du savoir et la relation entre savoir et pouvoir.

Soutien au transfert

Les processus de transfert doivent commencer aussi rapidement que possible et même dès le début du processus d'apprentissage. Pour ce faire, des mesures sont nécessaires pour venir soutenir la construction d'un savoir efficace dans le transfert. Cela comprend par exemple l'inclusion de la pratique, les formes d'enseignement axées sur l'action, des exercices intelligents et des tâches d'apprentissage axées sur le transfert.

Objectifs de formation et objectif évaluateurs

Les objectifs de formation et les objectifs évaluateurs doivent être en harmonie avec les objectifs de formation et les compétences. Ces objectifs décrivent de manière très concrète le résultat d'apprentissage à atteindre qui doit être jugé en relation avec chaque étudiant et avec sa capacité à agir de manière responsable dans les situations professionnelles. La description des objectifs est formulée d'un point de vue subjectif et contient une composante relative au contenu, au comportement et à la situation. C'est sur cette base que sont prises les décisions afférentes au contenu. En l'occurrence, il faut toujours veiller à ce que les descriptions des objectifs ne soient pas axées en tout premier lieu sur l'applicabilité professionnelle et par conséquent uniquement axée sur les représentations de la politique du marché du travail, mais qu'elles reprennent également le principe personnel.

Contenus

La formation professionnelle a pour intention de mettre sur les rails des compétences professionnelles et de faire des situations professionnelles le point de départ des processus d'enseignement et d'apprentissage. Il en découle des exigences élevées vis-à-vis de la sélection et de la légitimation des éléments de formation afférents à la profession. À l'aide du principe scientifique

et du principe situationnel, des contenus peuvent être sélectionnés de manière légitime et motivée. Les objectifs directeurs et les objectifs de formation sont le cadre de référence normative, parce qu'ils permettent de suivre et de tirer au clair les éléments de formation d'un thème et la possibilité qu'un thème donné entre en ligne de compte comme élément de formation.

Processus d'enseignement et processus d'apprentissage

L'aménagement des processus d'enseignement et d'apprentissage désigne les formes d'organisation, d'interaction et de mise en œuvre de l'enseignement et de l'apprentissage y compris des séquences d'apprentissage, des méthodes et des médiums justifiés qui se construisent en appui mutuel.

L'enseignement se distingue par le fait qu'il attire le regard à la fois sur la théorie à transmettre en ce qui concerne la discipline de référence scientifique et sur les exigences opérationnelles de la profession (cf. Schelten 2004, p. 179 ss.). Les théories peuvent d'une part être prises en compte pour résoudre des problèmes pratiques ou servir de base à une action appropriée et motivée du point de vue technique dans les situations professionnelles (méthode déductive). Mais les théories peuvent aussi être développées à partir du traitement de problèmes pratiques (méthode inductive).

En vue de l'aménagement de l'enseignement, il faut des processus d'enseignement et d'apprentissage qui intègrent des principes axés sur l'action et qui sont orientés vers le développement d'une compétence professionnelle. Lors de l'apprentissage axé sur l'action, les processus d'enseignement et d'apprentissage sont aménagés de façon qu'ils interviennent dès le principe de l'action dans des situations professionnelles concrètes (principe situationnel) favorisant ainsi l'acquisition de compétences (Dubs 2000, p. 16). De cette manière le principe de l'orientation vers l'action absorbe en même temps le principe situationnel et le principe personnel. Orienter les processus d'apprentissage vers l'action signifie «apprendre à agir» et rendre possible un «apprendre en agissant» (KMK 2007, p. 12). Ce faisant, il est possible de stimuler des processus de formation orientés vers la compétence. Un enseignement axé sur l'action est, d'après Schelten (2004, 2010), caractérisé par les paramètres suivants:

- tâche et domaine d'apprentissage complexe (par rapport à des actions isolées)
- procédé suivant la systématique de l'action (par rapport à la systématique de la discipline)
- espace d'enseignement technique intégré (skills lab, laboratoire)
- apprentissage coopératif et communicatif (travail en petits groupes, travail seul)
- mécanisme d'évaluation intégratif et ouvert des performances
- rôle d'enseignant conseiller
- auto-pilotage et degrés de liberté
- différenciation intérieure (rythmes d'apprentissage, niveau de compétences)

Procédures de qualification

Les processus d'enseignement et d'apprentissage axés sur les compétences requièrent un changement dans les modes de contrôle. De même les examens doivent être formulés de manière orientée vers les compétences. Mais les compétences ne sont observables que de manière indirecte à travers des observations d'actions, fondées sur des critères. Les procédés de qualification prennent leur point de départ tant dans les ressources que dans les compétences et les performances. Par conséquent, la qualification est comprise comme un examen et une légitimation externes de ressources, compétences et performances acquises. Par performances on entend les résultats actuels d'une personne; elles peuvent être établies ou observées directement (cf. Schubiger 2013).

5 Les questions directrices génériques

Les questions directrices génériques sont placées au niveau macro, méso et micro et présentées sous forme de tableaux (cf. tableaux 1 à 3).

Dans les colonnes on trouve la liste des tâches (domaine des tâches), des décisions (champ décisionnel) et des opérations (champ opérationnel) correspondant à chaque niveau. Les étapes opérationnelles de l'analyse, de l'organisation et de l'assurance-qualité sont attribuées à ces cases sur le plan horizontal.

L'étape de l'analyse aboutit au domaine professionnel en passant par des questions sur l'analyse et la collecte de données fondées, les évolutions futures et les potentiels qu'il abrite.

L'étape de l'organisation contient la planification et l'exécution tout en proposant des stratégies pour arriver à des résultats d'analyse.

L'étape de l'assurance-qualité permet de contrôler la cohérence et la logique interne du concept de formation dans les parties théoriques et pratiques en se fondant sur les questions directrices.

5.1 Les questions directrices générales en didactique du domaine professionnel au niveau macro

On déduit les domaines des tâches (MA1 à MA8) et les questions directrices (cf. Illustration 6 et Tableau 1) en partant des composantes clés de la didactique du domaine professionnel décrites au chapitre 4 et du *Guide: plans d'études cadres pour les écoles supérieures* (OFFT, 2011b).

- MA1** Dispositions normatives
- MA2** Profil professionnel
- MA3** Domaine de travail et contexte
- MA4** Exigences en matière de qualification
- MA5** Profil de compétences
- MA6** Correspondance entre sciences et sciences de référence
- MA7** Coopération entre lieux de formation
- MA8** Procédure de qualification

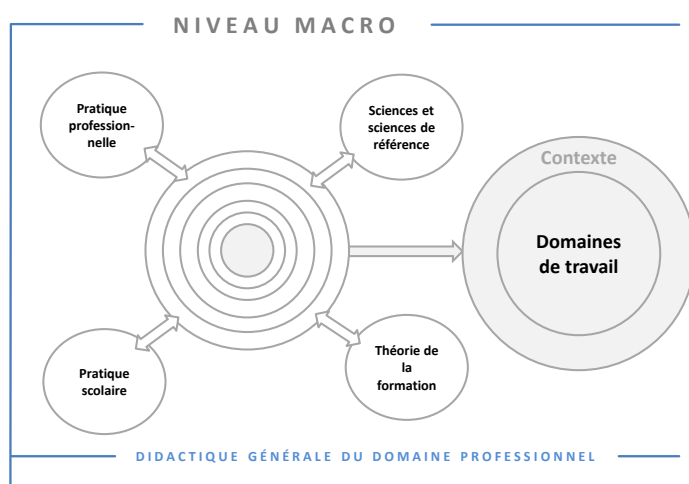


Illustration 6: Les domaines des tâches de la didactique du domaine professionnel au niveau macro

