

Profil de qualification de formatrice/formateur avec Brevet fédéral

Auteur: Andreas Schubiger

Version 5.1 (intégration du 2e feed-back du SEFRI), novembre 2020

Date d'impression: 27.10.25

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 1. | VUE D'ENSEMBLE DES COMPÉTENCES OPÉRATIONNELLES (CO) | 2 |
| 2. | NIVEAU D'EXIGENCES | 7 |
| 2.1. | DOMAINE DE CO A: PLANIFIER DES ACTIVITÉS DE FORMATION ET D'APPRENTISSAGE | 7 |
| 2.2. | DOMAINE DE CO B : MENER DES ACTIVITÉS DE FORMATION ET D'APPRENTISSAGE | 13 |
| 2.3. | DOMAINE DE CO C : ÉVALUER LES ACTIVITÉS DE FORMATION ET D'APPRENTISSAGE | 16 |
| 2.4. | DOMAINE DE CO D : INTERAGIR AVEC LES PARTICIPANTS DANS LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ... | 18 |
| 2.5. | DOMAINE DE CO E : ACCOMPAGNER LES APPRENANTS INDIVIDUELLEMENT, EN METTANT L'ACCENT SUR LE SOUTIEN ET LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE | 20 |
| 2.6. | DOMAINE DE CO F : DIRIGER ET MODÉRER DES GROUPES..... | 23 |
| 2.7. | DOMAINE DE CO G : CONCEVOIR DES ACTIVITÉS DE FORMATION ET D'APPRENTISSAGE AXÉES SUR LES COMPÉTENCES ET LE TRANSFERT | 27 |
| 2.8. | DOMAINE DE CO H : RÉFLÉCHIR À LEURS PROPRES ACTIONS PROFESSIONNELLES ET LES DÉVELOPPER CONTINUELLEMENT | 30 |
| 2.9. | DOMAINE DE CO I : METTRE EN ŒUVRE DES NORMES ÉTHIQUES..... | 33 |
| 3. | PROFIL DE LA PROFESSION | 36 |
| 3.1. | DOMAINE D'ACTIVITÉ | 36 |
| 3.2. | PRINCIPALES COMPÉTENCES OPÉRATIONNELLES | 36 |
| 3.3. | EXERCICE DE LA PROFESSION | 37 |
| 3.4. | APPORT DE LA PROFESSION À LA SOCIÉTÉ, À L'ÉCONOMIE, À LA NATURE ET À LA CULTURE | 38 |

1. Vue d'ensemble des compétences opérationnelles (CO)

| Domaines de compétences | CO | CO | CO | CO | CO | CO | CO |
|--|---|--|---|---|--|---|---|
| A Planifier des activités de formation et d'apprentissage | A1 Planifier sommairement une session d'enseignement/d'apprentissage ou d'un encadrement de formation en tenant compte des directives institutionnelles et du curriculum | A2 Construire et documenter, sous forme de planification détaillée axée sur les processus d'apprentissage, les contenus et la forme de l'enseignement et de l'apprentissage | A3 Formuler des objectifs d'apprentissage opérationnalisés selon les compétences prescrites | A4 Planifier l'utilisation des médias d'enseignement et d'apprentissage | A5 Développer des tâches d'apprentissage axées sur les compétences et les objectifs | A6 Planifier le transfert avec des conceptions et des méthodes adéquates | A7 Planifier des procédures d'examen valides |
| | A8 Planifier des formes de communication basées sur les technologies pour soutenir l'apprentissage | A9 Planifier des contextes d'apprentissage de type « blended learning » | A10 Adapter et utiliser des médias simples, basés sur la technologie, à différents processus d'apprentissage | A11 Intégrer la réflexion relative à la didactique professionnelle dans la planification des sessions d'enseignement/d'apprentissage | | | |
| | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|---|
| B Mener des activités de formation et d'apprentissage | B1 Utiliser différentes formes d'enseignement et d'apprentissage dans le cadre d'un processus d'apprentissage et en fonction des objectifs fixés | B2 Guider les processus de travail et les étapes d'apprentissage | B3 Utiliser les médias basés sur la technologie durant le processus d'enseignement/d'apprentissage | B4 Mettre en œuvre la planification détaillée en fonction des circonstances et des processus | B5 Assurer les résultats d'apprentissage dans le processus d'apprentissage, individuellement et collectivement | B6 Évaluer les performances et le comportement d'apprentissage | B7 Utiliser les méthodes et procédés adéquats pour le transfert et la vérification des résultats de l'apprentissage |
| | B8 Concevoir des activités d'apprentissage et d'interaction sociale pour favoriser l'apprentissage | B9 Réaliser méthodiquement la différenciation au sein de groupes hétérogènes | B10 Utiliser des méthodes orientées vers la pratique dans des situations d'enseignement/d'apprentissage complexes | | | | |
| C Évaluer les activités de formation et d'apprentissage | C1 Réaliser des feedbacks complets en exploitant des moyens pédagogiques appropriés | C2 Mettre en œuvre les mesures d'assurance qualité prescrites | C3 Réfléchir à sa propre qualité d'enseignement/d'apprentissage et la développer | | | | |

| | | | | | | | |
|---|--|--|---|---|---|--|--|
| D Interagir avec les participants dans le processus d'apprentissage | D1 Entretenir des relations empreintes de respect avec les participants | D2 Permettre l'interaction et la communication respectueuses entre les participants dans le processus d'apprentissage | D3 Favoriser un environnement propice à l'apprentissage | | | | |
| E Accompagner les apprenants individuellement, en mettant l'accent sur le soutien et les processus d'apprentissage | E1 Fournir aux participants des retours sur les compétences et les progrès d'apprentissage | E2 Déterminer les objectifs d'apprentissage dérivés des compétences du point de vue du formateur ou conjointement avec les participants et vérifier leur réalisation | E3 Concevoir des processus d'accompagnement en tenant compte de l'auto-organisation et de l'auto-efficacité | E4 Mener des entretiens individuels en ayant conscience de son attitude et des rôles dans l'entretien | E5 Saisir les comportements d'apprentissage, identifier les problèmes d'apprentissage et aider la personne accompagnée dans la résolution des problèmes | E6 Choisir avec justification les méthodes d'accompagnement de l'apprentissage | E7 Renseigner une personne intéressée sur les possibilités de formation continue et de certification dans son domaine spécifique |
| F Diriger et modérer des groupes | F1 Percevoir et comprendre les dynamiques de groupe | F2 Percevoir le comportement relationnel d'un groupe (communication) et l'influencer activement | F3 Intervenir dans les processus de groupes de manière appropriée en regard de la situation | F4 Clarifier les rôles dans les groupes | F5 Développer des conventions d'apprentissage avec les groupes | F6 Animer le contenu selon les questions à traiter | F7 Animer des processus d'interaction |

| | | | | | | | |
|---|---|--|--|---|---|--|--|
| <p>G</p> <p>Concevoir des activités de formation et d'apprentissage axées sur les compétences et le transfert</p> | <p>G1</p> <p>Clarifier, dans son propre domaine d'expertise, le besoin de formation ainsi que les intérêts et les prérequis du public cible pour une unité de formation</p> | <p>G2</p> <p>Formuler des compétences spécifiques et interdisciplinaires</p> | <p>G3</p> <p>Développer un concept didactique pour une unité de formation spécifique</p> | <p>G4</p> <p>Concevoir la validation de l'acquisition des compétences</p> | <p>G5</p> <p>Développer un concept de transfert pour une unité de formation</p> | <p>G6</p> <p>Concevoir des sessions d'enseignement/ d'apprentissage orientées sur une thématique avec une biographie spécifique</p> | |
| <p>H</p> <p>Réfléchir à leurs propres actions professionnelles et les développer continuellement</p> | <p>H1</p> <p>Clarifier son propre rôle et influencer en conséquence</p> | <p>H2</p> <p>Réfléchir sur sa propre conception de l'enseignement et de l'apprentissage, sur ses propres valeurs, attitudes et normes dans le contexte de son expérience et ressources spécifiques</p> | <p>H3</p> <p>Vérifier son propre comportement et l'adapter si nécessaire</p> | <p>H4</p> <p>Réfléchir aux problèmes de la pratique et les résoudre au sein d'une équipe collégiale</p> | <p>H5</p> <p>Développer et appliquer des stratégies pour la gestion des situations difficiles</p> | <p>H6</p> <p>Anticiper et prendre en compte les changements, les incertitudes, les contradictions et la complexité dans ses propres mises en œuvre didactiques</p> | <p>H7</p> <p>Développer une compréhension de la profession dans son propre contexte de travail</p> |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|--|--|
| | H8 Intégrer la diversité lors de ses réflexions sur les sessions d'enseignement/d'apprentissage | | | | | | |
| I Mettre en œuvre des normes éthiques | I1 Encourager et rendre possible l'apprentissage tout au long de la vie | I2 Préserver l'intégrité des participants | I3 Exploiter consciemment la diversité, l'interculturalité, la multiculturalité et la transculturalité lors de situations opportunes et constructives | I4 Libérer son activité professionnelle des préjugés | I5 Accepter les diverses orientations de valeurs et procéder à des changements de perspective | I6 Interpréter les processus d'enseignement/d'apprentissage en tant que concrétisation de l'apprentissage | I7 Viser l'excellence dans ses activités professionnelles |
| | I8 Permettre l'égalité des chances | I9 Planifier et mettre en œuvre les ressources en personnel et en matériel de façon durable | | | | | |

