

EHB  
IFFP  
IUFFP

---

EIDGENÖSSISCHES  
HOCHSCHULINSTITUT  
FÜR BERUFSBILDUNG

---

INSTITUT FEDERAL  
DES HAUTES ETUDES  
EN FORMATION PROFESSIONNELLE

---

ISTITUTO  
UNIVERSITARIO FEDERALE  
PER LA FORMAZIONE PROFESSIONALE

pharmaSuisse 

## DOSSIER

Transposition didactique du domaine d'études

# LA PROFESSIONALITÉ DE L'ASSISTANTE EN PHARMACIE CFC / L'ASSISTANT EN PHARMACIE CFC (COMPÉTENCE 11)

Version novembre 2008

Auteur-e-s

Gianni Ghisla, Luca Bausch, Jsabelle Hirschi

En collaboration avec Yvette Bays, Hansruedi Kaiser, Thomas Meier et des enseignant-e-s du domaine d'études.

Lugano, Lausanne, Zollikofen, Berne 2008.

## Table des matières

<b>1. Introduction – La compétence 11: un défi fascinant.....</b>	<b>3</b>
<b>2. La compétence 11 en tant que domaine d'études .....</b>	<b>5</b>
2.1 Sens et contenu du domaine d'études.....	5
2.2. Structure .....	6
<b>3. Vous débutez avec l'enseignement.....</b>	<b>8</b>
3.1. ASPQ – Analyse de situations professionnelles et du quotidien.....	8
3.2. ATEE – Apprendre et travailler à l'école et en entreprise.....	10
3.3. Evaluation (ressources) .....	12
<b>4. Approches didactiques.....</b>	<b>14</b>
4.1. ASPQ – Analyse de situations professionnelles et du quotidien .....	14
4.2. ATEE – Apprendre et travailler à l'école et dans l'entreprise.....	17
4.2.1 Stratégies et techniques d'apprentissage, techniques d'organisation .....	18
4.2.2. Techniques d'entretien.....	20
4.2.3 Questions éthiques (professionnelles).....	22
4.2.4 Analyse des besoins .....	22
4.3. Evaluation de la C11 .....	23
4.3.1 Evaluation des ressources C11: formes et instruments .....	25
4.3.2 Evaluation de la compétence C11: formes et instruments .....	27

## 1. Introduction – La compétence 11: un défi fascinant

En tant qu'enseignant-e-s de la compétence 11 «Professionnalité de l'Assistante en pharmacie CFC / l'Assistant en pharmacie CFC (A-Ph)», vous trouverez dans ce dossier quelques indications importantes pour vous permettre de structurer votre enseignement. Vous assumez ainsi une tâche exigeante et fascinante, par le biais de laquelle vous pourrez contribuer de manière significative au devenir professionnel et au développement personnel des futur-e-s A-Ph.

Parmi les douze compétences de l'A-Ph, la compétence 11 (C11) se profile de manière particulière en raison de sa fonction de trait d'union entre différents domaines. La formation d'une **conscience professionnelle** constitue un composant important du **développement identitaire** d'une jeune personne. Il s'agit donc de viser à réaliser une synthèse entre les différents aspects – théoriques, pratiques mais également éthiques – de la profession et les spécificités et les exigences plus intimement liées à l'individu. Vous pouvez contribuer à opérer une telle synthèse par le biais de votre enseignement et grâce à la forme un peu particulière d'encadrement que représente la C11. C'est sur la base de ces exigences que la C11 a été transformée en domaine d'études autonome qui comprend son propre plan d'études et 120 périodes d'enseignement réparties sur les trois ans de formation. Vous trouverez naturellement des explications plus détaillées concernant les contenus de la C11 dans le plan de formation, ainsi que dans le programme d'enseignement de ce domaine.

Avec l'enseignement de la C11, vous avez également l'occasion de mettre en place un contexte d'enseignement et d'apprentissage à la fois privilégié et exigeant. A ce titre, vous bénéficiez d'une position idéale, qui se situe d'une part à la jonction entre l'école et le monde du travail et, d'autre part, à la croisée des attentes personnelles et de celles liées à la professionnalité des futur-e-s A-Ph. Cette position offre de réelles opportunités en matière de transmission et d'intégration. Cela signifie que le/la futur-e A-Ph en pharmacie peut apprendre non seulement à se confronter aux diverses exigences et aux différentes offres qui lui sont proposées sur ses lieux d'apprentissage, mais aussi à se positionner par rapport à ses propres besoins, à ses forces et à ses faiblesses.

**L'analyse de situation** vous sert à aborder ce travail d'apprentissage et de réflexion de manière didactique, en associant des considérations personnelles et subjectives aux expériences concrètes des apprenant-e-s, afin de pouvoir élaborer une analyse distanciée. Le profil de compétence des A-Ph permet de disposer d'un ensemble de situations importantes et représentatives, qui sert non seulement à retracer, du point de vue du plan d'études, un cadre réaliste des expériences concrètes vécues, mais également à disposer d'éléments spécifiques pouvant être intégrés dans les contenus de l'enseignement scolaire puis à aborder la question des exigences, des problèmes, des suggestions pouvant découler d'une situation donnée.