Niveau macro

<p style="text-align: center;">Etape opérationnelle</p> <p>Domaine des tâches</p>	<p>Macroanalyse</p>	<p>Organisation</p>	<p>Assurance-qualité</p>
<p>MA1 Dispositions normatives</p>	<p>Pour quelle filière de formation faut-il élaborer un profil professionnel? Quelles dispositions forment les bases normatives?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelle est la base légale? • Quelles sont les exigences minimales à remplir? • A quels programmes et standards européens et nationaux faut-il se référer? <p>A quoi faut-il se référer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aux activités déployées dans une profession donnée? • à un domaine professionnel? • à une filière de formation comme critère général (par ex. technique)? 	<p>Les responsables de la formation analysent et identifient les domaines de travail prototypiques pour chaque filière de formation avec leurs exigences professionnelles présentes et potentielles (analyse du domaine professionnel). Ils développent un profil professionnel et un profil d'exigences sur cette base tout en tenant compte des fondements normatifs; ils transforment ensuite les résultats de cette démarche en un plan d'études cadre (PEC).</p>	<p>Des responsables PEC sont-ils désignés pour introduire et réaliser la procédure de reconnaissance? Des intervalles de temps sont-ils définis pour les révisions du PEC? La surveillance est-elle confiée à des responsables nommément désignés?</p>
<p>MA2⁶ Profil professionnel</p>	<p>Qu'est-ce que le mandat de formation professionnelle? (conception de la formation, vision de l'être humain, mandat)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A quand remontent les débuts de la profession? • Quels sont les moments historiques de la création des premières bases et conditions pour l'émergence de la profession (par ex. époque des Lumières, ères de l'industrialisation, de la démocratisation) • Quels sont les objectifs et tâches (originels) du champ professionnel? • Quelles doivent être les contributions humaines, socio-politiques, écologiques et économiques des membres de telle ou telle profession? <p>Quelle doit être l'orientation de la filière de formation (généraliste ou axée sur la profession)? Quelles sont les possibilités consécutives et de perfectionnement proposées par la filière de formation (spécialisations)?</p>	<p>Les responsables de la formation effectuent des analyses du domaine professionnel (sur les plans de la démographie, des institutions, du personnel), en relation avec la situation réelle du moment (référence au présent) et avec le développement potentiel d'une situation (référence à l'avenir). Pour ce faire, ils font appel à des procédures et des méthodes adaptées (par ex. DACUM, Expec™).</p>	<p>Est-ce que le profil professionnel recouvre les besoins présents et potentiels du monde du travail?</p>

⁶ Les questions du domaine des tâches proviennent en majeure partie du *Guide: Plans d'études cadres pour les écoles supérieures* OFFT (2006/2011).

<p style="text-align: center;">Etape opérationnelle</p> <p>Domaine des tâches</p>	Macroanalyse	Organisation	Assurance qualité
<p>MA3⁷</p> <p>Domaine de travail et contexte</p>	<p>«Quelles professions ou activités professionnelles peuvent être considérées comme une unité du point de vue de la didactique (Gautschi 2011)?» Quelles tâches et activités caractérisent le domaine de travail, son contexte et son développement?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que produisons-nous? quelles prestations fournissons-nous? • Qui sont les destinataires de nos produits ou de nos services? • Quelles sont les activités que les futurs diplômés ES exercent actuellement dans ce domaine de travail? • Quels matériaux de travail/médias sont nécessaires pour remplir ces tâches? • Quelles sont leurs perspectives de développement? • Avec qui les futurs diplômés ES travaillent-ils généralement? Comment décrire leur contexte professionnel? • Comment décrire le contexte écologique, culturel, économique et sociétal? • Quelles sont les relations qu'entretiennent les diplômés ES avec les autres personnes impliquées et avec les clients? • Quels acteurs sont impliqués dans les processus du travail? <p>par ex. autres groupes professionnels / professions, participants à la formation, clients, patients, habitants, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les tâches et fonctions remplies par les acteurs? • Quels processus de travail représentent adéquatement le champ professionnel? 	<p>Les responsables de la formation déduisent, à partir des résultats de l'analyse du domaine professionnel, les besoins en formation et les besoins opérationnels.</p>	<p>Est-ce que la profession est clairement décrite? Est-ce que la description de la profession prend en compte les évolutions et exigences présentes et futures? Est-ce que le domaine professionnel est intégré dans le contexte socio-économique et culturel? Est-ce que la définition des objectifs de la formation professionnelle se place à un niveau d'abstraction élevé?</p>

⁷ Les questions du domaine des tâches proviennent en majeure partie du *Guide: Plans d'études cadres pour les écoles supérieures* OFFT (2006/2011).

Etape opérationnelle Domaine des tâches	Macroanalyse	Organisation	Assurance qualité
MA4 ⁸ Exigences en matière de qualification	<p>En quoi consistent les exigences et défis professionnels présents et futurs?</p> <p>Quels domaines de compétences et quelles compétences sont nécessaires pour maîtriser avec succès les situations et processus de travail décrits?</p> <p>Comment pondérer les différents domaines de compétences ou comment fixer des priorités (par ex. les compétences d'apprentissage et les compétences communicatives ainsi que les compétences de gestion et de direction)?</p> <p>Quels domaines de formation doivent être définis en quelles tranches horaires (par ex. compétences fondamentales, générales; compétences propres à la branche; compétences techniques et compétences de direction)?</p> <p>Quel degré d'autonomie ou de responsabilité doivent atteindre les diplômés (niveau requis en matière de qualification d'un individu) (CEC)?</p>	<p>Examiner et définir l'importance présente et future de la situation de travail.</p> <p>Définir les différents domaines de compétences pour la filière de formation. Examiner et déterminer les compétences indispensables et celles à acquérir pour maîtriser la situation de travail.</p> <p>Fixer des créneaux horaires.</p>	<p>Est-ce que les processus de travail contribuent à concrétiser et structurer les situations de travail?</p> <p>Est-ce que les compétences professionnelles sont chaque fois attribuées aux processus de travail afin de permettre la réalisation des processus de travail décrits?</p>

⁸ Les questions du domaine des tâches proviennent en majeure partie du *Guide: Plans d'études cadres pour les écoles supérieures* OFFT (2006/2011).

<p style="text-align: center;">Etape opérationnelle</p> <p>Domaine des tâches</p>	Macroanalyse	Organisation	Assurance-qualité
<p>MA5⁹</p> <p>Profil de compétences</p>	<p>Quelles sont les compétences fondamentales et générales à acquérir dans chaque champ professionnel?</p> <p>Quelles sont les compétences spécifiques (propres à la branche et à la gestion) qu'il faut développer pour quelles situations et quels processus?</p> <p>Quelles sont les compétences attendues des diplômés ES pour maîtriser correctement des situations de travail complexes?</p> <p>Quel est le degré d'évaluation de la dynamique de l'évolution de la situation et quelles sont les compétences nécessaires pour le maîtriser?</p> <p>Comment estimer la part du manque de transparence et le degré d'imprévisibilité des développements ultérieurs dans la situation? Quelles sont les compétences nécessaires pour les maîtriser?</p> <p>Est-ce que les diplômés assumeront une responsabilité par rapport aux sous-processus ou par rapport aux processus globaux?</p> <p>Quel sera le degré d'autonomie dans l'exécution, dans la résolution de problèmes et dans la prise de décisions.</p> <p>Quel est le degré estimé d'innovation?</p>	<p>Les responsables de la formation effectuent des analyses des compétences et définissent les compétences à acquérir.</p>	<p>Est-ce que la définition du mandat de formation et la définition des compétences sont formulées de façon cohérente entre elles?</p> <p>Est-ce que les qualifications visées sont clairement positionnées au sein d'un domaine professionnel en tant que titres de fin de formation professionnelle du degré tertiaire, hors haute école?</p>

⁹ Les questions du domaine des tâches proviennent en majeure partie du *Guide: Plans d'études cadres pour les écoles supérieures* OFFT (2006/2011).