2. Niveau d'exigences

2.1. Domaine de CO A: Planifier des activités de formation et d'apprentissage

| | |
|--|--|
| Description du domaine de compétence opérationnelle | <p>Les formateurs sont conscients de la nécessité de planifier soigneusement les différentes activités d'enseignement et d'apprentissage. Ils clarifient au préalable les conditions-cadres institutionnelles et normatives du mandat et possèdent les compétences techniques, didactiques et andragogiques nécessaires pour concevoir des activités de formation cohérentes.</p> <p>Ils sont en mesure d'identifier le contexte du groupe d'apprentissage concerné, que ce soit en termes d'activité professionnelle ou de vie quotidienne, et de les mettre en relation avec les compétences et contenus prescrits. En utilisant les moyens appropriés, ils structurent les phases d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les formes d'interactions sociales et d'organisation. Ils tiennent compte des conditions temporelles, spatiales et techniques (médiats) et planifient les processus permettant d'atteindre les objectifs d'apprentissage et de développer les compétences requises. Ils disposent d'un large répertoire de méthodes et comprennent les effets et les limites de celles-ci, ce qui leur permet de tenir compte des différentes conditions préalables et des préférences des groupes d'apprentissage. Lors du développement d'environnements d'apprentissage, ils veillent à ce que les processus soient orientés vers les compétences et fournissent des offres de transfert de la pratique et dans la pratique.</p> <p>En tant que formateurs, ils conçoivent pour leurs unités de formation des procédés de qualification axés sur les compétences, valides dans leur domaine spécifique, qu'ils réalisent de manière objective et fiable. Ils donnent aux participants des retours sur leurs prestations et progrès dans le processus d'apprentissage et prennent le rôle d'experts lors du processus de qualification axé sur les compétences dans leur propre domaine spécifique.</p> |
| Contexte | <p>Les formateurs travaillent dans une institution ou une entreprise, en qualité d'indépendants ou d'employés. Ils sont responsables des processus d'enseignement/d'apprentissage, depuis leur conception jusqu'à leur réalisation en passant par leur évaluation, que ce soit pour les programmes d'études imposés et pour des mandats de formation simples ou pour des contextes d'apprentissage plus exigeants.</p> <p>Tandis que dans les sessions d'apprentissage traditionnelles, les phases d'auto-organisation sont pilotées en dehors des phases de présence par le biais des exercices de préparation et des tâches de transfert, les scénarios sont aujourd'hui complétés par l'utilisation des technologies numériques. La substitution et l'élargissement des auxiliaires analogues dans les phases de présence permet par. ex. de remplacer les livres par des fichiers PDF, d'utiliser des visualiseurs et des smartboards (tableaux blancs interactifs) ou encore des plateformes d'apprentissage et des applications pour la distribution et de contrôle de l'apprentissage. Les formateurs peuvent utiliser correctement ces technologies numériques et les intégrer de manière efficace au processus d'enseignement et d'apprentissage, tant sur le plan didactique que méthodologique.</p> <p>Si les tâches éducatives sont remaniées ou redéfinies par l'institution en charge, les formateurs participent à leur mise en œuvre concrète. Cela peut se produire au moment de plonger dans des univers d'apprentissage simulés ou au moment d'utiliser des formes d'apprentissage et de communication indépendantes du lieu et du calendrier, qui sont rendues possibles par des</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>formations basées sur le web, des webinaires et des outils collaboratifs. Pour les formateurs, cela signifie que les processus d'enseignement et d'apprentissage doivent être planifiés de manière adéquate dans le cadre des concepts de blended learning prescrits, qui impliquent de recourir à des technologies variées et d'occuper les rôles qui conviennent à la situation.</p> |
|--|---|

| Compétence opérationnelle | Exemples de contenus | Critères de performances La compétence opérationnelle est reconnaissable lorsque la personne ... |
|---|--|--|
| <p>A1</p> <p>Planifier sommairement une session d'enseignement/ d'apprentissage ou d'un encadrement de formation en tenant compte des directives institutionnelles et du curriculum</p> | <p>Objectifs d'apprentissage, orientation, directives de l'organisation et autres documents normatifs</p> <p>Réflexions préalables lors de la planification, modèles didactiques simples pour la planification</p> <p>Choix des contenus, analyse/réduction de la matière</p> | <ul style="list-style-type: none"> – analyse les conditions générales prescrites ainsi que les destinataires. – saisit les caractéristiques et les potentiels de groupes d'apprentissage spécifiques ou de certains participants. – identifie, décrit et représente les situations importantes. – établit une analyse de la matière et la réduit ou l'ajuste de manière compréhensible. |
| <p>A2</p> <p>Construire et documenter, sous forme de planification détaillée axée sur les processus d'apprentissage, les contenus et la forme de l'enseignement et de l'apprentissage</p> | <p>Modèles de processus d'apprentissage (PAITE, PADUA en allemand, RITA en allemand, etc.) *</p> <p>Méthodes et formes sociales dans la formation pour adultes</p> <p>Effet et limites des méthodes utilisées pour atteindre les objectifs d'apprentissage et développer la compétence opérationnelle</p> <p>Bases de l'apprentissage et de l'enseignement spécifiques aux adultes</p> <p>Diversité au sein des groupes d'apprentissage</p> <p>Architectures de la formation, modèles de processus d'apprentissage</p> <p>* PAITÉ: Préparation et accueil de nouvelles connaissances, Activation des connaissances préalables, Information des élèves, Traitement de l'information, Évaluation de la procédure</p> <p>PADUA: Présentation du problème, structure, travail, pratique, application</p> | <ul style="list-style-type: none"> – établit, en utilisant un modèle de processus d'apprentissage, une planification du déroulement logique et claire, détaillée dans une mesure judicieuse. – tient compte des ressources des participants dans le développement des compétences. – établit activement des liens avec la réalité et la situation des participants. – planifie les activités d'enseignement/d'apprentissage relevant de l'environnement, du groupe, du thème et de ses propres ressources. |

| | | |
|--|---|---|
| | RITA: Activer les ressources, traiter les informations, initier le transfert, évaluer | |
| A3 Formuler des objectifs d'apprentissage opérationnalisés selon les compétences prescrites | Modèle de compétence Taxonomie des objectifs d'apprentissage Formulation d'objectifs d'apprentissage cognitifs, affectifs et psychomoteurs Ressources en matière de connaissances, d'attitude, d'aptitudes et de capacités | <ul style="list-style-type: none"> – formule les objectifs d'apprentissage de manière réaliste et adaptée aux prescriptions, aux exigences de la situation de référence et du groupe d'apprentissage, de manière à ce qu'ils puissent être vérifiés. – avec les participants, atteint dans l'ensemble les objectifs d'apprentissage par le développement souhaité des compétences et des ressources. |
| A4 Planifier l'utilisation des médias d'enseignement et d'apprentissage | Fonction dans la transmission et la présentation du savoir, dans le processus d'apprentissage et d'appropriation Contenu visuel des médias et choix de la forme de présentation Avantages et inconvénients des supports médiatiques fixes/volatiles Médias d'enseignement et d'apprentissage adaptés | <ul style="list-style-type: none"> – sélectionne et planifie le médium adéquat sur la base de l'étape du processus d'apprentissage, du développement des compétences et du contenu – sélectionne et planifie de manière judicieuse les médias numériques en lien avec le besoin de formation, le mandat de l'institution et les besoins des participants. – identifie les potentiels TIC grâce à une utilisation basée sur la technologie |
| A5 Développer des tâches d'apprentissage axées sur les compétences et les objectifs | Sources du matériel et des supports didactiques Choix et adaptation des documents d'apprentissage Niveaux de compétences et exigences des tâches d'apprentissage Formulation et conception des tâches et mandats d'apprentissage | <ul style="list-style-type: none"> – procède à un choix ciblé des tâches d'apprentissage, des mandats et des documents d'apprentissage, selon le degré de compétence des participants, ou création et mise à disposition de ses propres versions – définit les tâches d'apprentissage en lien avec le monde du travail et la vie quotidienne. – situe clairement les tâches d'apprentissage dans le processus d'apprentissage. – propose un potentiel suffisant en matière de différenciation interne. – les tâches d'apprentissage sont développées de manière à ce que leur forme et leur fonction soient correctes. |
| A6 Planifier le transfert avec des conceptions et des méthodes adéquates | Formes du transfert Directions du transfert Concepts et théories du transfert Conditions du transfert | <ul style="list-style-type: none"> – planifie le transfert avant, pendant et après la session d'apprentissage. – tient compte du transfert à titre de principe subordonné. |