L'autonomie et la responsabilité personnelle en matière de pensée et de comportements sont des qualités importantes qu'il s'agit de développer. A l'issue de sa formation et grâce à ces qualités, l'A-Ph doit disposer des ressources nécessaires pour organiser et orienter son propre parcours professionnel et formatif. C'est pour cette raison qu'à l'analyse de situation s'ajoute et s'intègre

l'approfondissement et la consolidation de contenus spécifiques, tels que, par exemple, la méthodologie de l'apprentissage, la méthodologie de l'organisation, la technique d'analyse des besoins personnels ou encore l'éthique professionnelle. Il s'agit là bien entendu de contenus susceptibles d'être également abordés – tout au moins en partie – dans d'autres domaines de la formation, mais c'est à vous qu'il incombe de les affiner et de les mettre en corrélation avec la pratique et l'expérience professionnelles.

En tant qu'enseignant-e de la C11, vous avez non seulement l'opportunité de vous positionner comme personne de référence pour les A-Ph en formation, mais également de contribuer à une intégration judicieuse des contenus et des expériences scolaires dans les officines. Pour cela, vous devez mettre à profit vos connaissances de l'activité professionnelle qu'on y exerce, analyser les situations et les problèmes de manière critique (mais avec tact) et vous mettre en contact avec les nombreuses actrices et les nombreux acteurs de la formation dans les trois lieux de l'apprentissage. Il est évident que, pour les A-Ph, l'enseignement de la C11 est un domaine particulier qui peut être développé dans plusieurs directions qui vont de la transmission des contenus à une réflexion basée sur les expériences et qui peuvent déboucher enfin sur une véritable expérience de vie. C'est dans le but de vous permettre d'élaborer votre enseignement en tenant compte de cette perspective que nous avons conçu le présent dossier. Vous y trouverez des propositions didactiques, des exemples et du matériel d'enseignement, le tout étant structuré de la manière suivante:

### **Chapitre II:**

Bref résumé des contenus du domaine d'enseignement C11

### **Chapitre III:**

Vous débutez avec l'enseignement. Dans ce chapitre, vous trouverez des propositions didactiques concrètes pour aborder les deux domaines de savoir que sont l'ASPQ (analyse de situations professionnelles et du quotidien) et l'ATEE (apprendre et travailler à l'école et en entreprise), ainsi que pour l'évaluation des ressources et des compétences.

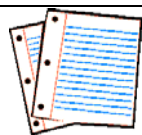
### **Chapitre IV:**

Vous y trouverez une représentation exhaustive, les considérations motivant les didactiques ASPQ et ATEE proposées, ainsi que les procédures d'évaluation.

**Les annexes** comprennent de nombreux exemples concrets et des documents importants.

Le plan d'études du domaine **Professionnalité de l'Assistante en pharmacie CFC / l'Assistant en pharmacie CFC** constitue la base sur laquelle est établi le présent dossier.

Le contenu des différentes parties du dossier est identifié par les trois critères ci-dessous.



*Planification*



*Pratique*



*Réflexion*

## 2. La compétence 11 en tant que domaine d'études

### 2.1 Sens et contenu du domaine d'études



Définition de la compétence selon le concept de formation (voir plan de formation annexe à l'ordonnance):

L'Assistante en pharmacie CFC / L'Assistant en pharmacie CFC assume également ses responsabilités professionnelles vis-vis de son entourage social. Il/elle est capable de porter un regard critique sur son travail et est conscient/e de ses capacités ainsi que de ses limites. Il/elle peut ainsi développer ses compétences personnelles et participer à des formations continues qui lui permettent de suivre l'évolution de la profession et du marché du travail.

Dans le cadre de la C11, l'enseignement a pour objectif d'accompagner les personnes en formation afin qu'elles puissent

- développer leur autonomie et leur capacité à assumer des responsabilités dans l'organisation de leur travail et de leur formation;
- intégrer les contenus de l'enseignement scolaire dans la pratique professionnelle et, dans la mesure du possible, dans leur propre vie;
- développer, par une réflexion critique, leur identité professionnelle, tout comme une approche plus consciente à leur vie quotidienne;
- représenter la pharmacie face aux client-e-s et à toute autre personne intéressée.

L'enracinement dans les situations et l'ampleur des objectifs poursuivis représentent un éventail relativement large de thèmes et de méthodes, qui peuvent être subdivisés en deux domaines de connaissance:

<i>Apprendre et travailler à l'école et en entreprise (ATEE).</i>	Ce domaine de connaissance se propose d'élaborer des thèmes spécifiques nécessaires au développement de l'identité professionnelle et personnelle mais également indispensables au répertoire de travail méthodologique professionnel.
<i>Analyse de situations professionnelles et du quotidien (ASPQ<sup>1</sup>)</i>	L'analyse de situations est exploitable aussi bien en tant que stratégie didactique qu'en tant que méthodologie d'apprentissage. De ce fait, elle peut être appliquée également dans d'autres domaines.

Les objectifs de la C11 correspondent à la capacité de maîtriser des situations spécifiques, c'est-à-dire de pouvoir exploiter les ressources envisagées et d'être en mesure de mobiliser ces dernières au quotidien de manière compétente<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> En allemand, l'abréviation ABS (pour ASPQ) se veut clin d'œil à la notion de système antiblocage des roues connu depuis des années dans l'industrie automobile. L'analogie est évidente car l'analyse de situations doit justement empêcher, entre autres, que l'apprenant-e ne se bloque.