<p style="text-align: center;">Etape opérationnelle</p> <p>Domaine des tâches</p>	Macroanalyse	Organisation	Assurance qualité
<p>MA6</p> <p>Correspondance entre sciences et sciences de référence</p>	<p>De quelles sciences/disciplines dépend une sous-conférence pour décrire, expliquer et formuler des prévisions concernant des situations professionnelles habituelles ainsi que pour exécuter et analyser des actions?</p>	<p>Les responsables de la formation déterminent à l'attention de la sous-conférence concernée les sciences et sciences de référence pertinentes.</p> <p>Exemples: Sous-conférence Technique, option technique du bâtiment: physique, chimie, mathématiques (PEC Technique 2011, 8.4.2).</p>	<p>Est-ce que la cohérence entre mandat de formation et science est assurée?</p>
	<p>Quels sont les termes techniques utilisés dans le champ professionnel opérationnel concerné?</p> <p>Dans quel horizon sémantique se placent les concepts spécifiques à la profession?</p>	<p>Expliciter la question de l'horizon sémantique dans lequel se placent les termes techniques utilisés au sein des sous-conférences ou des différentes orientations. Implication et/ou développement de théories cohérentes comme cadre de référence.</p>	
<p>MA7</p> <p>Coopération entre lieux de formation</p>	<p>Quelles sont les exigences minimales à remplir aux niveaux qualitatif et quantitatif en vue de la coopération entre lieux de formation?</p>	<p>Définir les exigences minimales en matière de coopération entre lieux de formation:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Type de coopération (par ex. coordination, coopération, intégration). <p>Formes d'enseignement et d'apprentissage en tenant compte des modalités d'études (à plein temps/en cours d'emploi).</p>	<p>Est-ce que la synergie des lieux d'apprentissage dans le sens des compétences visées est tracée de façon optimale? Est-ce que les conditions générales favorisent une coopération systématique entre les lieux de formation?</p>
	<p>Comment les prestataires de la formation peuvent-ils compenser l'absence de coopération entre lieux de formation?</p>	<p>Sélection et mise en œuvre d'offres de formation favorisant le transfert (par ex. installation de laboratoires en technique et économie).</p>	<p>Est-ce que le prestataire de la formation possède une infrastructure appropriée pour mettre en œuvre des mesures favorisant le transfert?</p>
<p>MA8</p> <p>Procédure de qualification</p>	<p>Quelles qualifications doivent être obtenues à la fin de la formation?</p> <p>Quelles réglementations légales en relation avec les examens faut-il définir?</p> <ul style="list-style-type: none"> • contenu, forme, moment de l'évaluation des résultats • conditions d'admission aux examens • organisation des différentes parties des examens <p>Procédure d'évaluation</p>	<p>Définir les modalités d'examen compatibles avec le système des écoles supérieures.</p>	<p>Est-ce que la procédure de qualification est harmonisée avec les objectifs de formation et leur niveau requis?</p>

Tableau 1: Questions directrices au niveau macro

5.2 Les questions directrices spécifiques en didactique du domaine professionnel au niveau méso

Au niveau méso (niveau du cursus), on procède à des concrétisations qui permettent de spécifier les enseignements globaux en didactique du domaine professionnel.

La didactique spécifique du domaine professionnel pilote ce processus à travers des questions directrices pour lancer le développement d'un plan d'études qui se fonde sur l'analyse, l'évaluation et la mise en œuvre des plans d'études cadres. Le plan d'études est donc l'instrument central de pilotage. Le développement et la présentation des sections des plans d'études sont effectués dans les champs décisionnels spécifiques.

Les responsables de la formation professionnelle prennent des décisions dans les domaines suivants:

- ME1** Définir la conception de l'offre
- ME2** Décrire les situations de travail pertinentes structurées par les processus de travail
- ME3** Décrire les compétences professionnelles (y compris leurs ressources), indispensables pour maîtriser les processus de travail décrits
- ME4** Sélectionner les éléments de formation et les classer de façon justifiée (thèmes)
- ME5** Décrire les processus de transfert axés sur les compétences
- ME6** Définir les procédures de qualification

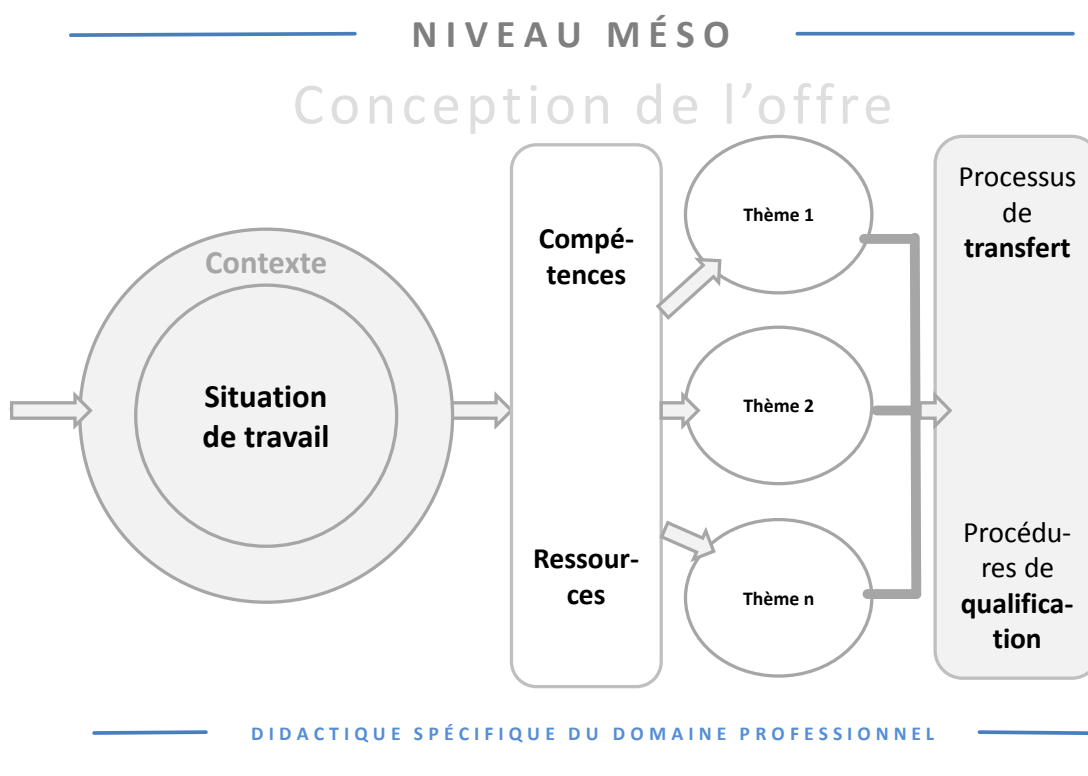


Illustration 7: Domaine des tâches de la didactique du domaine professionnel au niveau méso

Niveau méso

Etape opérationnelle Champ décisionnel	Méso-analyse	Organisation	Assurance qualité
ME1 Conception de l'offre	Dans quelle conception de la formation sont enchâssées les offres de formation?	Saisir le cadre justificatif: <ul style="list-style-type: none"> • conception de la formation professionnelle • conception de la compétence • conception du transfert • conception de l'apprentissage 	Il existe une conception écrite de l'offre. Elle contient un cadre justificatif en ce qui concerne la didactique du domaine professionnel et les exigences formelles que chaque filière de formation doit remplir.
	Quelles doivent être la durée totale et la forme de la formation? De quelles parties doit être composée la filière de formation?	Fixer la durée et le type de filière de formation (plein temps/en cours d'emploi). Définition et pondération de structures d'apprentissage appropriées: <ul style="list-style-type: none"> • cours présentiels • apprentissage autonome • études en autodidactes • contrôles d'apprentissage et procédures de certification (examens partiels, examens finals) • travaux en relation avec la pratique 	
	Quelles offres et quelles parties de formation, de quelle durée, doivent être attestées?	Répartir les heures de formation sur les structures d'apprentissage. Définir les tranches horaires et leur succession au sein de la filière de formation.	
	Quelles offres de formation peuvent, en fonction de leur importance, être sélectionnées dans une discipline fondamentale et lesquelles peuvent, en fonction de leur pertinence, être choisies dans une situation d'action définie?	Sélectionner et évaluer les types de structuration: <ul style="list-style-type: none"> (a) série continue des offres de formation liées à chaque discipline (orientation selon la discipline), (b) série discontinue concentrique des offres de formation (approche transversale: module, champ d'apprentissage, casuistique). 	
	Quel ordre/quelle relation existe parmi les offres de formation au sein de l'ensemble de la formation?	Décider des contenus à présupposer (conditions d'accès) et à raccrocher (possibilités ultérieures).	
	Comment séquencer les éléments de formation? Comment répartir les éléments sur les semestres/les jours de cours? Quand et avec quelle fréquence doivent avoir lieu les journées de présence? Comment prendre en compte les préférences des étudiants?	Saisir (quantitativement/qualitativement) la portée/la pondération de chaque offre de formation.	
	Comment s'effectue la coordination des parties de formation?	Les parties de la formation qui appartiennent à l'ensemble de la formation, doivent par conséquent être coordonnées logiquement.	