| | | |
|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> – planifie et contrôle un transfert direct et proche. |
| <p>A7</p> <p>Planifier des procédures d'examen valides</p> | <p>Critères de qualité (objectivité, fiabilité, validité), normes de référence (axées sur les aspects sociaux, individuels et les critères)</p> <p>Tendances à l'erreur</p> <p>Systèmes d'évaluation</p> <p>Construction de tâches pour l'examen</p> <p>Types de tâches pour l'examen</p> | <ul style="list-style-type: none"> – intègre les mesures d'évaluation de manière organique à la planification didactique. – choisit des instruments d'évaluation appropriés compte tenu des contenus, des compétences, des objectifs d'apprentissage et des participants. – élabore des critères, des indicateurs et des procédés de mesure pour évaluer les prestations d'apprentissage. – formule des tâches de contrôle valides, axées sur les compétences et adaptées au niveau traité. |
| <p>A8</p> <p>Planifier des formes de communication basées sur les technologies pour soutenir l'apprentissage</p> | <p>Fonctionnalité des médias en tant qu'instrument de travail</p> <p>Communication par l'intermédiaire d'un ordinateur (cmo)</p> <p>eModeration de groupes en réseau sur le web, aspects des rôles</p> | <ul style="list-style-type: none"> – évalue les chances et les limites des formes de communication basées sur la technologie. – planifie consciemment et de manière ciblée l'échange social et la collaboration au sein des environnements d'apprentissage numériques. |
| <p>A9</p> <p>Planifier des contextes d'apprentissage de type « blended learning »</p> | <p>Bases et concepts de didactique médiatique</p> <p>Approches et scénarios d'apprentissage (par ex. blended learning, moocs, serious games, edutainment, simulations, réalité virtuelle/augmentée, synchrone/asynchrone, etc.)</p> <p>Schéma d'analyse pour planifier les arrangements de type blended learning.</p> <p>Socialisation et comportement en ligne des utilisatrices et utilisateurs.</p> | <ul style="list-style-type: none"> – planifie et met en œuvre des formats de blended learning en tenant compte de l'infrastructure, des réformes didactiques, du développement du personnel et de l'organisation et des médias. – étend les environnements d'apprentissage au moyen d'outils numériques adéquats et les intègre aux processus d'apprentissage. |
| <p>A10</p> <p>Adapter et utiliser des médias simples, basés sur la technologie, à différents processus d'apprentissage</p> | <p>Fonctionnalité d'outils simples pour les auteurs destinés à réaliser des sites HTML, des photos et des contributions vidéo et audio</p> <p>Choix des médias</p> | <ul style="list-style-type: none"> – utilise les techniques de base du traitement numérique au moyen de programmes largement répandus et d'outils destinés aux auteurs. – soutient les participants de façon ciblée dans l'utilisation des médias numériques et conçoit des environnements d'apprentissage numériques. |

| | | |
|---|--|---|
| <p>A11</p> <p>Intégrer la réflexion relative à la didactique professionnelle dans la planification des sessions d'apprentissage</p> | <p>Notions de base de la pédagogie et de la didactique professionnelles</p> <p>Systeme de formation professionnelle en Suisse et son pilotage</p> <p>Logiques de pensée et d'action spécifiques au champ professionnel</p> | <ul style="list-style-type: none"> – tient compte des directives dans leur propre branche. – intègre les situations et activités professionnelles de référence. – développe des environnements d'enseignement et d'apprentissage spécifiques au champ professionnel. |
|---|--|---|

2.2. Domaine de CO B : Mener des activités de formation et d'apprentissage

| | |
|--|---|
| Description du domaine de compétence opérationnelle | <p>Les formateurs conduisent les activités de formation planifiées en tenant compte des conditions de travail et des ressources disponibles. Ils mettent en œuvre la planification au moyen de méthodes, formes d'enseignement et d'apprentissage et médias appropriés en regard de la situation et des possibilités des participants. Les phases d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les processus correspondants sont structurés de manière adéquate en utilisant des moyens efficaces en matière d'enseignement et d'apprentissage ainsi que des formes sociales et organisationnelles adaptées, et sont consignés sous forme écrite.</p> <p>Les formateurs veillent à ce que le contenu suive un fil rouge, organisent les transitions entre phases collectives et individuelles, utilisent des méthodes, tâches d'apprentissage et mandats de manière que les objectifs d'apprentissage puissent être atteints continuellement et efficacement et à ce que les compétences puissent être développées. Dans le courant de la session d'apprentissage, ils observent leurs participants, évaluent l'état de leur apprentissage et procèdent à des adaptations du processus d'enseignement/d'apprentissage en fonction de la situation.</p> |
| Contexte | <p>La mise en œuvre de mesures de formation planifiées peut se dérouler dans des lieux et des formats variés. Outre les groupes d'apprentissage fixes, de plus en plus d'environnements d'enseignement et d'apprentissage communs à plusieurs branches ou professions et axés sur des projets gagnent de l'importance, et peuvent se dérouler dans un atelier, un laboratoire, plusieurs pièces d'un étage ou à différents endroits. Les scénarios d'enseignement et d'apprentissage numériques permettent en outre des formes d'information, de communication et de collaboration indépendantes du lieu et du temps.</p> <p>Par le choix de formes d'enseignement et d'apprentissage étendues, ce ne sont pas seulement les compétences spécifiques qui sont encouragées, mais aussi les compétences sociales, autonomes et méthodologiques, afin que les participants gagnent en autonomie et en responsabilité pour leur propre processus d'apprentissage. Cela permet d'élargir le spectre des tâches et des rôles en contact avec les participants.</p> |

| Compétence opérationnelle | Exemples de contenus | Critères de performances La compétence opérationnelle est reconnaissable lorsque la personne ... |
|---|--|--|
| <p>B1</p> <p>Utiliser différentes formes d'enseignement et d'apprentissage dans le cadre d'un processus d'apprentissage et en fonction des objectifs fixés</p> | <p>Diversité des méthodes</p> <p>Méthodes axées sur les processus d'apprentissage</p> <p>Formes d'apprentissage coopératives</p> | <ul style="list-style-type: none"> – utilise efficacement et de façon ciblée les formes d'enseignement et d'apprentissage prévues. – suit un modèle de processus d'apprentissage et utilise les méthodes correctement d'un point de vue professionnel. – utilise des méthodes participatives, qui motivent et encouragent l'apprentissage. |
| <p>B2</p> <p>Guider les processus de travail et les étapes d'apprentissage</p> | <p>Méthodes d'instruction</p> <p>Méthodes d'accompagnement de l'apprentissage</p> | <ul style="list-style-type: none"> – met en œuvre un modèle d'instruction adéquat. – pose des questions axées sur le développement. – permet l'exploration par les participants. – incite les participants à mener une réflexion. |
| <p>B3</p> <p>Utiliser les médias basés sur la technologie durant le processus d'enseignement/ d'apprentissage</p> | <p>Vue d'ensemble des applications et des tendances</p> <p>Droits d'auteur, d'utilisation et de valorisation de ses propres contenus et de ceux de tiers (par ex. licences creative common, droits d'auteur)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – sélectionne et/ou crée du matériel d'enseignement analogue ou numérique. – utilise des médias d'enseignement et d'apprentissage variés de manière axée sur les objectifs. – se sert correctement des applications, auxiliaires et appareils. |
| <p>B4</p> <p>Mettre en œuvre la planification détaillé en fonction des circonstances et des processus</p> | <p>Orientation en fonction de la situation</p> <p>Prendre la mesure des conditions d'apprentissage des participantes et des participants</p> | <ul style="list-style-type: none"> – observe ce qui se produit dans les sessions d'enseignement/d'apprentissage de manière attentive, perçoit les divergences par rapport à la planification et procède immédiatement à des adaptations du déroulement et des formes de travail social. – atteint des compétences et objectifs d'apprentissage essentiels de la planification détaillée avec les participants. |
| <p>B5</p> <p>Assurer les résultats d'apprentissage dans le processus d'apprentissage, individuellement et collectivement</p> | <p>Méthodes d'évaluation du travail individuel, en partenariat ou en groupe</p> <p>Structures du savoir</p> | <ul style="list-style-type: none"> – assure ou fait assurer les résultats concernant le produit et le processus. – met en réseau et visualise les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage. |

| | | |
|---|--|--|
| <p>B6 Évaluer les performances et le comportement d'apprentissage</p> | <p>Aspects de l'évaluation (fonction, type, aspect contraignant) Tendances des erreurs et mesures de correction Critères de qualité des formes d'examen orales, pratiques et écrites Feedback</p> | <ul style="list-style-type: none"> – compose les situations d'évaluation de la forme de manière adéquate. – organise et réalise les formes d'examen sommatives de manière complète. – évalue les prestations à l'examen sur la base des critères prévus et représente les résultats correspondants de manière adaptée. – donne aux participants des retours individuels utiles. |
| <p>B7 Utiliser les méthodes et procédés adéquats pour le transfert et la vérification des résultats de l'apprentissage</p> | <p>Méthodes de transfert Tâches de transfert</p> | <ul style="list-style-type: none"> – utilise des méthodes et des tâches adéquates pour le transfert d'apprentissage. – assure le transfert de l'apprentissage grâce à des tâches concrètes. – permet aux participants de réfléchir aux résultats du transfert. |
| <p>B8 Concevoir des activités d'apprentissage et d'interaction sociale pour favoriser l'apprentissage</p> | <p>Conception de tâches et de points d'articulation Formes de travail en groupe Revue par les pairs</p> | <ul style="list-style-type: none"> – formule des mandats qui décrivent de manière claire la situation, la tâche détaillée, l'organisation et l'évaluation. – maximise le temps à disposition pour l'apprentissage actif et minimise les activités qui n'ont pas d'influence sur l'apprentissage. – permet l'apprentissage entre les participants. |
| <p>B9 Réaliser méthodiquement la différenciation au sein de groupes hétérogènes</p> | <p>Méthodes de différenciation interne Préférences et styles d'apprentissage individuels Individualisation au sein des groupes d'apprentissage</p> | <ul style="list-style-type: none"> – tient compte de l'hétérogénéité dans la formation des groupes. – permet des trajectoires d'apprentissage individuelles. |
| <p>B10 Utiliser des méthodes orientées vers la pratique dans des situations d'enseignement/ d'apprentissage complexes</p> | <p>Formes d'apprentissage étendues (par ex. atelier, étude de cas, projet, APP (Apprentissage par problème), etc.) et caractéristiques de qualité Formes d'apprentissage élargies en tant que concept didactique Compréhension élargie des rôles</p> | <ul style="list-style-type: none"> – analyse et évalue les formes élargies d'enseignement et d'apprentissage au regard des caractéristiques qualitatives de l'orientation vers l'action. – utilise des concepts didactiques orientés vers l'action pour ses propres sessions d'enseignement et d'apprentissage. – utilise des méthodes orientées vers l'action en tenant compte des domaines fonctionnels des participants. |