<sup>2</sup> La description des situations est reprise dans l'annexe 4.

La C11 et l'analyse de situations ne comprennent pas l'enseignement des ressources nécessaires à la maîtrise des situations analysées car celles-ci seront traitées dans d'autres branches. Il s'agit plutôt de focaliser votre enseignement sur les ressources spécifiques à la C11.

### Résumé:

Compétence (différenciation de la C11)	Domaine de connaissance	Situations de référencement possibles
a) Dans la mesure du possible, structurer son propre apprentissage et son comportements de manière indépendante, autogérée et responsable, et organiser ses propres activités d'apprentissage de façon méthodique et efficace.	ATEE	Situation d'apprentissage spécifique: 11.3.
b) Développer et interconnecter son propre apprentissage scolaire avec l'expérience professionnelle mais également avec l'expérience personnelle vécue au quotidien.	ASPQ	Situation d'apprentissage spécifique: 11.4. Situation indirecte: 11.2
c) Développer sa propre identité – principalement professionnelle – par le biais de la réflexion et de l'autocritique et planifier sa propre formation continue et qualifiante (surtout en 3 <sup>e</sup> année)	ASPQ et ATEE	Situation indirecte 11.2 et 11.3.
d) Représenter la pharmacie face aux client-e-s et à toute personne intéressée.	ASPQ	Situation professionnelle spécifique:11.1. Indirecte: 11.2

Tab. 1: C11 différenciée

## 2.2. Structure



Le tableau 2 représente, sous forme de deux parcours parallèles comprenant le nombre de périodes disponibles, le déroulement chronologique des deux domaines de connaissance dont est composée la C11:

➤ ASPQ: les situations qu'il est conseillé d'analyser sont indiquées pour chaque semestre. Dans ce contexte, il est important de tenir compte des exigences de l'officine.

➤ ATEE: les thèmes qu'il est conseillé de traiter chaque semestre sont indiqués.

Les deux parcours peuvent parfaitement se compléter, d'autant plus que les situations analysées fournissent également de la matière pour le domaine ATEE. Par exemple, la technique d'entretien peut être abordée et exercée de manière constructive et judicieuse dans le cadre de la situation 11.2 (colloques avec les supérieur-e-s).

Domaines de connaissance	I Semestre	II Semestre	III Semestre	IV Semestre	V Semestre	VI Semestre
120 h	40 h		40 h		40 h	
<b>Apprendre et travailler à l'école et à l'entreprise (ATEE)</b>	Méthodes d'apprentissage d'organisation : base	Techniques d'entretien	Etiquette professionnelle Méthodes d'apprentissage et d'organisation : aide organisationnelle		Analyse personnelle des besoins Méthodes d'apprentissage et d'organisation : aide organisationnelle	
					Préparation aux examens	
<b>Analyse de situations professionnelles et du quotidien (ASPQ)</b>	1.2, <b>2.3(*)</b> , 3.1, 11.1., 12.5	1.1, 2.1, 3.2, <b>4.2</b> , 5.3, 11.2, 12.6	2.4, 4.3, <b>5.1</b> , 8.3, 9.8	4.1, 5.2, 5.5, <b>6.1</b> , 7.3, 9.4, 9.5, 12.1, 12.3	2.3, 5.4, 6.2, 7.1, 7.2, 8.1, 8.4, 9.1, <b>9.2</b> , 9.3, 12.4, <b>12.7</b>	2.2, 6.3, 6.4, 7.4, <b>8.5</b> , 9.3, 9.6, 9.7, 9.9, 10.1, 10.2, <b>10.3</b> , 11.3
* En gras : situations principales						

**Tab. 2: C11 – Répartition chronologique des contenus**

Les deux parcours de formation requièrent environ le même nombre de périodes d'enseignement, à l'exception du premier semestre où l'introduction à l'analyse de situations demande un peu plus de temps.

### 3. Vous débutez avec l'enseignement

Nous vous proposons ici quelques activités didactiques et d'évaluation concernant les deux parcours, en traitant d'abord l'ASPQ, puis l'ATEE et enfin l'évaluation. Il s'agit de propositions concrètes qui permettent d'aborder le travail lors du premier semestre. Il est évident que le plan de formation est suffisamment flexible pour vous laisser la liberté d'organiser les activités en fonction de vos propres intérêts et des besoins de votre classe.

#### 3.1. ASPQ – Analyse de situations professionnelles et du quotidien



*Une ASPQ permet aux apprenant-e-s d'appréhender clairement leur travail au sein de l'officine. En l'absence de directives préexistantes, les entreprises sont tenues d'élaborer des recommandations claires et obligatoires, ce qui ne doit pas être considéré comme une tracasserie imposée aux officines par les écoles professionnelles, mais plutôt comme une chance de préciser, voire d'optimiser, les processus internes. En outre, ces modèles peuvent servir de base de travail pour les futures personnes en formation. Les apprenant-e-s font ainsi œuvre de pionniers.*

(Barbara Covi)

Voici six unités didactiques (UD) pour le **premier semestre**, ainsi que quelques suggestions pour les semestres suivants.