	De quelle manière faut-il documenter et présenter les offres de formation?	Définir les unités de présentation et la mise en forme.	
--	--	---	--

Etape opérationnelle Champ décisionnel	Méso-analyse	Organisation	Assurance qualité
ME2 Situation de travail y compris les processus de travail	Quels situations et processus de travail décrits dans le plan d'études cadre (PEC) sont pertinents pour la filière de formation (pour laquelle le plan d'études doit être élaboré)? Lesquels peuvent être repris tels quels? Est-ce que les situations de travail correspondent aux besoins régionaux? Quelles situations de travail pertinentes ne figurent pas dans le PEC? Lesquelles doivent être modifiées? Quels situations et processus de travail doivent être redécrits?	La pertinence d'une situation ou d'un processus de travail est évaluée compte-tenu du mandat de la formation professionnelle. Concrétisation de situations ou de processus de travail en tenant compte des caractéristiques situationnelles suivantes: <ul style="list-style-type: none"> • Acteurs (qui?) • Tâches et activités (quoi?) • Environnement et conditions (où?) • Interaction (avec qui?) • Domaines de responsabilité (pour quoi?) • Ressources/médias/matériel (avec quoi?) 	Est-ce que les situations et processus de travail représentent la réalité du monde professionnel pour lequel la formation est prévue? Est-ce que le plan d'études reflète correctement les situations et processus de travail ?

<p style="text-align: center;">Etape opérationnelle</p> <p>Champ décisionnel</p>	Méso-analyse	Organisation	Assurance qualité
<p>ME3</p> <p>Ressources et compétences</p>	<p>Quelles compétences sont nécessaires et lesquelles peut-on acquérir pour maîtriser la situation de travail?</p> <p>Quelles compétences décrites dans le plan d'études cadre peuvent être reprises telles quelles?</p> <p>Quels descripteurs de compétences doivent être adaptés, changés, élargis ou complétés?</p>	<p>Décrire, définir et concrétiser les compétences en tenant compte des éléments ci-dessous qui caractérisent les compétences:</p> <ul style="list-style-type: none"> • référence à la situation • pour les disciplines fondamentales: référence à une autre discipline • référence au comportement • référence au savoir 	<p>Est-ce que les compétences contribuent à remplir les objectifs de la formation professionnelle?</p>
	<p>Quelles compétences peuvent être développées dans quelles structures d'apprentissage/parties de formation?</p>	<p>Déterminer les parties de formation et leur pondération au sein de chaque structure d'apprentissage, par exemple:</p> <ul style="list-style-type: none"> • cours présentiels • apprentissage autonome • études en autodidactes • e-Learning • apprentissage par projet • contrôles d'apprentissage et procédures de certification (examens partiels, examens finals) • activité autonome et axée sur les objectifs de formation sur le lieu de travail • activité pratique accompagnée, axée sur les objectifs de formation 	<p>Est-ce que la cohérence des parties de la formation est assurée? Est-ce qu'elles permettent d'acquérir et d'approfondir les compétences professionnelles?</p>
	<p>Quelles compétences peuvent être transmises sous une forme concrètement observable et mesurable (par ex. sous forme d'objectifs évaluateurs ou de résultats d'apprentissage ou d'aptitudes)?</p>	<p>Nommer un objet univoque, un thème auquel se réfère l'objectif. Décrire au moyen d'un verbe un comportement observable ou visible que les étudiants devraient avoir à la fin de la formation dans ce contexte (non observable: savoir/connaître). Mentionner les moyens auxiliaires à la disposition des étudiants dans les situations opérationnelles ou lors de l'examen. Fixer des critères d'évaluation (description quantitative ou qualitative d'une bonne prestation).</p>	

Etape opérationnelle Champ décisionnel	Méso-analyse	Organisation	Assurance qualité
ME4 Thèmes	Quels thèmes décrits dans le plan d'études cadre peuvent être repris tels quels?	Sélectionner de manière justifiée d'éléments de formation en tenant compte du principe scientifique et du principe situationnel.	Est-ce que les thèmes sont orientés de manière cohérente vers une formation professionnelle axée sur les compétences?
	Quels éléments de formation sont nécessaires maintenant et à l'avenir pour remplir les exigences professionnelles? Quelle est l'importance de ces éléments pour maîtriser les situations professionnelles? Quelle est l'importance des éléments de formation pour les besoins et intérêts des étudiants? Quels éléments permettent un apprentissage par actions complètes?	Sélectionner et évaluer des éléments de formation en relation avec le séquençage des éléments.	

Etape opérationnelle Champ décisionnel	Méso-analyse	Organisation	Assurance qualité
ME5 Transfert y compris coopération entre lieux de formation	Quels sont les domaines de formation/instruments de coordination disponibles?	Définir les domaines de formation et leurs tranches horaires par rapport aux heures de formation fixées par la loi. Par exemple: <ul style="list-style-type: none"> • formation théorique • simulateur • atelier • workshops • laboratoire • skillslab 	La coordination des lieux de formation est réglementée dans le plan d'études. Il faut assurer la cohérence entre les conceptions de formation des différents lieux de formation. Cette conception remplit les exigences minimales fixées par la loi.
	Quelles sont les exigences et responsabilités à remplir par les parties de la formation scolaire et pratique?	Annoncer clairement les domaines de responsabilité des différents domaines de formation, par ex. Exigences vis-à-vis de l'entreprise; exigences vis-à-vis des professionnels qui accompagnent les étudiants; exigences vis-à-vis de l'encadrement des étudiants, etc.	
	Quelles tâches sont reprises par quels domaines de formation?	Sonder le partage des tâches entre les domaines de formation qui découlent également des conditions institutionnelles. Développer des programmes pour la coopération entre lieux de formation et présenter des mesures favorables au transfert: par ex. Études en autodidacte, conseil pratique collégial, travail en tandem, étude de cas, travail de projet, simulations, exercices, etc.	
	Est-ce que les différents niveaux d'exigence des tâches de transfert sont pris en compte	Niveaux d'exigences des tâches de transfert (cf. Schubiger en préparation): <ul style="list-style-type: none"> • complexité: simple – complexe • prévisibilité: prévisible – imprévisible • collaboration: travail individuel – travail en équipe • responsabilité: imposée – responsabilité personnelle 	

Etape opérationnelle Champ décisionnel	Méso-analyse	Organisation	Assurance qualité
ME6 Procédures de qualification	Quelles sont les compétences présentées dans le plan d'études cadre qui doivent faire l'objet d'un examen?	Inscrire dans le cursus les compétences faisant l'objet d'un examen.	Y a-t-il correspondance avec les dispositions normatives? Est-ce que les procédures de qualification sont harmonisées avec les objectifs de formation et leurs niveaux requis?
	Quelles dispositions du plan d'études cadre doivent impérativement être reprises dans le cursus et lesquelles permettent une concrétisation spécifique à l'école ou une réglementation autonome?	Définir les modalités d'examen par rapport à: <ul style="list-style-type: none"> • contenu, forme, moment de l'évaluation de la performance • conditions d'admission à l'examen • aménagement des parties de l'examen • procédure d'évaluation • réglementation de la réussite de l'examen • conséquences en cas de non accomplissement des performances demandées • protection juridique et procédures de recours Documents qui réglementent la procédure de qualification, notamment <ul style="list-style-type: none"> • réglementation de la réussite de l'examen • règlement d'examen • examen de diplôme 	

Tableau 2: Questions directrices au niveau méso

5.3 Didactique spécifique de l'enseignement axée sur le domaine professionnel au niveau micro

La didactique spécifique de l'enseignement axé sur le domaine professionnel élabore des questions directrices qui incitent à concrétiser les dispositions des plans d'études. A la lumière de la mission commune de formation (de l'école et de l'entreprise), les situations exigeantes sur le plan professionnel sont transformées en situations d'enseignement et d'apprentissage.

Au vu de la différence existant entre les qualifications des enseignants à titre principal et accessoire, la coordination au niveau de la direction est indispensable pour introduire et appliquer les normes de la didactique du domaine professionnel au niveau micro. Il faut sonder les possibilités existantes pour la réglementation des différentes responsabilités lors de l'organisation des processus de formation.