2.3. Domaine de CO C : Évaluer les activités de formation et d'apprentissage

| | |
|--|---|
| Description du domaine de compétence opérationnelle | <p>Dans leur travail, les formateurs se mettent régulièrement en quête du feedback des participants et développent continuellement leur propre activité d'enseignement.</p> <p>Ils mettent en œuvre les mesures d'assurance de la qualité et de développement prescrites dans leur domaine de compétence.</p> |
| Contexte | <p>Le développement de la qualité peut avoir lieu à différents niveaux.</p> <p>Des prescriptions qualitatives basées sur des évidences ou normatives sont définies au niveau de l'organisation. Les formateurs jouent un rôle central dans l'application et la mise en œuvre en concrétisant les objectifs prescrits, en les vérifiant à l'aide des instruments d'évaluation définis et en soumettant les sessions d'enseignement et d'apprentissage à un processus d'amélioration constant.</p> <p>Au niveau de la formation, les formateurs fixent, pour leurs sessions d'enseignement et d'apprentissage, leurs propres priorités en matière de qualité. Sur cette base, ils développent un catalogue de critères qui leur sert à s'autoévaluer. Ils demandent également à leur groupe d'apprentissage de les évaluer ou exigent un jugement extérieur, formulé par une tierce personne. Ils réfléchissent aux plus grands écarts entre évaluation propre et extérieure et la situation effective et souhaitée ou en discutent avec des collègues. En conséquence de cette réflexion, ils formulent des objectifs concrets et décrivent les moyens qu'ils entendent employer pour les atteindre et dans quel cadre temporel ils projettent de le faire. Une fois cette période écoulée, ils se soumettent à une nouvelle évaluation des objectifs qu'ils avaient définis.</p> <p>Au début du processus d'apprentissage, les formateurs communiquent clairement les objectifs d'apprentissage pour l'ensemble de celui-ci. Ils observent le groupe d'apprentissage lors du traitement des thèmes et du développement des compétences et demandent régulièrement un feedback, par ex. pour comprendre une tâche. Ils interviennent lorsque cela s'avère nécessaire ou adaptent la conception du processus d'apprentissage. Des auto-évaluations et de petites tâches de contrôle leur permettent d'évaluer périodiquement la réalisation des objectifs, avec le concours des participants. Si la procédure de qualification a été définie, ses résultats sont aussi pris en compte dans le développement des sessions d'enseignement et d'apprentissage.</p> |

| Compétence opérationnelle | Exemples de contenus | Critères de performances La compétence opérationnelle est reconnaissable lorsque la personne ... |
|---|---|---|
| <p>C1</p> <p>Réaliser des feedbacks complets en exploitant des moyens pédagogiques appropriés</p> | <p>Notions de base pour l'évaluation et l'auto-évaluation des participants</p> <p>Auto-évaluation et évaluation par une personne extérieure</p> <p>Règles de feedback</p> <p>Méthodes de feedback</p> | <ul style="list-style-type: none"> – accepte, dans une approche constructive, les retours de différentes formes d'évaluation, les interprète et les intègre à sa propre pratique ainsi qu'au processus de développement et d'apprentissage personnel. – demande continuellement le feedback des participants et mène une réflexion sur celui-ci. – informe le groupe de manière adéquate des conclusions tirées du feedback. |
| <p>C2</p> <p>Mettre en œuvre les mesures d'assurance qualité prescrites</p> | <p>Cycle de qualité</p> <p>Évaluation</p> <p>Systèmes de gestion de la qualité</p> | <ul style="list-style-type: none"> – utilise les concepts de développement et d'assurance de la qualité prescrits pour sa propre activité de formation. – assure les standards lors de la réalisation des sessions d'enseignement et d'apprentissage. – met en œuvre et évalue les évaluations prescrites dans son propre domaine spécifique. |
| <p>C3</p> <p>Réfléchir à sa propre qualité d'enseignement/ d'apprentissage et la développer</p> | <p>Caractéristiques des environnements d'apprentissage de qualité</p> <p>Résultats de la recherche en matière d'enseignement et d'apprentissage</p> | <ul style="list-style-type: none"> – planifie des évaluations axées sur les résultats pour ses propres sessions d'enseignement et d'apprentissage. – formule des critères et indicateurs de qualité. – développe ses propres instruments de mesure pour son propre domaine spécifique. – planifie, réalise et apprécie ses propres évaluations dans son propre domaine et champ professionnel. |

2.4. Domaine de CO D : Interagir avec les participants dans le processus d'apprentissage

| | |
|--|--|
| Description du domaine de compétence opérationnelle | <p>Les formateurs créent une atmosphère d'apprentissage constructive et pratiquent un style d'interaction et de communication positif. Ils favorisent les possibilités variées de communication et d'interaction entre participants. Ils conçoivent une relation empreinte d'estime avec les participants et soutiennent une telle relation entre eux.</p> <p>Les formateurs changent sans cesse de rôle en conduisant les groupes et en accompagnant certains participants en particulier.</p> |
| Contexte | <p>L'accompagnement de l'apprentissage prend une importance croissante dans les sessions d'enseignement et d'apprentissage. Outre le rôle d'enseignant classique, les formateurs doivent aussi pouvoir jouer le rôle d'accompagnateurs de l'apprentissage au sens d'un accompagnement du processus d'apprentissage. Outre le rôle lui-même, le changement de rôles en situation constitue en particulier aussi un défi de taille. Les résultats des recherches menées sur le thème de l'enseignement de l'apprentissage montrent clairement l'effet particulier d'une relation de qualité entre les enseignants et les participants. Une relation empreinte d'estime avec soi-même est une condition indispensable pour être en mesure d'établir une relation avec les autres.</p> |

| Compétence opérationnelle | Exemples de contenus | Critères de performances La compétence opérationnelle est reconnaissable lorsque la personne ... |
|--|--|---|
| <p>D1</p> <p>Entretenir des relations empreintes de respect avec les participants</p> | <p>L'image de l'être humain</p> <p>Didactique centrée sur les personnes</p> <p>Attitudes pédagogiques de base</p> <p>Apprentissage avec les pairs</p> <p>Effets de résonance</p> <p>Communication non violente</p> | <ul style="list-style-type: none"> – écoute les objections en restant objectif. – tient compte des besoins spécifiques dans les phases individuelles. – traite les participants sans jugement, d'égal à égal, en s'efforçant de les encourager et communique avec eux dans cette optique. – accorde de l'importance à l'estime des autres dans son attitude fondamentale. – permet aux participants de faire l'expérience de «l'apprentissage par l'enseignement». |
| <p>D2</p> <p>Permettre l'interactions et la communication respectueuses entre les participants dans le processus d'apprentissage</p> | <p>Bases de la communication</p> <p>Conduite de la discussion axée sur les ressources</p> <p>Soutien au questionnement (maïeutique)</p> <p>Tolérance face à l'ambiguïté</p> | <ul style="list-style-type: none"> – laisse du temps à la réflexion et à la recherche de réponses aux questions. – donne des impulsions et pose des questions ouvertes. – structure et anime le dialogue avec l'assemblée. – autorise la contradiction, la divergence et anime la discussion ouverte. – favorise la tolérance à l'ambiguïté. |
| <p>D3</p> <p>Favoriser un environnement propice à l'apprentissage</p> | <p>Climat dans les sessions d'enseignement et d'apprentissage</p> <p>Apprentissage social et émotionnel</p> | <ul style="list-style-type: none"> – met en œuvre des stratégies adéquates pour aménager un climat favorable à l'apprentissage. – guide les individus et les groupes avec clarté et calme. – veille au respect des règles avec le concours des participants. |

2.5. Domaine de CO E : Accompagner les apprenants individuellement, en mettant l'accent sur le soutien et les processus d'apprentissage

| | |
|---|--|
| <p>Description du domaine de compétence opérationnelle</p> | <p>Les formateurs accompagnent les participants dans leur processus d'apprentissage, depuis la perception de la situation d'apprentissage jusqu'à la réalisation des objectifs d'apprentissage, et les soutiennent avec des méthodes adéquates.</p> <p>Ils perçoivent les comportements d'apprentissage, identifient les problèmes dans ce contexte et encouragent les personnes qu'ils encadrent à développer leurs propres solutions à ces problèmes. Ils reconnaissent les aptitudes et les progrès de l'apprentissage des personnes accompagnées, mènent des entretiens motivants et encourageants, et donnent des feedbacks utiles. À l'aide de théories psychologiques sur le succès ou l'échec des situations individuelles, ils tirent des conclusions pour la planification et les actions futures. Aider des individus à se développer exige des offres d'apprentissage qui contribuent à la sécurité de décision et d'action, et qui invitent à agir de manière responsable. La mise en œuvre de l'accompagnement de l'apprentissage suppose une ouverture aux nouveaux concepts de rôles, mais aussi le développement d'une conception approfondie de l'encadrement de l'apprentissage. Il s'agit de réfléchir et de développer sans cesse sa propre attitude dans les situations d'accompagnement de l'apprentissage.</p> |
| <p>Contexte</p> | <p>Dans la formation pour adultes, le thème de l'encadrement de l'apprentissage prend de plus en plus d'importance. Les formateurs soutiennent les participants, les étudiants ou les personnes à former dans les situations d'apprentissage professionnelles et andragogiques pour leur permettre de développer leurs compétences. Les participants tels que les étudiants des formations et formations continues n'ont pas tous les mêmes biographies ni ne viennent de contextes identiques. Les formateurs doivent donc comprendre ces biographies de formation, développer des cycles et processus d'apprentissage et être en mesure de proposer un soutien aux préférences d'apprentissage correspondantes. La conduite d'entretiens individuels et l'accompagnement dans la pratique font partie des tâches centrales des formateurs. Ces derniers conseillent les participants ainsi que les collaborateurs, aussi dans le domaine de la formation et de la formation spécialisée, au sein d'un système de formation qui devient de plus en plus complexe.</p> <p>L'encadrement de l'apprentissage peut, dans ces conditions, porter sur différents domaines d'action, par ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> • entretien individuel de soutien/de conseil portant sur le processus d'apprentissage • entretien individuel de soutien/de conseil portant sur les questions de la formation continue • entretien de feedback sans caractère qualifiant • accompagnement et soutien dans le transfert • soutien et encouragement dans le développement de compétences |