##### Semestre I

Unité didactique*	Contenus et activités	Périodes
Introduction UD 1: Introduction à la documentation d'apprentissage	Situer la C11 dans le cadre du plan de formation. Apprécier les concepts et la structure des documents et en saisir la logique.	1-2
Introduction UD 2: Topographie de la pharmacie	Représenter la topographie d'une pharmacie et y situer les activités.	2
UD ASPQ 1: Perception de l'ASPQ et description de situations	(Situation 2.3) Description spontanée et considération critique du profil de compétence. Explication du concept <i>Situation, compétence et ressources</i> .	2
UD ASPQ 2: Description systématique de situations	(Situation 3.1 ou 1.2) Description systématique et première analyse; orientation géographique de la situation dans la pharmacie et par rapport au profil de compétence. Définition des critères d'une analyse de situation.	2-3
UD ASPQ 3: Situation et ressources	(Situation 2.3 ou 1.2) Description et identification des ressources, comparaison avec le profil de compétence.	1-2
UD ASPQ 4: Réflexions sur des situations	(Situation 3.1 ; 11.1 ; 12.5) Analyse critique et évaluation d'une situation.	2-3

\* voir la représentation différenciée des UD en annexe

Tab. 3: Unités didactiques ASPQ



Il est important, dès le début, de placer les situations et leur analyse dans leur contexte de référence: soit d'une part la pharmacie, avec ses espaces physiques et les activités qui s'y déroulent et, d'autre part, l'apprentissage, avec ses contenus, ses modalités, ses supports didactiques, etc. En ce qui concerne l'apprentissage, il est indispensable que les apprenant-e-s soient initié-e-s le plus tôt possible à la documentation et aux instruments d'apprentissage ainsi qu'à la terminologie adéquate, afin qu'ils/elles puissent s'y familiariser.

Pour pouvoir situer les situations analysées dans le déroulement de l'enseignement, il est utile de bien visualiser les endroits où ces situations ont lieu. La meilleure manière d'y parvenir est d'élaborer une topographie de la pharmacie sous forme de plan (voir UD 2), celui-ci constituant ainsi une sorte de «fil rouge», une représentation des lieux où il est possible de placer les situations analysées. Une telle «carte topographique» permet non seulement de localiser des situations mais offre également aux apprenant-e-s la possibilité de s'y situer eux/elles-mêmes en tant qu'acteurs-trices, avec leurs sentiments, leurs relations, leurs difficultés. Vous pouvez utiliser cette «carte topographique» comme outil de travail durant toute la filière de formation en la réélaborant et en l'adaptant en fonction des besoins.

### **Semestres II, III, IV, V et VI**

Une fois les premiers instruments d'analyse acquis et exercés par les apprenant-e-s, il s'agit, durant les semestres suivants, de poursuivre le travail d'analyse de manière conséquente et systématique. Pour cela, les typologies (ou niveaux) d'analyse présentées au chapitre 3.4 peuvent s'avérer utiles. Il est important de tenir compte, dans la mesure du possible, des aspects suivants:

- *utilisation permanente de la documentation*, en particulier du profil de compétence, mais aussi des programmes d'enseignement des différents domaines;
- *concertation active avec les autres domaines d'enseignement*;
- *intégration active avec l'ATEE*;
- *augmentation progressive de la complexité des analyses*, en fonction du déroulement des typologies et du niveau d'exigence des situations. Des typologies simples peuvent toutefois être envisagées également en 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> année d'apprentissage;
- *gestion active des méthodes*, afin de permettre aux apprenant-e-s d'assimiler une méthodologie de travail qui soit systématique et cohérente.



## **Annexe 1**

Exemples d'unités didactiques

### 3.2. ATEE – Apprendre et travailler à l'école et en entreprise



*Bien que très importante, la réflexion et la formulation exacte de leur propre travail représente, pour les élèves, une difficulté certaine. Cette démarche leur permet de mieux contribuer à leur activité et de mieux s'affirmer au quotidien. Une formulation logique n'est pas toujours simple à exprimer. Il arrive en outre également que les élèves ne soient pas bien concentré-e-s. Ils/elles s'aperçoivent qu'il est important, en matière d'ASPQ, de porter la réflexion à son terme de manière conséquente. Le fait de reconnaître que l'on peut accomplir correctement un travail de différentes manières peut s'avérer très révélateur et significatif pour de nombreux-ses élèves. Lorsque les élèves ne communiquent pas leurs procédures, leurs camarades n'en apprécient pas la diversité.*

*(Beatrice Grünenfelder)*

#### Semestre I (+ II)

Unité didactique	Contenus et questions	Périodes
UD 1: Apprendre à l'école et en entreprise	Que signifie «learning by doing»? Apprendre veut-il également dire travailler? Quelles sont les différences entre l'école et l'entreprise (en ce qui concerne les informations, les conditions, les personnes de référence, etc.)? Où se situent les avantages et les désavantages? De quoi ai-je besoin pour apprendre en entreprise? *	2
UD 2: Comment puis-je apprendre au mieux?	De quelles stratégies et de quelles techniques d'apprentissage ai-je besoin? Poser des questions, activer les préconnaissances, élaborer des images, prendre des notes, répéter, utiliser des moyens mnémotechniques, etc.	2
UD 3: Comment organiser mon travail?	Comment organiser mon emploi du temps, ma place de travail, ma documentation?	1
UD 4: Comment est-ce que je me comporte durant un entretien?	Quels genres d'entretiens existe-t-il, de manière générale et dans l'entreprise? Comment est-ce que je me comporte dans ces occasions? Quelle mode d'expression est-ce que je choisis? Comment est-ce que je réagis à la contradiction?	3-4