Au niveau micro, la didactique spécifique de l'enseignement axé sur le domaine professionnel sert d'instrument d'analyse et de planification afin de

- MI1** transformer les processus de travail pertinents en situations et processus d'apprentissage. Réduction didactique à un niveau élémentaire (les faits de base) ou typique (situations exemplaires) sans distorsion du sens de l'ensemble ni du particulier
- MI2** décrire et concrétiser l'acquisition de compétences (apprendre) et le soutien des compétences (enseigner)
- MI3** analyser et concevoir les offres soutenant le transfert
- MI4** analyser et formuler les objectifs de formation et les objectifs évaluateurs
- MI5** sélectionner et préparer des contenus de manière légitime en recourant à la terminologie spécifique à la profession
- MI6** analyser et planifier les processus de médiation et d'interaction en se référant à la situation de pédagogie professionnelle et aux conditions d'apprentissage du moment
- MI7** décrire, fixer et aménager les procédures de qualification axées sur les compétences

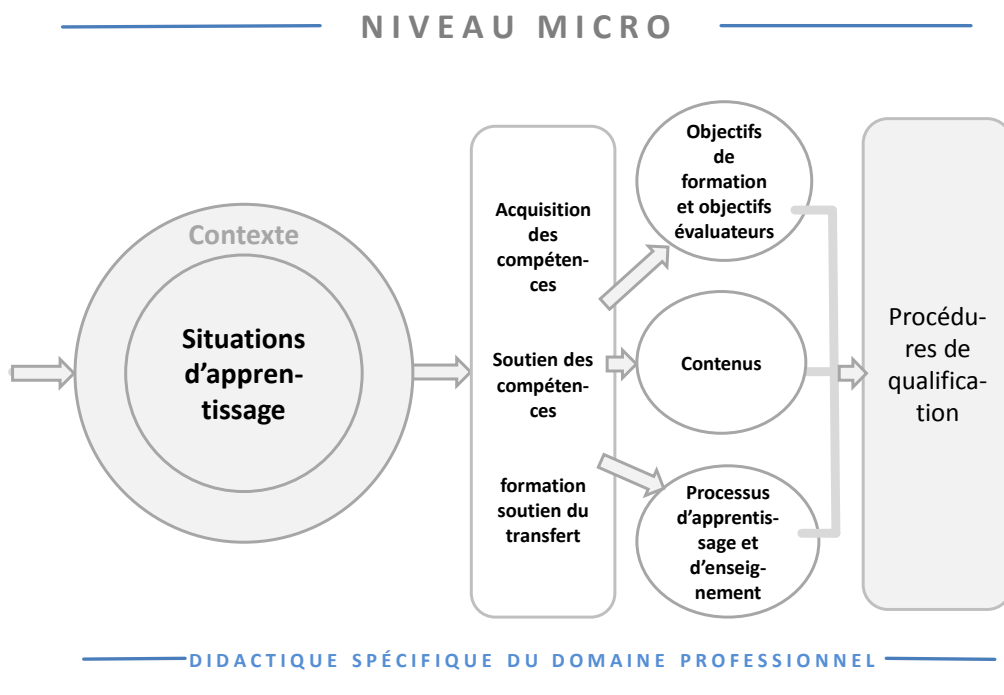


Illustration 8: Domaines des tâches de la didactique du domaine professionnel au niveau micro

Niveau micro

Etape opérationnelle Champ opérationnel	Microanalyse	Organisation	Assurance qualité
MI1 Situation d'apprentissage	<p>Que nous dit le plan d'études sur son propre domaine professionnel par rapport à la sélection des situations de travail et de la thématique?</p> <p>Quelles situations et processus de travail ou thèmes décrits dans le plan d'études cadre (PEC) peuvent être repris et utilisés pour l'enseignement?</p> <p>Quelles situations et processus de travail doivent être modifiés?</p> <p>Quelles situations de travail doivent être redéveloppées?</p> <p>Est-ce que les situations de travail ou les thèmes font partie des tâches fondamentales ou plutôt d'un domaine périphérique?</p> <p>Quels thèmes peuvent fonder et justifier les situations de travail?</p> <p>Quelle est la signification exemplative de la situation ou du thème? Quelles connaissances générales peuvent en être déduites? Que recouvre le thème?</p> <p>Quelles tâches et exigences professionnelles doivent être remplies actuellement (signification présente)?</p> <p>Quelles sont les perspectives de développement des situations de travail? (signification future)</p> <p>Quelles sont les possibilités de formation continue pour les étudiants (signification future)?</p> <p>Est-ce que la situation de travail peut s'appuyer sur l'expérience des étudiants?</p>	<p>Opérer un choix et une décision fondés en ce qui concerne la situation de travail et les contenus fondamentaux.</p> <p>Décrire et ordonner les éléments de formation.</p>	<p>Est-ce que les séminaires/cours prévus permettent de remplir les exigences du plan d'études?</p>

Etape opérationnelle Champ opérationnel	Microanalyse	Organisation	Assurance qualité
MI2 Acquisition et développement des compétences	Que nous dit le plan d'études sur les compétences à atteindre compte-tenu de la situation de travail et du contenu technique choisis?	Décrire les compétences requises pour maîtriser la situation de travail.	Est-ce que les compétences sont en harmonie avec les objectifs de la formation professionnelle?
	Quelles sont les conditions individuelles, temporelles et spatiales, favorables à l'acquisition de compétences? Quelles sont les acquis préalables à l'apprentissage chez les étudiants (par ex. expérience et connaissances préalables, volonté, capacité)? Quels sont les prérequis pour enseigner chez les formateurs?	Analyser les conditions.	Est-ce que les objectifs de formation sont formulés de manière concrète et observable?
	Comment développer progressivement les compétences dans l'enseignement? Quels modèles rentrent en ligne de compte?	Appliquer des modèles et des degrés de compétences.	
	Dans quels lieux de formation doivent se développer les compétences (en référence au plan d'études)?	Développer les compétences de manière spécifique au lieu de formation.	
	Comment contrôler l'avancement de l'apprentissage par rapport aux objectifs de formation?	Déterminer des contrôles de l'avancement de l'apprentissage axés sur les compétences.	

<div style="text-align: center;">Etape opérationnelle</div> <div style="text-align: left;">Champ opérationnel</div>	Microanalyse	Organisation	Assurance qualité
MI3 Soutien du transfert	Que nous dit le plan d'études sur le transfert?	Préciser les dispositions du plan d'études par rapport au transfert en vue de la planification didactique personnelle.	Est-ce que les processus d'apprentissage sont orientés vers le transfert?
	Quelles exigences professionnelles se prêtent à être transposées dans des tâches de transfert proches de la pratique et axées sur les compétences? Quels éléments de formation peuvent être conçus, distribués et contrôlés en tant que tâches complexes, problématiques et authentiques? Quels éléments de formation/tâches se prêtent à la simulation de situations et peuvent ainsi être testés dans un environnement authentique?	Sonder les possibilités d'apprentissage des domaines de formation et des matériaux de travail: <ul style="list-style-type: none"> • formation théorique • simulateur • atelier • workshops • laboratoire • skillslab 	Est-ce que les tâches sont problématiques et réalistes? Est-ce que les tâches peuvent être transposées dans d'autres situations?
	Quels instruments de transfert permettent d'atteindre les objectifs?	Sélectionner de façon justifiée des instruments de transfert, par ex. skillslab, étude de cas, projets, problem based learning, projets de recherche en relation avec la profession, atelier d'apprentissage, social support, etc.	
	Quels instruments utiliser pour analyser et évaluer les processus d'apprentissage et de transfert?	Prendre une décision justifiée quant aux instruments d'analyse, d'évaluation et de feedback. Par ex.: <ul style="list-style-type: none"> • journal d'apprentissage • portfolio • etc. 	
	Que peut-on exiger des tâches de transfert (complexité, imprévisibilité, responsabilité, collaboration)?	Définir le niveau d'exigence selon les acquis préalables à l'apprentissage et les exigences de l'entreprise.	