| Compétence opérationnelle | Exemples de contenus | Critères de performances La compétence opérationnelle est reconnaissable lorsque la personne ... |
|--|---|---|
| <p>E1</p> <p>Fournir aux participants des retours sur les compétences et les progrès d'apprentissage</p> | <p>Bilan de situation, feedback utile</p> <p>Règles de feedback</p> <p>Communication témoignant de l'estime pour l'autre</p> | <ul style="list-style-type: none"> – communique et donne un feedback en témoignant de l'estime à l'autre et en s'exprimant clairement. – reconnaît et nomme les ressources de la personne qu'elle accompagne. |
| <p>E2</p> <p>Déterminer les objectifs d'apprentissage dérivés des compétences du point de vue du formateur ou conjointement avec les participants et vérifier leur réalisation</p> | <p>Formulation d'objectifs</p> <p>Méthodes de vérification des objectifs et d'évaluation simples</p> <p>Formulation participative des objectifs</p> | <ul style="list-style-type: none"> – analyse les objectifs et contenus prescrits et les harmonise avec les conditions-cadres et les besoins de la personne à encadrer. – incite les participants à formuler leurs propres objectifs d'apprentissage. – évalue les ressources permettant d'atteindre les objectifs et crée des conditions pour pouvoir les utiliser. – recherche des propositions de solutions avec la personne à accompagner, les évalue et les choisit. – agende et vérifie la réalisation des objectifs avec les participants. |
| <p>E3</p> <p>Concevoir des processus d'accompagnement en tenant compte de l'auto-organisation et de l'auto-efficacité</p> | <p>Bases de la psychologie de l'apprentissage : volition (volonté), motivation, autorégulation, auto-organisation, auto-efficacité</p> | <ul style="list-style-type: none"> – identifie des situations dans lesquelles l'auto-efficacité des participants est encouragée. – formule les tâches de telle manière que les participants puissent les réaliser de manière autonome. – crée ou modifie les documents d'apprentissage pour l'encadrement individuel. |
| <p>E4</p> <p>Mener des entretiens individuels en ayant conscience de son attitude et des rôles dans l'entretien</p> | <p>Concevoir le rôle dans différentes constellations de discussions : par ex. conseils spécialisés, feedback d'apprentissage, soutien à l'apprentissage, entretien d'information, de niveau ou d'évaluation, etc.</p> <p>Techniques de discussion, par ex. technique de questionnement et écoute active</p> <p>Rôle et attitude</p> | <ul style="list-style-type: none"> – analyse et réfléchit au contact et à la relation avec la personne à accompagner. – vérifie, sous un angle critique, sa propre perception et ses préjugés possibles. – aborde de manière adéquate les demandes de son partenaire de discussion. – conçoit de manière reconnaissable les phases essentielles du déroulement de la conversation. – catégorise la situation et le rôle dans différentes constellations de la discussion et les représente de manière adéquate. |

| | | |
|---|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> – crée des liens avec les concepts et les modèles de la communication et de la conduite de discussions. |
| <p>E5</p> <p>Saisir les comportements d'apprentissage, identifier les problèmes d'apprentissage et aider la personne accompagnée dans la résolution des problèmes</p> | <p>Techniques fondamentales et instruments d'observation de la perception et de l'observation</p> <p>Attitudes, problèmes et stratégies d'apprentissage individuels</p> <p>Itinéraires d'apprentissage individuels, techniques d'apprentissage et de travail</p> | <ul style="list-style-type: none"> – perçoit le comportement d'apprentissage des participants et les difficultés liées à celui-ci et réfléchit à leurs causes possibles avec les participants. – évalue les ressources permettant d'atteindre les objectifs et en tient compte comme point de départ chez les participantes et les participants. – soutient les participantes et les participants dans la mise en œuvre de stratégies de travail et d'apprentissage. |
| <p>E6</p> <p>Choisir avec justification les méthodes d'accompagnement de l'apprentissage</p> | <p>Répertoire de méthodes pour l'accompagnement de l'apprentissage</p> | <ul style="list-style-type: none"> – sélectionne des méthodes adéquates pour le processus d'apprentissage. – planifie correctement l'utilisation des méthodes. |
| <p>E7</p> <p>Renseigner une personne intéressée sur les possibilités de formation continue et de certification dans son domaine spécifique</p> | <p>Structures de la formation dans son propre domaine spécialisé et classification dans le système éducatif suisse</p> <p>Qualifications formelles et informelles de la formation</p> <p>Apprentissage informel</p> | <ul style="list-style-type: none"> – situe correctement sa propre activité de formation dans le paysage de la formation. – décrit les possibilités de formation continue pour son propre champ professionnel. – donne des renseignements différenciés sur les possibilités de formation et de formation continue dans son propre domaine spécialisé et champ professionnel. |

2.6. Domaine de CO F : Diriger et modérer des groupes

| | |
|---|--|
| <p>Description du domaine de compétence opérationnelle</p> | <p>L'apprentissage en groupes se déroule dans un échange vivant, que les différents membres du groupe perçoivent objectivement et subjectivement de différentes manières. Il faut tenir compte de cet aspect dans la conduite de groupes de formation.</p> <p>Les formateurs perçoivent les processus de groupe, sont en mesure de reconnaître les comportements et les déroulements de la communication au sein d'un groupe et, si nécessaire, de les rendre visibles. Pour y parvenir, ils font des comparaisons avec les concepts théoriques et interviennent en fonction de la situation. Ils ne reconnaissent pas seulement les différents rôles des membres du groupe et les utilisent de manière constructive, mais sont aussi conscients de leur propre rôle et l'aménagent de manière adaptée au contexte. Ils réfléchissent à leur propre conception de la conduite, à leurs propres valeurs, attitudes et normes, tout en respectant les valeurs, attitudes et normes des autres.</p> <p>Les groupes d'apprentissage sont parfaitement en mesure de trouver des réponses aux questions ou de développer des solutions aux problèmes qui se posent. Pour les formateurs, la méthode de la modération permet de déclencher et d'encadrer les processus. Le modérateur joue le rôle d'accompagnateur et de conseiller. Il soutient les participants dans la recherche de solutions, sans toutefois intervenir dans le contenu.</p> |
| <p>Contexte</p> | <p>Les formateurs rencontrent des constellations variées au sein des groupes. La taille d'un groupe peut ainsi fluctuer entre 3 et plus de 100 personnes.</p> <p>Dans certains mandats de formation, la composition spécifique du groupe ne dure qu'une demi-journée ; c'est souvent le cas lors de séances d'information, de formations de clients ou de séminaires de formation continue. À l'autre bout de l'échelle, les formateurs sont régulièrement et pendant une durée prolongée en contact avec leur groupe de formation, par ex. dans le cas de formations et de formations continues sur plusieurs années. Dans les séminaires en bloc, l'hébergement sur place et les repas partagés en commun créent d'autres dynamiques sociales.</p> <p>À l'avenir également, de plus en plus de groupes se rencontreront dans des espaces virtuels, qui à leur tour génèrent des dynamiques de groupe particulières.</p> <p>Les formateurs sont également impliqués dans cette dynamique, sur laquelle ils peuvent exercer leur influence de manière constructive en raison de leur rôle spécial et de leur personnalité. Les formateurs dans leur propre entreprise sont, dans certains cas, à la fois les supérieurs de leur groupe d'apprentissage ou accueillent leurs propres supérieurs dans le groupe. Il est aussi possible que les participants aient l'âge de leurs parents ou enfants ou qu'ils soient issus de régions ou contextes culturels similaires ou totalement différents. Cette diversité exige que les formateurs aient une conscience très aiguë de leur rôle et de leurs valeurs.</p> <p>Dans les sessions d'apprentissage, les rôles des formateurs varient selon la situation. Ils sont des intermédiaires lors d'un exposé ou lorsqu'ils donnent des instructions. Dans les phases d'apprentissage individuelles, ils passent d'un rôle de soutien à un rôle de conseil, tandis qu'au moment de l'évaluation des résultats, ils prennent souvent le rôle de modérateurs. La modération est un concept didactique qui permet d'aménager les processus d'opinion, de volonté, de décision et de résolution des processus et de les accompagner en conséquence. Elle fait appel à des techniques de visualisation spécifiques et à des méthodes de conseil. La modération peut être utilisée pour</p> <ul style="list-style-type: none"> • résoudre ensemble les problèmes de l'équipe |

- encourager la collaboration
- améliorer la communication
- faire des personnes concernées des participants
- encourager l'apprentissage autoresponsable au sein du groupe

Les formateurs reconnaissent d'une part la contradiction et la dynamique élevée au sein d'un groupe (tolérance à l'ambiguïté) et soutiennent d'autre part le développement de la capacité de travail du groupe reposant sur celle-ci au moyen d'interventions habiles.