\* Faire référence ici au plan de la pharmacie (voir chapitre 2.1 et annexe 2)

**Tab. 4: Unités didactiques ATEE**

En ce qui concerne l'apprentissage et les techniques d'apprentissage, partez du principe que le sujet a déjà été abondamment traité au niveau secondaire I et que, en général, les stratégies et les techniques ont également déjà été entraînées. Il suffit de faire référence à ces acquis, car il ne s'agit pas ici de proposer un (nouveau) cours sur les techniques d'apprentissage ou sur d'autres sujets apparentés. Vous devez plutôt aborder de manière ciblée les différences existantes entre l'apprentissage à l'école (et à la maison) et l'apprentissage dans l'entreprise et donner des instructions concrètes en matière d'organisation autonome de l'apprentissage et du travail.

En ce qui concerne les techniques d'entretien, thématisez les typologies, que celles-ci soient d'ordre général ou spécifiques à l'apprentissage à l'officine (entretien de planification, entretien d'apprentissage, entretien d'évaluation). Assurez surtout la coordination avec les enseignant-e-s des langues locales et avec les formateurs-trices des cours interentreprises. La communication est traitée dans le cadre des techniques de vente et de conseil (compétence 9, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année d'apprentissage).

### **Semestres III et IV**

Le thème de l'éthique professionnelle caractérise la 2<sup>e</sup> année de formation. Pour vous, ce thème ne doit pas consister à enseigner prioritairement des concepts et des théories, mais plutôt à traiter des questions d'éthique basées sur un contexte d'expériences pratiques. Des exemples de cas ou des dilemmes concrets permettent d'aider les apprenant-e-s à prendre conscience de leurs responsabilités et à assumer leur propres actions. Assurez également la coordination avec les domaines «économie» et «droit» et faites attention à traiter les questions d'éthique avec tact et sensibilité, surtout si ces dernières découlent d'une situation vécue dans l'entreprise.

A partir de la deuxième année, les méthodes d'apprentissage sont affinées au moyen d'une réflexion critique sur les expériences vécues, ce qui permet de générer une personnalisation croissante.

### **Semestre V et VI**

L'analyse personnelle des besoins prévue en troisième année vise deux types d'objectifs: vous tentez d'une part d'affiner la conscience des apprenant-e-s par rapport à leur propre parcours d'apprentissage, à leurs propres méthodes et à leurs propres besoins afin de les sensibiliser au sens des réalités et à leurs limites individuelles et, d'autre part, vous accompagnez également les apprenant-e-s afin qu'ils/elles puissent ébaucher des perspectives d'avenir en tenant compte de leur carrière, des possibilités de formation continue et de la gestion des compétences adéquates.

Enfin, vous ménagez un certain temps, durant le 5<sup>e</sup> semestre, pour aider les apprenant-e-s à préparer leurs examens.



## **Annexe 2**

Exemples d'unités didactiques



### 3.3. Evaluation (ressources)

Vous avez probablement commencé à organiser les premières heures d'enseignement en C11 (ASPQ) avec les trois premières unités didactiques: «Introduction à la documentation d'apprentissage» (UD 1 d'environ 2 périodes), «Topographie de la pharmacie» (UD d'environ 2 périodes) et «Description spontanée de situations» (UD 3 d'environ 2 périodes). Vous êtes certainement conscient-e qu'une bonne connaissance des concepts, de la logique de la formation, de la documentation et de l'environnement de travail dans une pharmacie représente, pour les apprenant-e-s, une condition indispensable à une formation couronnée de succès.

Dans l'*unité ID1*, vous vous êtes penché-e sur les documents suivants:

- présentation du plan de formation avec mise en évidence particulière du profil de compétence;
- présentation d'un aperçu des programmes d'enseignement des différents domaines;
- introduction au plan d'études officine;
- discussion différenciée de la documentation d'apprentissage;
- présentation d'un aperçu des différents rapports de formation;
- discussion différenciée du programme d'enseignement C11.

Dans ce contexte, les concepts suivants ont, entre autres, été évoqués: *compétence, ressource, situation, domaine d'enseignement, domaine de connaissance, rapport de formation.*

Dans l'*unité UD 2*, la pharmacie a été abordée sous l'angle de sa topographie et de sa distribution dans l'espace, contexte dans lequel

- la pharmacie a été localisée dans son proche environnement: par exemple en évoquant la typologie de la clientèle, les heures de pointes, etc.;
- les différents locaux de la pharmacie ont été identifiés et mis en corrélation les uns avec les autres;
- les fonctions, c'est-à-dire les personnes et leurs attributions principales, ont été décrites dans le contexte spatial.

Dans l'*unité UD 3*, les situations issues des expériences vécues en entreprise ont été développées, de manière

- à pouvoir catégoriser les profils de compétence;
- à pouvoir relier les différents concepts aux expériences concrètes.

#### **Que souhaitez-vous évaluer au niveau des UD 1, 2 et 3?**

Les apprenant-e-s doivent démontrer qu'ils/elles connaissent les différents documents et qu'ils/elles ont compris le sens des concepts les plus importants. Il s'agit donc d'une évaluation des ressources, car la compétence n'entrera en ligne de compte qu'ultérieurement.