<p style="text-align: center;">Etape opérationnelle</p> <p>Champ opérationnel</p>	Microanalyse	Organisation	Assurance qualité
<p>MI4</p> <p>Objectifs de formation et objectifs évaluateurs</p>	<p>Que nous dit le plan d'études sur les objectifs de formation?</p>	<p>Formuler les objectifs de formation sur la base des compétences professionnelles, sociales et individuelles sélectionnées.</p>	<p>Est-ce que les objectifs de l'enseignement suivent les indications définies dans le plan d'études en ce qui concerne le profil professionnel et les compétences à atteindre? Est-ce que les acquis préalables à l'apprentissage sont suffisamment pris en compte en vue des objectifs à atteindre?</p>
	<p>Quelles compétences peuvent/doivent décrire de manière concrète, observable et mesurable les objectifs de formation ou les objectifs évaluateurs ou encore les aptitudes?</p>	<p>Les objectifs se réfèrent à la situation de travail ou à une autre branche.</p> <p>Formuler de manière suffisamment concrète les objectifs pour que l'on puisse reconnaître le comportement nécessaire à l'exercice de l'activité typique de telle ou telle profession.</p> <p>Formuler de manière suffisamment concrète les objectifs pour qu'apparaisse clairement le savoir nécessaire pour maîtriser avec succès la situation de travail.</p> <p>Formuler les objectifs de manière à ce qu'ils correspondent au niveau requis des compétences définies dans le plan d'études.</p>	
	<p>Quels objectifs de formation doivent être atteints dans quels lieux de formation?</p>	<p>Définir les lieux de formation adéquats pour la réalisation des objectifs.</p>	
	<p>Quels objectifs de formation peuvent être atteints progressivement (degré d'autonomie, niveau requis, complexité)?</p>	<p>Définir les étapes de l'apprentissage et le cadre temporel.</p> <p>Exemples: du facile au difficile – du connu à l'inconnu et inversement – du concret à l'abstrait – du simple au complexe et inversement.</p>	
	<p>Quels objectifs de formation permettent de soutenir les processus d'enseignement et d'apprentissage?</p>	<p>Formuler les objectifs de formation par ex. dans le sens d'une didactique de la potentialisation sur toile de fond d'une compréhension constructiviste modérée de l'apprentissage.</p>	

<p style="text-align: center;">Etape opérationnelle</p> <p>Champ opérationnel</p>	Microanalyse	Organisation	Assurance qualité
<p>MI5</p> <p>Éléments de formation</p>	<p>Que nous dit le plan d'études sur les éléments de formation?</p>	<p>Sélectionner les éléments de formation en fonction de l'état actuel du savoir et conformément au plan d'études; leur attribuer les degrés de taxinomie.</p>	<p>Est-ce que le plan d'études reflète correctement les éléments de formation? Contrôler la cohérence entre le choix des éléments de formation et la formulation des compétences: Par ex. le choix des situations: de quoi s'agit-il? (cf. Euler 2007):</p> <ul style="list-style-type: none"> • de l'imitation sans analyse de la pratique existante (transmission de l'existant), • de l'analyse critique de la pratique existante, • ou du développement continu et de l'organisation de la pratique existante?
	<p>Quels sont les faits, les bases théoriques, les proportionnalités, les liens et les concepts nécessaires maintenant et à l'avenir pour remplir les exigences professionnelles (principe scientifique)? Quelle est l'importance de chaque élément de formation pour maîtriser les situations professionnelles (principe situationnel)? Quelle est l'importance des éléments de formation pour les besoins, motivations et intérêts des étudiants (principe personnel)? Comment s'effectue la gestion du champ de tension de la validité générale et de la spécificité situationnelle?</p>	<p>Analyse didactique du choix des éléments de formation par rapport aux principes scientifique, situationnel et personnel.</p>	
	<p>Est-ce que les éléments de formation dispensés sont actuels et pertinents pour la pratique? Est-ce que les exemples de pratique ont une fonction d'exemple? Est-ce que les exemples pratiques utilisés sont pertinents pour la pratique? Est-ce que la complexité et le degré de difficulté des éléments de formation dispensés correspondent au niveau requis de la pratique. Est-ce que les éléments de formation sont adaptés aux acquis préalables à l'apprentissage des participants (par ex. connaissances préalables, niveau requis, difficultés des tâches, exemples d'application)?</p>	<p>Sélectionner des éléments de formation à l'aide desquels on peut résoudre des tâches professionnelles et élaborer des théories. Formuler des tâches professionnelles complexes, problématiques et authentiques. Choisir des éléments de formation qui rendent possible l'apprentissage en actions complètes (IPERKA).</p>	
	<p>Quelles généralisations ou orientations fondamentales sur des savoirs pertinents pour la profession sont offertes par les éléments de formation choisis?</p>	<p>Etablir un lien avec les autres branches ou avec la situation professionnelle.</p>	
	<p>Est-ce que les heures de formation utilisées correspondent aux conditions minimales et aux dispositions du plan d'études?</p>	<p>Munir les parts de formation d'heures de formation.</p>	

<p style="text-align: center;">Etape opérationnelle</p> <p>Champ opérationnel</p>	Microanalyse	Organisation	Assurance qualité
<p>MI6</p> <p>Processus d'enseignement et d'apprentissage</p>	<p>Que nous dit le plan d'études sur les processus d'apprentissage?</p>	<p>Examiner le plan d'études sous l'angle des énoncés concernant l'aménagement du processus d'apprentissage.</p>	<p>Est-ce que les méthodes sont choisies de manière à aboutir à la réalisation des objectifs?</p> <p>Est-ce que les méthodes peuvent refléter le travail dans sa réalité?</p> <p>Est-ce que les méthodes peuvent enrichir la place de travail avec des possibilités d'apprentissage (par ex. projet, îlots d'apprentissage)?</p> <p>Est-ce que les méthodes peuvent enrichir la place d'apprentissage avec des possibilités de travail (étude de cas, enseignement participatif «Leittextmethode»)?</p> <p>Est-ce que les méthodes font écho aux connaissances que les étudiants ont acquises par l'expérience?</p>
	<p>Quelles structures d'enseignement/d'apprentissage permettent d'apprendre sur la base de problèmes réels et de situations authentiques?</p> <p>Quelles structures d'enseignement/d'apprentissage permettent d'apprendre ces éléments dans plusieurs contextes différents et de transposer à d'autres problèmes ce qui a été appris?</p> <p>Est-ce que les méthodes et les médiums sont choisis à bon escient et utilisés de manière ciblée en fonction des compétences professionnelles à développer?</p> <p>Est-ce que les méthodes d'apprentissage en coopération et axées sur les problèmes sont prises en compte de manière appropriée dans l'enseignement?</p> <p>Est-ce que les matériaux et médiums techniques et thématiques sont en harmonie avec les compétences à développer?</p>	<p>Choisir les méthodes de formation en relation avec les tâches et le poste de travail, qui se réfèrent aux connaissances acquises par l'expérience et favorisent le transfert d'apprentissage.</p>	
	<p>Est-ce que les matériaux et médiums utilisés soutiennent la pratique professionnelle?</p>	<p>Décider avec l'aide de quels moyens et formes réels de travail réaliser, simuler ou illustrer les situations et processus de travail.</p>	
	<p>Quelles conditions spatiales, temporelles ou individuelles ont un impact favorable ou défavorable sur l'apprentissage?</p>	<p>Analyser et évaluer les conditions générales (par ex. taille du groupe, créneaux horaires, aménagement de l'espace, taille des locaux, etc.).</p>	