| Compétence opérationnelle | Exemples de contenus | Critères de performances La compétence opérationnelle est reconnaissable lorsque la personne ... |
|---|---|--|
| <p>F1</p> <p>Percevoir et comprendre les dynamiques de groupe</p> | <p>Bases des processus au sein des groupes d'apprentissage</p> <p>Conflits et troubles dans les groupes d'apprentissage</p> <p>Diversité en lien avec la dynamique dans les groupes d'apprentissage</p> | <ul style="list-style-type: none"> – décrit ou visualise les caractéristiques d'un groupe d'apprentissage. – reconnaît et nomme les processus de groupe essentiels dans une situation particulière. |
| <p>F2</p> <p>Percevoir le comportement relationnel d'un groupe (communication) et l'influencer activement</p> | <p>Théories de la communication et analyse des processus de communication dans le cadre de processus ayant trait à la dynamique de groupe</p> <p>Comportement de communication dans le groupe</p> | <ul style="list-style-type: none"> – perçoit et analyse de manière différenciée le comportement en matière de communication dans le groupe et ses propres réactions – développe et utilise des stratégies de manière proactive. – intervient de manière à soutenir la communication, en fonction de la situation. |
| <p>F3</p> <p>Intervenir dans les processus de groupes de manière appropriée en regard de la situation</p> | <p>Liens entre l'approche didactique et les processus de groupe</p> <p>Conflits, troubles, oppositions et stratégies d'intervention</p> | <ul style="list-style-type: none"> – génère des hypothèses et formule des options d'interventions possibles en fonction de la situation. – justifie le choix de l'intervention ou des interventions effectuées. – vise le développement de la situation du groupe. |
| <p>F4</p> <p>Clarifier les rôles dans les groupes</p> | <p>Rôles de responsable de groupes d'apprentissage, conflits de rôles</p> <p>Rôles dans des groupes</p> <p>Concepts de rôles</p> | <ul style="list-style-type: none"> – perçoit et analyse de manière différenciée la situation ainsi que son ou ses propres rôles et réactions. – reconnaît et identifie un conflit de rôle dans une situation particulière. – aborde et clarifie un conflit de rôles lorsqu'il surgit. |
| <p>F5</p> <p>Développer des conventions d'apprentissage avec les groupes</p> | <p>Valeurs, normes et rôles dans les groupes</p> | <ul style="list-style-type: none"> – a conscience de ses propres valeurs et attitudes en lien avec la conduite de groupes. – rédige des conventions d'apprentissage ou les développe avec les groupes. |
| <p>F6</p> <p>Animer le contenu selon les questions à traiter</p> | <p>Phases de modération et conception méthodique</p> <p>Comportement, tâches et règles de communication</p> | <ul style="list-style-type: none"> – planifie une modération de manière anticipée. – adapte la modération de manière axée sur le processus. – conçoit les phases de modération de manière ciblée sur les objectifs, avec des méthodes appropriées. – prend un rôle de conseiller et d'accompagnateur du processus, |

| | | |
|--|---|--|
| | | <p>perçoit et réfléchit consciemment aux points divergents.</p> <ul style="list-style-type: none"> – veille au respect des règles de communication et de comportement. – assure les résultats avec le groupe. – vise à atteindre un consensus avec le groupe pendant toute la durée du processus. |
| <p>F7 Animer des processus d'interaction</p> | <p>Modération d'objectifs/de formes de groupes différents Modèles d'intervision</p> | <ul style="list-style-type: none"> – examine les processus de groupe et les rend visibles par la métacommunication. – guide le groupe dans son développement autonome. |

2.7. Domaine de CO G : Concevoir des activités de formation et d'apprentissage axées sur les compétences et le transfert

| | |
|--|--|
| Description du domaine de compétence opérationnelle | <p>Les formateurs développent, dans leur domaine de spécialisation, des concepts didactiques visant à obtenir les compétences spécifiques et générales et développent des concepts de transfert réalisables. Ils utilisent, pour la conception de session d'enseignement et d'apprentissage, la valeur didactique ajoutée offerte par les médias basés sur la technologie et par les technologies de la communication. Dans la conception didactique, ils tiennent compte et utilisent le lien avec le sujet et la biographie des participants.</p> |
| Contexte | <p>L'accent central d'une formation axée sur les compétences est l'orientation vers le transfert. Suivant le paradigme et le mandat de l'apprentissage, les formateurs peuvent concevoir différentes offres de transfert. Dans un cadre behaviouriste, le transfert se caractérise par la similitude de la situation d'apprentissage et d'application (transfert proche), tandis que dans les arrangements cognitivistes et constructivistes, l'application de principes généraux est placée au premier plan (transfert distant). S'agissant de l'imbrication de la théorie et de la pratique, différents axes de transfert permettent de garantir l'apprentissage situé. Les mandats de préparation ou de recherche avant une session d'apprentissage peuvent initier le transfert de la pratique à la théorie. Pendant un séminaire, des exemples, exercices ou problèmes axés sur la pratique aident les participants à établir un lien entre la théorie et la pratique. Dans certains cas, une séquence d'apprentissage se déroule directement dans la pratique.</p> <p>Si on souhaite engager le transfert dans toutes les dimensions du développement de compétences, cela signifie qu'il ne faut pas seulement assurer le transfert de connaissances, mais aussi les aptitudes et le savoir-faire, et renforcer la motivation et la volonté au niveau personnel. Le transfert n'est pas seulement une étape du processus d'apprentissage, mais bien plus un concept à prendre en compte pour toutes ces étapes.</p> |

| Compétence opérationnelle | Exemples de contenus | Critères de performances La compétence opérationnelle est reconnaissable lorsque la personne ... |
|---|---|---|
| <p>G1</p> <p>Clarifier, dans son propre domaine d'expertise, le besoin de formation ainsi que les intérêts et les prérequis du public cible pour une unité de formation</p> | <p>Clarification des prérequis</p> <p>Analyse des besoins</p> <p>Besoins de la formation</p> | <ul style="list-style-type: none"> – clarifie les prérequis des destinataires et en tient compte dans la planification. – clarifie et prend en compte les conditions aussi pendant le processus d'enseignement/d'apprentissage. |
| <p>G2</p> <p>Formuler des compétences spécifiques et interdisciplinaires</p> | <p>Orientation vers la compétence</p> <p>Compétences opérationnelles</p> <p>Compétences communes à plusieurs domaines spécifiques</p> <p>Formulation de compétences</p> <p>Situations de travail</p> | <ul style="list-style-type: none"> – formule un profil de compétences pour une session d'apprentissage dans son propre domaine spécifique. – extrait des ressources des compétences. – identifie et formule les situations de travail pertinentes pour les compétences. |
| <p>G3</p> <p>Développer un concept didactique pour une unité de formation spécifique</p> | <p>Conception de l'enseignement/l'apprentissage</p> <p>Théories d'apprentissage (behaviourisme, cognitivisme, constructivisme, connectivisme)</p> <p>Principes didactiques (par ex. contrôle de soi/extérieur, principe d'exemplarité, orientation vers la situation, l'action, la connaissance, etc.)</p> <p>Conception didactique</p> | <ul style="list-style-type: none"> – développe ses propres principes didactiques et en extrait des conséquences didactiques concrètes. – formule, dans sa conception didactique, des contenus, formes d'enseignement/d'apprentissage et modalités d'apprentissage en accord avec la conception de l'enseignement/l'apprentissage. – conçoit le design didactique de manière cohérente avec la conception de l'enseignement et de l'apprentissage et les principes didactiques. |
| <p>G4</p> <p>Concevoir la validation de l'acquisition des compétences</p> | <p>Critères de qualité</p> <p>Tâches axées sur les compétences</p> <p>Vérifient, dans l'ensemble du modèle de compétences (par ex. ressources, compétence, performance)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – conçoit des stratégies cohérentes et des instruments pour évaluer les prestations. – met en place des justificatifs de prestations et des instruments d'évaluation de manière axée sur les compétences. |
| <p>G5</p> <p>Développer un concept de transfert pour une unité de formation</p> | <p>Théories, concepts et méthodes de transfert</p> <p>Transfert comme concept subordonné (dans toutes les phases de l'apprentissage)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – décrit un concept de transfert avec des formes, des orientations, des moments, etc. en s'aidant de justifications théoriques. – conçoit le transfert au niveau personnel, interpersonnel et matériel. |

| | | |
|---|--|--|
| <p>G6</p> <p>Concevoir des sessions d'enseignement/ d'apprentissage orientées sur une thématique avec une biographie spécifique</p> | <p>Stratégies et méthodes de modification</p> <p>Orientation biographique</p> <p>Tâches de transfert adaptives</p> | <ul style="list-style-type: none"> – formule des tâches de transfert concrètes, qui abordent le développement ultérieur des compétences visées en tenant compte de la situation d'apprentissage et de travail individuelle ainsi que de la biographie personnelle. – aménage les sessions de transfert au moyen de tâches qui peuvent être adaptées aux participants en fonction de leur situation individuelle. |
|---|--|--|