#### **Moment de l'évaluation**

Les apprenant-e-s ont besoin d'un peu de temps pour s'habituer aux nouvelles réalités de leur place de travail et de l'école mais également pour se familiariser avec les différents documents dont ils/elles disposent. Il s'avère donc judicieux de

leur accorder du temps et de ne procéder à la première évaluation qu'après la deuxième UD.

### Comment procéder à l'évaluation?

Un travail écrit, d'une durée d'environ 30 à 40 minutes, permet de vérifier la maîtrise des différentes ressources.

### Exemple de contrôle: évaluation des UD 1,2,3:

Compétence 11	Travail écrit 1	Date:
Nom et prénom:		
Vous trouverez ci-dessous six tâches qui ont été traitées dans les unités d'enseignement «Introduction à la documentation d'apprentissage» et «Topographie de la pharmacie». Prenez le temps de lire les questions et répondez-y en fonction des tâches évoquées.		Laisser libre
1	La compétence «Gestion des marchandises» est l'une des 12 compétences du profil des A-Ph. <i>L'A-Ph est familiarisé-e avec les règles et les mécanismes de l'administration du stock et est donc en mesure de gérer le flux des marchandises et de contrôler l'assortiment.</i> Indiquez quelques ressources nécessaires (3 connaissances, 2 capacités, 1 attitude) permettant d'exercer cette compétence de manière judicieuse.	
Connaissances: Capacités: Attitudes:		
2	Dans la documentation d'apprentissage, on parle souvent de «situation». Expliquez brièvement ce concept au moyen d'un exemple et mettez-le en corrélation avec la compétence.	
3	Dans la documentation d'apprentissage, on évoque l'entretien de planification qui a lieu, dans la pharmacie, avec les formateurs-trices. Expliquez brièvement le sens de cet entretien. Indiquez également les avantages qu'il comporte et les problèmes qui peuvent en découler.	
4	Identifiez un endroit important de la pharmacie et décrivez brièvement les activités qui s'y déroulent, évoquez les personnes qui y travaillent et les règles de comportement qui y sont en vigueur.	
5	Choisissez, parmi les nombreux motifs possibles, la raison qui vous a poussée à entreprendre une formation d'A-Ph. Mettez cette raison en relation avec une situation sur la place de travail et décrivez brièvement comment cette motivation y est mise en valeur.	
6	Etablissez graphiquement l'organigramme de votre pharmacie. Indiquez-y les différentes fonctions et responsabilités.	

Tab. 5: Exemple de travail écrit

Chaque enseignant-e est libre de définir les critères d'évaluation et la notation à appliquer aux différentes questions.



## Annexe 2

Proposition d'examen et autres indications.

## 4. Approches didactiques

Dans ce chapitre, nous nous proposons d'argumenter les propositions didactiques ainsi que l'organisation de la formation. La structure suit la même logique que celle du chapitre 2.

### 4.1. ASPQ – Analyse de situations professionnelles et du quotidien



*Les élèves ont eu une certaine difficulté à proposer une formulation exacte. Sur leur feuille de travail, ils/elles n'ont pris note que de mots clefs qu'ils/elles ont ensuite dû formuler au moyen de phrases complètes. Plus ils/elles étaient impliqué-e-s d'un point de vue émotionnel, plus ils/elles leur était difficile de développer une formulation exacte. Afin d'améliorer la situation, il s'agit simplement d'effectuer davantage d'exercices de ce genre. Toutefois, le problème est d'arriver à obtenir, dans une classe de plus de 20 élèves, une participation active et donc de développer des possibilités d'exercices pratiques. Certain-e-s élèves ont également estimé que ce type de réflexion n'est pas nécessaire. Structurer judicieusement l'enseignement, et attirer constamment l'attention sur ce thème précis, permet toutefois, avec le temps, de convaincre les élèves les plus critiques du bien-fondé de ce travail. Tout cela fait également partie du processus de développement enseigné.*

*(Beatrice Grünenfelder)*

#### **Pourquoi procéder à des analyses de situations?**

Nous parlons ici de situations de la vie quotidienne et de situations professionnelles. De telles situations se déroulent des activités, durant un laps de temps déterminé, dans un contexte géographique défini et selon certaines règles précises. Ainsi par exemple, servir un client de la pharmacie n'est pas seulement un acte définissable dans le temps et dans l'espace, mais c'est aussi une action qui doit répondre aux principes fondamentaux de la profession. Une personne est donc compétente lorsqu'elle est capable de gérer avec succès une situation donnée (ou une catégorie de situations analogues).

C'est pour cette raison que les situations font partie du canevas de base d'un profil de compétence et d'un plan de formation et qu'elles appartiennent, de ce fait, à une catégorie didactique importante: dans les trois lieux d'apprentissage, les situations permettent de tracer un fil conducteur avec un langage et un ancrage à la pratique communs. A partir de cette constatation, la confrontation avec les situations permet, dans la C11, de dégager une plus-value didactique de trois sortes:

- a. Elle permet aux personnes en formation d'élaborer un accès à la réalité qui soit méthodologiquement fondé.
- b. Elle constitue le trait d'union entre la théorie et la pratique, entre l'école et le processus de travail, entre les compétences professionnelles et les compétences générales.
- c. Elle peut contribuer à la construction de sens dans le cadre de l'enseignement.