<p style="text-align: center;">Etape opérationnelle</p> <p>Champ opérationnel</p>	Microanalyse	Organisation	Assurance qualité
<p>MI7</p> <p>Procédures de qualification</p>	<p>Est-ce que les procédures de qualification prévues correspondent aux dispositions du plan d'études?</p> <p>Est-ce que le choix des méthodes d'examen est approprié pour contrôler les compétences et les objectifs de formation?</p>	<p>Définir avec quelles formes d'examen les domaines/facettes des compétences professionnelles doivent être jugés.</p>	<p>Est-ce que les dispositions normatives concernant la procédure de qualification sont respectées (LFPr, OCM ES, PEC)?</p> <p>Les critères de qualité, d'objectivité, de validité, de fiabilité, de correction et d'économie, sont remplis par les procédures de qualification?</p>
	<p>Est-ce que la procédure de qualification contient des vérifications de processus, c'est-à-dire des vérifications qui n'examinent pas seulement une matière, une aptitude ou un savoir, mais le mode de travail, la manière de procéder, la coopération, l'attitude de recherche, la capacité de structuration?</p> <p>Est-ce que les tâches ou les sous-tâches sont classées (appréciées) selon le critère de complexité du problème?</p> <p>Est-ce qu'un mélange approprié au sens de l'actualité et de la pertinence est assuré?</p> <p>Quelles formes d'évaluation doivent être appliquées (notes, appréciations)?</p> <p>Est-ce que plusieurs critères sont utilisés pour nuancer les mesures de performances?</p>	<p>Remplir les conditions minimales.</p> <p>Exemples:</p> <ul style="list-style-type: none"> • être en harmonie avec les objectifs du cursus • rendre possible une évaluation de la performance et de la réussite de l'apprentissage • être axé sur la vérification des compétences • être axé sur un objectif opérationnel • avoir une relation au sujet • avoir une structure opérationnelle • avoir une relation à l'objet • être autonome • être intégré socialement • être dirigé par des règles • pratiquer l'autoanalyse <p>Déterminer sous quelle forme les étudiants doivent être informés sur leurs examens (séance d'information, par écrit).</p>	
	<p>Quelles exigences doivent être remplies en ce qui concerne la procédure et les instruments d'examen?</p> <p>Quelles normes de référence doivent devenir un critère d'évaluation?</p>	<p>Fixer les normes de référence pour l'évaluation des résultats (sociales, objectives et axées sur des critères, individuelles).</p> <p>Déterminer les méthodes et instruments pour les situations d'évaluation (critères, rôle, formatifs ou sommatifs).</p>	

<div style="text-align: center;">Etape opérationnelle</div> <div style="text-align: center;">Champ opérationnel</div>	Microanalyse	Organisation	Assurance qualité
MI7 Procédures de qualification	<p>Quelles sont les critères en vigueur lors de l'élaboration de procédures d'examen?</p> <p>A quels objets ou éléments de formation doit se référer la procédure de qualification?</p> <p>Quel résultat est attendu des étudiants?</p> <p>Quel est l'objectif global en relation avec les tâches proposées?</p> <p>Quelle part de comportement est nécessaire pour atteindre l'objectif global?</p> <p>Dans quel domaine de prestation doit se dérouler la procédure de qualification?</p> <p>Quelles sont les informations disponibles pour élaborer et analyser les tâches?</p> <p>Les procédures nécessaires sont-elles maîtrisées?</p> <p>Comment se déroule le feedback des résultats d'examen aux étudiants?</p>	<p>Formuler les critères pour élaborer des procédures d'examen.</p>	
	<p>Comment utiliser productivement les erreurs pour progresser dans l'apprentissage?</p>	<p>Mettre en œuvre une culture de l'erreur.</p>	

Tableau 3: Questions directrices au niveau micro

6 Répertoire

6.1 Glossaire

Apprentissage informel	Les processus de développement des compétences englobent également les compétences acquises de manière informelle, qui ne sont pas transmissibles directement par l'enseignement dans les processus d'apprentissage.										
Compétence dans la formation professionnelle supérieure	<p>La compétence désigne le potentiel pour maîtriser dans la pratique certaines situations quotidiennes et professionnelles grâce à l'activation de ressources (Le Boterf).</p> <p>Les descripteurs de compétences contiennent ...:</p> <ol style="list-style-type: none">une référence à la situation professionnelle,un verbe d'action qui décrit une activité concrète,le savoir nécessaire pour effectuer une activité.										
Didactique du domaine professionnel de la formation professionnelle supérieure (pour en savoir plus, voir p. 9 ss.)	<p>La didactique du domaine professionnel de la formation professionnelle supérieure doit contribuer à tirer au clair et à maîtriser les situations de la vie professionnelle.</p> <p>Elle sert à la fois de médiateur entre les exigences de la pratique professionnelle et de ses sciences de références, entre la pratique scolaire et ses revendications théoriques et pédagogiques sur le plan de la formation.</p> <p>Elle contribue à l'orientation et à l'analyse lors du pilotage, du choix et de la mise en œuvre des processus de formation professionnelle, et ce à tous les niveaux opérationnels.</p>										
Modèles de compétences/degrés de compétences	<p>Les degrés de compétences constituent le cœur des modèles de compétences. Ils décrivent le chemin qui va du savoir au pouvoir.</p> <p>Exemple (en se référant à Dreyfus & Dreyfus):</p> <table><tr><td>Novices</td><td>Connaissances permettant de s'orienter et d'avoir une vue d'ensemble</td></tr><tr><td>Débutants avancés</td><td>Connaissances pratiques</td></tr><tr><td>Compétents</td><td>Connaissance des relations logiques</td></tr><tr><td>Efficaces</td><td>Connaissances des détails et des fonctions</td></tr><tr><td>Experts</td><td>Connaissances professionnelles approfondies</td></tr></table>	Novices	Connaissances permettant de s'orienter et d'avoir une vue d'ensemble	Débutants avancés	Connaissances pratiques	Compétents	Connaissance des relations logiques	Efficaces	Connaissances des détails et des fonctions	Experts	Connaissances professionnelles approfondies
Novices	Connaissances permettant de s'orienter et d'avoir une vue d'ensemble										
Débutants avancés	Connaissances pratiques										
Compétents	Connaissance des relations logiques										
Efficaces	Connaissances des détails et des fonctions										
Experts	Connaissances professionnelles approfondies										
Niveau macro Niveau méso Niveau micro	Cette différenciation introduit les niveaux opérationnels de la formation professionnelle supérieure. Elle doit permettre de classer et de définir les différents domaines de compétences et de tâches chez les responsables de la formation.										
Orientation vers l'outcome	L'orientation vers l'outcome signifie orienter la formation professionnelle en fonction des résultats d'apprentissage. Elle présuppose une présentation transparente des résultats d'apprentissage. Les résultats d'apprentissage expriment ce que la personne en formation devrait savoir et pouvoir faire une fois le processus d'apprentissage achevé.										

Performance	<p>On entend par là l'action compétente visible.</p> <p>La performance est la mise en œuvre de la compétence.</p>
Principe personnel	<p>Le principe personnel met en avant les conditions et besoins individuels de la personne en formation par rapport au développement de la personnalité. Ce principe n'est toutefois pas un principe directeur autonome lors du choix des éléments de la formation professionnelle.</p>
Principe scientifique	<p>Principe directeur dans le choix des éléments de formation.</p> <p>Dans le principe scientifique, des éléments de formation et des thématiques sont dérivés de la systématique scientifique. Les plans d'études cadres et les plans d'études d'école suivent la logique de la discipline concernée.</p>
Principe situationnel	<p>Principe directeur dans le choix des éléments de formation.</p> <p>Dans le principe situationnel, les éléments de formation sont générés à partir de la description et de l'analyse de situations opérationnelles pertinentes.</p>
Ressources	<p>Les compétences comprennent des ressources comme le savoir, les aptitudes, les expériences et les attitudes. Elles constituent la base pour acquérir des compétences. Faire preuve de compétence dans la maîtrise des situations professionnelles présuppose l'acquisition, la mobilisation et l'utilisation combinée et correcte des ressources d'une manière appropriée à la situation.</p>
Situations de travail	<p>La didactique du domaine professionnel de la formation professionnelle supérieure suit le principe de la primauté de la situation. Les exigences professionnelles et les conditions concrètes auxquelles les étudiants se trouvent confrontés ainsi que la personnalité et la situation de vie de chacun sont le point de départ des décisions en didactique du domaine professionnel.</p> <p>La description des situations de travail contient:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les acteurs (qui?) • Les tâches concrètes (fait quoi?) • L'environnement (où?) • La gestion des ressources (avec quoi?) • L'interaction (avec qui?) • Le domaine de responsabilité (pour quoi?)
Transfert	<p>La phase du transfert est ciblée sur la disponibilité durable de connaissances, d'aptitudes et de capacités nouvelles vers d'autres branches et vers la pratique. Ce qui est nouveau doit être assuré de façon durable dans les processus de l'application, de l'exercice et de la transposition à d'autres situations (cf. Schubiger 2013, p. 5).</p>
Transformation	<p>On entend par transformation la «transposition» au sens didactique. Il s'agit par exemple de passer de situations de travail à des situations d'apprentissage, processus réalisé au moyen de questions directrices didactiques.</p>