2.8. Domaine de CO H : Réfléchir à leurs propres actions professionnelles et les développer continuellement

| | |
|--|--|
| Description du domaine de compétence opérationnelle | <p>Les formateurs réfléchissent à leur propre rôle, à leur conception de l'apprentissage, à leurs valeurs et attitudes et se développent continuellement. Ils échangent avec d'autres formateurs et surmontent les défis du quotidien professionnel ensemble. Dans un univers volatile, incertain, complexe et ambigu, ils développent des stratégies pour gérer les situations qui les mettent sous pression et les ambivalences, le but étant de renforcer leur propre résilience.</p> |
| Contexte | <p>Les formateurs agissent dans un environnement volatile, incertain, complexe et contradictoire. D'une part, les contradictions doivent être supportées et, d'autre part, elles sont la source d'un potentiel de groupe. Exploiter ce potentiel demande de la part des formateurs une certaine distance, mais aussi du courage pour prendre des décisions didactiques dans des situations incertaines. La confrontation avec une grande variété de biographies d'apprentissage exige d'eux de réfléchir intensément à leur propre histoire en matière d'enseignement/d'apprentissage. En tant que groupe à risque dans des situations très exigeantes, les formateurs peuvent se protéger activement et réactivement contre les maladies dues au stress et à la charge de travail. La comparaison entre les résultats de l'expérience et les résultats de travaux scientifiques exige qu'ils se penchent sur la question des normes professionnelles et des résultats fondamentaux de la recherche sur les questions d'enseignement et d'apprentissage et sur la formation des adultes.</p> <p>Dans leur comportement en matière de formation, ils sont conscients des parts d'ombre et ouverts au feedback et à l'image qu'ils donnent à autrui. Dans leur comportement de communication, ils intègrent consciemment le changement de perspective afin de participer activement à leur excellence et à celle des autres ainsi qu'à leur environnement de formation.</p> <p>L'activité de formation à titre d'action singulière a encore un rôle marginal dans la situation professionnelle actuelle et future. Les formateurs travailleront davantage au sein d'équipes interdisciplinaires et y développeront leur professionnalisme dans des cadres de conseil collégiaux.</p> |

| Compétence opérationnelle | Exemples de contenus | Critères de performances La compétence opérationnelle est reconnaissable lorsque la personne ... |
|--|---|---|
| <p>H1</p> <p>Clarifier son propre rôle et influencer en conséquence</p> | <p>Droits et devoirs</p> <p>Théories des rôles</p> <p>Conflits de rôles</p> | <ul style="list-style-type: none"> – comprend le rôle comme une action réciproque entre personnes, fonction et attentes des autres. – reconnaît son propre rôle en fonction de la situation et y réfléchit. – se penche sur les différences de perception dans le rôle. – reconnaît sa propre fonction de modèle et adapte ses actions éthiques, sociales et écologiques aux valeurs transmises. |
| <p>H2</p> <p>Réfléchir sur sa propre conception de l'enseignement et de l'apprentissage, sur ses propres valeurs, attitudes et normes dans le contexte de son expérience et ressources spécifiques</p> | <p>Formation continue, attitudes et normes</p> <p>Phases et cycles de réflexion</p> <p>Niveaux de profondeur de la réflexion</p> <p>Travail sur la biographie</p> | <ul style="list-style-type: none"> – formule sa propre conception de l'enseignement/apprentissage. – décrit des situations, interprète sur la base de jugements et expériences personnels, analyse en s'appuyant sur la théorie et catégorise professionnellement grâce à un discours critique intégrant plusieurs perspectives. – comprend sa propre biographie comme une déterminante de la conception de l'enseignement et de l'apprentissage et du comportement en la matière. |
| <p>H3</p> <p>Vérifier son propre comportement et l'adapter si nécessaire</p> | <p>Perception de soi et perception par les autres</p> <p>Feedback/réaction des pairs</p> <p>Stratégies de modification</p> | <ul style="list-style-type: none"> – réfléchit à son propre comportement en se percevant lui-même et en percevant les autres. – prend conscience de ses possibles angles morts. – utilise des stratégies de changement de comportement. |
| <p>H4</p> <p>Réfléchir aux problèmes de la pratique et les résoudre au sein d'une équipe collégiale</p> | <p>Conseils/intervision collégiaux</p> <p>Formes et modèles de conseils collégiaux</p> <p>Méthodes de processus dans les conseils collégiaux</p> | <ul style="list-style-type: none"> – collabore avec d'autres formateurs. – rend exploitables les résultats de conseils collégiaux pour ses propres actions. |
| <p>H5</p> <p>Développer et appliquer des stratégies pour la gestion des situations difficiles</p> | <p>Théories du stress</p> <p>Liens psychosomatiques</p> <p>Techniques de relaxation</p> <p>Stratégies mentales et émotionnelles de gestion du stress</p> | <ul style="list-style-type: none"> – anticipe les situations difficiles et prend des mesures de manière proactive. – perçoit et nomme les situations difficiles sur le plan cognitif, physique et émotionnel. – applique des stratégies de délestage dans les situations où s'exerce une certaine pression. |

| | | |
|--|--|--|
| <p>H6</p> <p>Anticiper et prendre en compte les changements, les incertitudes, les contradictions et la complexité dans ses propres mises en œuvre didactiques</p> | <p>Univers VUCA*</p> <p>Réduction de la complexité</p> <p>Concept d'ambiguïté</p> <p>*VUCA: volatility (instabilité), uncertainty (incertitude), complexity (complexité), ambiguity (ambiguïté)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – reconnaît et peut nommer les contradictions – reconnaît les ambiguïtés et les supporte. – fait preuve de calme dans les situations contradictoires. |
| <p>H7</p> <p>Développer une compréhension de la profession dans son propre contexte de travail</p> | <p>Normes professionnelles</p> <p>Recherche basée sur les évidences dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage</p> <p>Théories subjectives et intersubjectives</p> <p>Praticiennes et praticiens réfléchissant à leur travail</p> | <ul style="list-style-type: none"> – est en mesure de décrire son développement personnel en tant que formateurs. – réfléchit à ses propres conclusions axées sur l'expérience et les compare aux résultats de la recherche. – réfléchit à son action professionnelle avant, pendant et après l'action. |
| <p>H8</p> <p>Intégrer la diversité lors de ses réflexions sur les sessions d'enseignement/ d'apprentissage</p> | <p>Expression de la diversité</p> <p>Diversité en tant que potentiel d'un groupe d'apprentissage</p> <p>Différenciation interne et externe</p> | <ul style="list-style-type: none"> – décrit la diversité dans un groupe d'apprentissage – applique la prise en compte de la diversité à titre de principe dans l'action didactique. |

2.9. Domaine de CO I : Mettre en œuvre des normes éthiques

| | |
|--|---|
| Description du domaine de compétence opérationnelle | <p>Les formateurs sont conscients de leur rôle de conception au sein de leur contexte de travail. Ils permettent un apprentissage de toute une vie, protègent l'intégrité des participants et respectent la diversité dans toutes ses dimensions possibles.</p> <p>Les formateurs abordent les participants d'égal à égal, conçoivent leur activité de formation à l'écart de tout jugement et réfléchissent aux différents rôles de pouvoir. Les différentes orientations en matière de valeurs sont vues comme des chances et rendues compréhensibles grâce à un changement de perspective.</p> <p>Les processus d'enseignement sont davantage compris comme une activité de facilitation que comme une activité médiatrice.</p> <p>Les formateurs orientent leurs actions vers la plus grande excellence possible. Au sein de l'institution, ils assument, dans leur domaine de compétences, la responsabilité de la planification durable du personnel et des ressources matérielles.</p> |
| Contexte | <p>En raison de la transformation technique, économique et sociale mondiale, de nouvelles qualifications prennent de plus en plus d'importance. Les formateurs en sont conscients et capables de soutenir les participants dans les questions relevant de l'apprentissage de toute une vie.</p> <p>Un système de formation est toujours aussi marqué par les valeurs et les normes de ceux qui leur donnent vie. Les conflits humains, les résistances et les blocages en font partie. Il revient aux formateurs d'aborder les conflits et/ou partenaires des conflits sans jugement et d'égal à égal, et de les accompagner en leur soumettant des questions.</p> <p>Ils gardent leur calme, font preuve d'empathie, respectent les limites des autres et contribuent à résoudre les situations pénibles afin de trouver un consensus constructif. Ils soutiennent et accompagnent les participants dans des situations difficiles et leur montrent les perspectives qu'ils ne voient pas ou ne sont pas en mesure de voir. Dans ce processus, les formateurs restent ouverts et réceptifs vis-à-vis de leurs propres limites, qu'ils respectent et communiquent aux autres.</p> <p>Les éventuelles discriminations doivent être discutées et résolues, si nécessaire au niveau institutionnel.</p> <p>L'environnement professionnel des formateurs peut, par moment, être stressant et agité. Il s'agit en outre d'une activité au contact des gens, à laquelle participent toujours plus de personnes, qui toutes veulent être reconnues comme des groupes d'intérêts, avec leurs situations, besoins, espoirs et objectifs. Les formateurs connaissent la grande efficacité de mesures d'autorégulation et la représentent comme une possibilité dans la structure, le processus, le contexte, etc. de l'environnement d'apprentissage qu'ils ont conçus.</p> |