Grâce à l'analyse de situations, le savoir, la capacité et l'attitude peuvent être intégrés dans une perspective de compétence: le savoir, déjà acquis dans d'autres

contextes d'enseignement (par exemple, la législation dans le cadre de l'économie et du droit), est orienté vers la pratique, c'est-à-dire vers des situations vécues et se trouve, de ce fait, libéré de son inertie intrinsèque. En principe, l'ensemble du corps enseignant de tous les domaines d'enseignement devrait travailler selon une approche orientée vers les situations. Avec l'ASPQ, c'est toutefois à la C11 qu'une tâche bien particulière incombe: celle de respecter une approche unifiée, tout en favorisant un effet d'apprentissage durable. Il est à noter que, parallèlement, l'entraînement à l'analyse de situations représente la base d'une utilisation correcte de la documentation d'apprentissage.

L'analyse de situations présente un double aspect: tout en étant une méthode de travail en soi qui peut être utilisée comme stratégie didactique, elle représente en même temps un contenu d'enseignement dans le cadre des méthodologies d'apprentissage et de travail. Les analyses de situations (qui font par ailleurs partie des autres compétences du profil) effectuées tout au long du parcours ASPQ permettent d'instruire des ressources spécifiques à la compétence, telles que, par exemple, l'aptitude à l'observation systématique et systémique ou la capacité d'identification. Cela implique par conséquent le fait d'aborder les ressources des autres compétences, qui doivent toutefois être consolidées et considérées dans un contexte global car elles seront enseignées dans les autres domaines d'enseignement et dans les autres lieux de formation. L'enseignement de la C11 permet de mettre en place un processus passionnant et symbolique qui permet aux apprenant-e-s de tisser progressivement des liens entre les ressources et leur propre ancrage dans les situations réelles.

Les exercices d'analyse permettent aux apprenant-e-s de s'approprier progressivement de méthodes qu'ils/elles pourront appliquer dans d'autres contextes, comme l'analyse de leur propre travail ou de leurs besoins en matière de formation.

### **Comment analyser une situation?**

Les situations sont des clefs donnant accès à la réalité: elles permettent de canaliser et d'organiser le flux des événements. Lorsqu'elles sont définies par rapport aux activités qui se déroulent dans la pharmacie, elles forment alors une représentation modélisée et structurée de la réalité telle qu'elle se présente dans l'officine. Toutefois, chaque être humain appréhende la réalité en fonction de ses propres points de vue, de sa propre expérience. Il en va de même pour les apprenant-e-s. Il s'agit dès lors, dans le cadre du processus d'apprentissage, d'articuler cette perception puis de l'orienter de manière à ce qu'elle puisse satisfaire aux exigences professionnelles et didactiques. C'est exactement l'objectif du processus d'apprentissage, notamment dans le cadre du parcours ASPQ de la C11. Ce processus permet d'accéder à la réalité de façon graduelle, systématique mais prudente. L'idéal, dans ce contexte, est de progresser du simple au complexe en quatre étapes distinctes<sup>3</sup>:

1. **Appréhender les situations:** le flux des événements ne se transforme pas tout seul en situations. Nous devons donc structurer la réalité au moyen du langage. C'est pourquoi les apprenant-e-s doivent tout d'abord apprendre à restituer la réalité par le biais du langage. Ils/elles le font au moyen du récit narratif, dans lequel ils/elles doivent identifier les différents événements afin de pouvoir les séquencer et les délimiter dans le temps, dans l'espace, en référence aux

---

<sup>3</sup> Pour une représentation détaillée de ces différentes étapes, voir Kaiser, H.-R. (2007) : Didaktische Szenarien für das Arbeiten mit berufliche und alltägliche Situationen. Zollikofen: EHB-IFFP-IUFFP

personnes concernées, etc. Cette démarche d'explicitation permet non seulement d'identifier les situations, mais également les processus qui doivent être examinés. Une fois cette démarche effectuée, les apprenant-e-s peuvent replacer les situations en question dans le plan de formation, ce qui leur permet de s'accoutumer au langage professionnel et d'apprendre à voir, à parler et à penser en fonction des différentes catégories définies par le plan de formation. Les apprenant-e-s arrivent ainsi à considérer les expériences de la vie professionnelle et du quotidien de manière systématique et avec le regard du/de la professionnel-le, ce qui représente la condition essentielle de toute communication et de toute coopération, aussi bien dans la vie quotidienne que professionnelle.