6.2 Liste des illustrations

Illustration 1: Pilotage de la formation professionnelle (source: Schubiger 2010b: présentation non publiée).....	5
Illustration 2: La didactique du domaine professionnel dans la formation professionnelle supérieure	7
Illustration 3: Modèle des processus de la didactique du domaine professionnel dans la formation professionnelle supérieure.....	10
Illustration 4: Les champs décisionnels de la didactique du domaine professionnel au niveau méso.	14
Illustration 5: Les champs opérationnels de la didactique du domaine professionnel au niveau micro	16
Illustration 6: Les domaines des tâches de la didactique du domaine professionnel au niveau macro	19
Illustration 7: Domaine des tâches de la didactique du domaine professionnel au niveau méso	25
Illustration 8: Domaines des tâches de la didactique du domaine professionnel au niveau micro	32

6.3 Liste des tableaux

Tableau 1: Questions directrices au niveau macro	24
Tableau 2: Questions directrices au niveau méso.....	31
Tableau 3: Questions directrices au niveau micro	40

6.4 Bibliographie

- Badry, E. (1994): Grundlagen und Grundfragen des Pädagogischen. In: Dies/Buchka/Knapp (Hrsg.): Pädagogik. Grundlagen und Arbeitsfelder. 2. überarb. Aufl. Neuwied, Kriftel, Berlin. S. 29-86.
- Bonz, B. (1998): Didaktik der Berufsbildung, Fachdidaktik und champ professionnel didaktik – Stand und Entwicklungstendenzen. In: Ders./Ott, B. (Hrsg.): Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart: Franz Steiner. S. 268-287.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (1990): Begriffe der Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin, Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007) (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. (à l'adresse http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf; accès le 12.07.2012;].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012): Wichtiger Schritt hin zum Bildungsraum Europa. (à l'adresse <http://www.bmbf.de/press/3230.php>; accès le: 16.02.2012).
- Clement, U. (2001): Systematische Erkenntnis und praktische Erfahrung als curriculare Prinzipien beruflicher Bildung. Vom Beharrungsvermögen des fächerstrukturierten Unterrichts an beruflichen Schulen und der curricularen Vermittlung von Fächer- und Situationsprinzip. Karlsruhe. (à l'adresse <http://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2010021732016/1/ClementHabil.pdf>; accès le: 18.06.2012).
- Dormann, F. (2006). Rechtsgrundlagen für die Praxis der Berufsbildung. Luzern: DBK.
- Dreyfus, H.L.; Dreyfus, S. E. (1986). Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. New York: The Free Press.
- Dubs, R. (2000): Lernfeldorientierung: Löst dieser neue curriculare Ansatz die alten Probleme der Lehrpläne und des Unterrichtes an Wirtschaftsschulen? In: Lipsmeier, A.; Pätzold, G. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 15 – 32.
- Dubs, R. (2005): Gutachten zu Fragen der schweizerischen Berufsbildung. Bern: H.E.P.
- Dubs, R. (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Studierenden im Unterricht. Stuttgart: Franz Steiner.
- Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. von (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von compétences in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

- Euler, D.; Hahn, A. (2007): Wirtschaftsdidaktik. 2. aktual. Aufl. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Ertl-Schmuck, R.; Fichtmüller, F. (2009): Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung. Weinheim/München: Juventa.
- Gautschi, P. (2011): Fachdidaktik im berufskundlichen Studiengang an der PH Zürich. Stand: 5. Dezember 2011. Verfügbar über: http://www.zhsf-edu.ch/webautor-data/302/Fachdidaktik_BK.pdf [accès le: 16.02.2012; 09:35]
- Groeben, N.; Wahl, D.; Schlee, J.; Scheele, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke Verlag.
- Kaiser, A. (1985): Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn. (Fassung von September 2007). A l'adresse http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf [accès le: 09.01.2013]
- Kuhlmeier, Werner; Uhe, Ernst (1998): Fachdidaktik Bau- Holz-und organisationstechnik. In: Bonz, Bernhard/Ott, Bernd (Hrsg.): Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart: Franz Steiner. S. 103 – 132.
- Landwehr, N. (2002): Der dritte Lernort. In: Goetze, W. et al.: Der dritte Lernort. Bildung für die Praxis, Praxis für die Bildung. Bern: H.E.P.
- Le Boterf, G. (1997). De la compétence à la navigation professionnelle. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Lemke, S.G. (1995): Transfermanagement. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Lipsmeier, A. (2000): Systematisierungsprinzipien für berufliche Curricula. In: Lipsmeier A.; Pätzold, G. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. S. 66.
- Lipsmeier, A.; Pätzold, G. (2000): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Mariner, M.; Hämmerle, P. (2010): Grundlage für die Kompetenzorientierung in der Berufsbildung. Mit der Berufsfeldanalyse den Bildungsbedarf erheben. In: Netzwerk 1/10. S. 21-25. (à l'adresse <http://www.ectaveo.ch/page105.htm>; accès le: 21.02.2012)
- Mutzeck, W. (2005): Von der Absicht zum Handeln – Möglichkeiten des Transfers von Fortbildung und Beratung in den Berufsalltag. In: Huber, Anne A. (Hrsg.): Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag. S. 79 – 97.
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) (2011a): Plans d'études cadres Responsables de la formation professionnelle, 1^{er} février 2011. Berne (à l'adresse <http://www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01472/01487/01488/index.html?lang=de>; accès le 08.01.2013).
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) (2011b): Guide: plans d'études cadres pour les écoles supérieures. Berne (à l'adresse <http://www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01472/01487/01488/index.html?lang=de>; accès le 08.01.2013).
- Office fédéral de la statistique (OFS) (2011): Examens finals en 2010 : Degré secondaire II et degré tertiaire. Neuchâtel.
- Reetz, L. (1990): Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: Ders., Reitmann, T. (Hrsg.) Schlüsselqualifikationen. Dokumentationen des Symposions in Hamburg ‚Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?‘. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 16 – 35.
- Reetz, L.; Seyd, W. (1995): Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 203 – 219.
- RS 412.10 Loi fédérale sur la formation professionnelle (Loi sur la formation professionnelle LFPr) du 13 décembre 2002 (Etat le 1^{er} janvier 2013) (à l'adresse http://www.admin.ch/ch/f/rs/c412_10.html accès le 08.01.2013).

RS 412.101 Ordonnance sur la formation professionnelle (OFP) du 19 novembre 2003 (Etat le 1^{er} janvier 2013) (à l'adresse http://www.admin.ch/ch/f/rs/c412_101.html accès le 08.01.2013).

RS 412.101.61 Ordonnance du DEFR concernant les conditions minimales de reconnaissance des filières de formation et des études postdiplômes des écoles supérieures du 11 mars 2005 (Etat le 1^{er} janvier 2013) (à l'adresse http://www.admin.ch/ch/f/rs/c412_101_61.html; accès le 08.01.2013).

Schelten, A. (2004): Einführung in die Berufspädagogik. 3. vollst. neu bearb. Aufl., Wiesbaden / Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Schelten, A. (2010): Einführung in die Berufspädagogik. 4. überarb. u. aktualisierte Aufl., Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Schlee, J. (1988): Ausgangspunkte des Forschungsprogramms Subjektive Theorien. Menschenbildannahme: vom Verhalten zum Handeln. In: Groeben, N. et al.: Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke Verlag, S. 11 – 17.

Schubiger, A. (2002). Pädagogische Qualitätsentwicklung an einer Höheren Fachschule. Hagen: Fernuniversität Hagen. Unveröffentlichte Magisterarbeit.

Schubiger, A. (2010a). Methodenkompetenzentwicklung von Lehrenden und Studierenden. Ein Weg vom Wissen zum kompetenten Handeln. Saarbrücken: SVH.

Schubiger, A. (2010b): Unveröff. Präsentation. Zentrum für berufliche Weiterbildung. St. Gallen.

Schubiger, A. (2010c): Teilmodul 1.9: champ professionnel didactique der beruflichen Grundbildung und Höheren Berufsbildung. Zentrum für berufliche Weiterbildung.

Schubiger, A. (2013): Lehren und Lernen. Bern: Hep Verlag