| Compétence opérationnelle | Exemples de contenus | Critères de performances La compétence opérationnelle est reconnaissable lorsque la personne ... |
|--|--|--|
| I 1 Encourager et rendre possible l'apprentissage tout au long de la vie | Paysage de la formation en Suisse Offres internes Psychologie de l'orientation Psychologie de la motivation | <ul style="list-style-type: none"> – permet de faire un bilan et d'accompagner. – incite les personnes peu qualifiées à suivre et terminer une formation professionnelle. |
| I2 Préserver l'intégrité des participants | Accompagnement par des questions Psychologie de l'orientation | <ul style="list-style-type: none"> – conçoit son propre comportement de formation sans préjugés. – aborde les participants d'égal à égal. – vit dans une culture des questions visant à se connaître soi-même. – argumente de façon logique, cohérente et avec un choix de mots appréciable. – pratique une écoute active et pose des questions. – fait consciemment la démonstration d'un changement de perspective et incite les autres à faire de même. |
| I3 Exploiter consciemment la diversité, l'interculturalité, la multiculturalité et la transculturalité lors de situations opportunes et constructives | Conception directrice Organigramme / structure du personnel Processus/procédures Organes | <ul style="list-style-type: none"> – clarifie la culture des valeurs dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage et contribue consciemment à façonner les valeurs institutionnelles. – questionne les sessions d'enseignement/d'apprentissage et les vérifie sous l'angle de la diversité. – aborde les discriminations et contribue activement à les éliminer. |
| I4 Libérer son activité professionnelle des préjugés | Conception directrice pédagogique, andragogique ou professionnelle-pédagogique Normes de l'entreprise Valeurs empiriques | <ul style="list-style-type: none"> – communique et argumente avec impartialité. |
| I5 Accepter les diverses orientations de valeurs et procéder à des changements de perspective | Tendances globales et actuelles en matière de valeurs Techniques de médiation | <ul style="list-style-type: none"> – pose des questions ouvertes en cas d'incertitudes. – pratique et évalue le changement de perspective de manière transparente |
| I6 Interpréter les processus d'enseignement/ d'apprentissage en tant | Théories d'enseignement/d'apprentissage Didactique de facilitation Principes d'autorégulation | <ul style="list-style-type: none"> – propose des contextes qui encouragent l'autogestion et l'autorégulation. – incite à l'autoréflexion et propose des moyens et des méthodes pour le faire. |

| | | |
|--|--|---|
| que concrétisation de l'apprentissage | | – veille à une co-construction de l'itinéraire d'apprentissage. |
| 17 Viser l'excellence dans ses activités professionnelles | Intervision/Supervision Entretiens de feedback Visite d'observation Retours d'information Propres objectifs de développement Apprentissage autonome | – définit des stimulations positives pour soi-même et pour les autres. – consulte régulièrement des personnes extérieures pour avoir leur avis. – vérifie concrètement les feedbacks et en extrait des mesures. – identifie ses propres compétences et les complète régulièrement. |
| 18 Permettre l'égalité des chances | Réformes de l'éducation Enquêtes internes | – vérifie et adapte les mesures d'encouragement. – encourage de manière individualisée et permet l'accès à l'apprentissage. |
| 19 Planifier et mettre en œuvre les ressources en personnel et en matériel de façon durable | Contexte de l'institution Planification des ressources Processus/cycles Sondages Résilience Cercle de discussion Efficacité énergétique et du matériel | – fait preuve d'une attitude réfléchie par rapport à ses propres forces et faiblesses et par rapport à celles des autres. – utilise les offres de repos ou de compensation. – vérifie continuellement les ressources matérielles en lien avec la rentabilité et l'écologie et prend des mesures de rééquilibrage ou d'optimisation si nécessaire. |

3. Profil de la profession

3.1. Domaine d'activité

Les formateurs élaborent des activités de formation et d'apprentissage et sont responsables de leur conception, de leur planification, de leur mise en œuvre et de leur évaluation.

Ils travaillent dans différents contextes de travail, par exemple :

- dans des établissements publics ou privés de formation d'adultes ;
- dans des établissements de formation plus petits et spécialisés ;
- dans le département de la formation d'organismes qui offrent des mesures de formation en plus d'autres services ;
- dans le département de la formation d'associations professionnelles ;
- dans la formation et le soutien des apprentis dans les entreprises ou dans les cours inter-entreprises ainsi que dans le domaine de la formation professionnelle continue et supérieure ;
- dans la formation et la formation continue en entreprise ;
- dans les domaines du volontariat et du travail bénévole ;
- dans le domaine de la politique de la formation ;
- en tant que formateurs indépendants.

3.2. Principales compétences opérationnelles

Les formateurs ...

planifient des activités de formation et d'apprentissage : ils élaborent des concepts de formation dans leur domaine d'expertise professionnelle. Ils conçoivent des planifications didactiques globales et détaillées concrètes en incluant les prérequis exigés pour les participants et en tenant compte des conditions générales ainsi que des possibilités et des limites imposées par le cadre institutionnel. Ils développent des environnements d'apprentissage qui permettent un processus d'apprentissage axé sur les compétences et un transfert de et vers la pratique. Ils utilisent la valeur ajoutée didactique des technologies de communication et des médias basés sur la technologie dans la conception d'activités de formation et d'apprentissage.

mènent des activités de formation et d'apprentissage : ils conçoivent et gèrent des sessions de formation dans leur domaine d'expertise professionnelle. Ils mettent en œuvre la planification avec des méthodes, des processus, des formes d'enseignement et d'apprentissage et des supports appropriés en fonction des possibilités des participants. Ils appliquent des scénarios de formation et d'apprentissage basés sur la technologie de manière complémentaire ou intégrative. Ils utilisent des formes d'examen adéquates pour vérifier l'acquisition des compétences visées.

évaluent les activités de formation et d'apprentissage : ils mettent en œuvre les mesures liées à l'assurance qualité dans leur domaine de compétence et développent continuellement leurs propres activités de formation et d'apprentissage.

interagissent avec les participants dans le processus d'apprentissage : ils favorisent les possibilités de communication et d'interaction entre participants durant le processus

d'apprentissage. Ils créent une atmosphère d'apprentissage constructive et pratiquent un mode d'interaction et de communication favorable.

accompagnent les participants individuellement en mettant l'accent sur le soutien et les processus d'apprentissage : ils accompagnent les participants dans leur processus d'apprentissage, de la perception de la situation d'apprentissage à la réalisation des objectifs d'apprentissage, et les soutiennent avec des méthodes adaptées. Ils mènent des entretiens de soutien en étant conscients de leur propre attitude et de leur rôle et donnent un retour d'information aux participants sur leurs résultats et leurs progrès dans le processus d'apprentissage.

dirigent et modèrent des groupes : ils perçoivent les processus liés à la dynamique de groupe et la manière dont la communication se passe et interviennent en fonction de la situation. Ils soutiennent les groupes dans leur capacité à travailler. Ils organisent les tâches du groupe de façon à favoriser la participation et la recherche de solutions.

conçoivent des activités de formation et d'apprentissage axées sur les compétences et le transfert : ils développent dans leur domaine d'expertise professionnelle des concepts didactiques pour des unités de formation visant l'acquisition de compétences spécifiques et de compétences transversales ainsi que le transfert dans la pratique et la vérification à l'aide de procédures appropriées. Dans leurs concepts didactiques, ils prennent en compte et utilisent la subjectivité et la biographie des participants.

analysent leurs propres pratiques professionnelles et les améliorent continuellement : ils réfléchissent à leur propre rôle ainsi qu'à leur conception de l'apprentissage, à leurs valeurs et à leurs attitudes en tant que formateurs et se perfectionnent sans cesse. Ils échangent des idées avec d'autres formateurs et résolvent ensemble les défis de la vie quotidienne professionnelle. Dans un monde volatile, incertain, complexe et ambigu, ils développent des stratégies pour faire face à des situations de pression et d'ambivalence afin de renforcer leur propre résilience.

mettent en œuvre des normes éthiques : les formateurs sont conscients de leur rôle de concepteur dans les différents contextes de formation/d'apprentissage. Ils facilitent l'apprentissage tout au long de la vie, protègent l'intégrité des participants, traitent les informations personnelles de manière confidentielle et respectent la diversité dans toutes ses dimensions possibles. Ils considèrent les participants comme égaux et conçoivent leurs actions didactiques sans préjugés. Les différentes orientations de valeurs sont reconnues comme une opportunité permettant un changement de perspective. Les formateurs doivent faire preuve d'une grande tolérance à l'ambiguïté dans un champ d'activités contradictoires. Les processus de formation sont davantage considérés comme des actions visant l'autonomie que comme des activités de transmission de savoir. Les formateurs orientent leurs actions vers le plus haut niveau d'excellence possible.

3.3. Exercice de la profession

Les formateurs travaillent de façon indépendante ou en tant qu'employés dans un contexte institutionnel ou dans une entreprise et sont responsables de l'élaboration des processus de formation et d'apprentissage, de la conception et de la planification à l'évaluation en passant par la mise en œuvre. Dans les institutions, ils assument souvent aussi la responsabilité des

filières de formation. Ils tiennent compte des exigences internes ainsi que des tendances sociales et culturelles. Les conditions d'emploi varient entre des postes à temps plein et des postes à temps partiel en passant par des mandats ou des projets de formation à durée déterminée. Ils intègrent les résultats en matière de formation et d'apprentissage issus de la recherche et de la science dans leur travail de formateur et soumettent les tendances à une réflexion critique. Avec l'expérience, ils développent des compétences transversales qui leur permettent d'anticiper et de gérer les changements de contexte. Ils tiennent compte des changements dans le domaine des médias basés sur la technologie, réfléchissent de manière critique à leur utilisation et soutiennent les transformations correspondantes grâce à leurs compétences didactiques.

3.4. Apport de la profession à la société, à l'économie, à la nature et à la culture

Les formateurs jouent un rôle central dans l'assurance et le développement de la qualité dans le domaine de la formation et de la formation continue des adultes. Non seulement une main-d'œuvre qualifiée, mais aussi la formation continue dont elle bénéficie sont des conditions indispensables à une économie prospère. Les objectifs de formation continue des spécialistes dans les domaines de la technologie, de l'économie, de l'écologie, de la culture, de la sécurité, par exemple sont réalisés par des formateurs qualifiés au travers d'activités de formation et d'apprentissage axées sur les compétences et le transfert.