2. **Décrire les situations:** l'accès spontané et narratif à une réalité vécue constitue le premier pas vers une confrontation consciente et ciblée avec le plan de formation, c'est-à-dire avec le profil de compétence et son langage. Une fois cela acquis, la première systématisation méthodologique peut avoir lieu. La description spontanée et la délimitation des situations doivent à présent pouvoir trouver un fondement professionnel en y appliquant le langage technique correct et en dégagant les corrélations logiques avec les moyens disponibles. Cela signifie, entre autres, qu'il faut procéder méthodiquement en accordant l'importance voulue à la précision, à la cohérence et à l'intégralité.
3. **Associer la situation et les ressources:** la maîtrise des situations requiert des comportements qui doivent être mis en œuvre de la manière la plus compétente possible en mobilisant le savoir adéquat et les capacités appropriées, bref en agissant de manière optimale. Ces ressources sont alors interconnectées de manière définie et génèrent des modèles opérationnels précis qui doivent être mémorisés comme tels. S'il est clair que ce processus se déroule dans le cadre de situations opérationnelles concrètes, il n'en demeure pas moins que, d'un point de vue didactique, il est judicieux de mettre en évidence et de reconstruire à plusieurs reprises ces interconnexions. Les apprenant-e-s doivent être mis-e-s sur la piste des ressources à utiliser dans les diverses situations. Il sera ensuite aisé de comparer celles-ci aux directives du plan de formation, de les tester et, parallèlement, de les identifier dans le domaine d'enseignement dont vous êtes chargé-e. Un saut qualitatif a alors lieu, car on passe de la description à l'analyse: les personnes en formation doivent réfléchir à comment, avec quoi et pourquoi elles doivent agir de telle ou telle façon dans une situation donnée. Les apprenant-e-s doivent en outre établir une double relation entre la ressource et son contexte d'utilisation d'une part et la ressource et son contexte disciplinaire d'origine d'autre part.
4. **Réfléchir aux situations:** les situations jouent un rôle de miroir. Si les apprenant-e-s peuvent s'y retrouver ou en retirer une confirmation, ils/elles peuvent également y voir une occasion de confrontation critique avec eux/elles-mêmes. Qu'ai-je fait dans cette situation? Était-ce approprié, juste, faux, etc.? C'est le côté subjectif de la médaille, l'autre aspect concernant la situation proprement dite, à savoir l'analyse des opportunités objectives. Une confrontation méthodologique et systématique avec la situation permet d'apprendre à en dégager les aspects subjectifs et à affiner le «flair» pour les bonnes décisions, afin de poser les bases de l'agir futur.

De nombreuses unités didactiques différentes peuvent naturellement être envisagées pour ces quatre étapes. Il en va de même pour les formes ou les stratégies de travail didactique (oral/écrit, travail individuel ou de groupe, avec ou



sans préparation, forme narrative spontanée ou avec préparation systématique). Vous trouverez de nombreuses propositions dans **l'annexe 1**.

## 4.2. ATEE – Apprendre et travailler à l'école et dans l'entreprise



*L'établissement d'un rapport de pratique comprend souvent l'entretien de conseil. Etant donné qu'en Suisse allemande celui-ci a lieu en dialecte, sa reformulation en allemand littéraire représente souvent un obstacle majeur. La «traduction» pénalise la spontanéité et l'authenticité des dialogues, ce qui est dommage. Si par contre on autorise l'emploi du dialecte, l'enseignant-e est alors confronté-e (lors de la correction) à l'absence de règles qui caractérisent les différents dialectes. Il serait donc souhaitable, au cours de la formation, de standardiser davantage l'emploi de l'allemand littéraire.*

*(Barbara Covi)*

Apprendre et travailler à l'école et dans la pharmacie est l'une des tâches de base du/de la futur-e A-Ph. Pour cela, la personne en formation a besoin d'un répertoire a) de stratégies et de techniques d'apprentissage et d'organisation; elle doit être familiarisée avec b) les techniques d'entretien et doit, dans la mesure du possible c) cultiver les bases de l'éthique (professionnelle). Enfin, l'apprenant-e doit avoir la capacité d) d'évaluer ses propres besoins de manière réaliste et de les satisfaire de façon ciblée. Le domaine de connaissance ATEE est conçu en fonction de ces critères. Vous trouverez des indications plus précises à ce sujet dans le plan d'étude. A ce propos, il est important d'accorder une attention particulière aux liens qui doivent être établis avec les autres domaines professionnels et d'intégrer ceux-ci à votre propre planification d'enseignement. Les liens transversaux les plus importants sont rappelés dans le tableau ci-dessous:

Contenus	Liens transversaux ...
a) Stratégies d'apprentissage, techniques d'apprentissage et d'organisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>En principe, les stratégies et les techniques spécifiquement professionnelles doivent être entraînées dans tous les domaines. Une attention particulière doit être portée à la «Langue nationale locale et culture», au sein de laquelle les composants linguistiques doivent être cultivés de manière spécifique.</li> </ul>
b) Techniques d'entretien	<ul style="list-style-type: none"> <li>Langue nationale locale et culture: les modèles de communication de base du domaine de connaissance «Langue et communication/compétence linguistique» sont enseignés durant la première année.</li> <li>Enseignement spécialisé: durant la deuxième année, deux unités didactiques du domaine de connaissance «Suivi de la clientèle» et qui traitent de la communication et de la technique de vente, sont proposées</li> </ul>
c) Ethique professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>Economie-droit-société: les concepts de base de l'éthique, de la morale et du droit sont introduits durant la première année. Les formes de contrats et la législation y sont également traitées.</li> </ul>
d) Analyse des besoins	Aucun lien transversal spécifique

**Tab. 6: Liens ATEE avec d'autres domaines d'enseignement**

#### 4.2.1 Stratégies et techniques d'apprentissage, techniques d'organisation

Les conditions requises pour la formation des A-Ph, qui est orientée sur les situations et les compétences, sont définies dans le plan de formation. Dans la mesure du possible, le répertoire des ressources d'apprentissage doit y être adapté, ce qui signifie que, du point de vue terminologique et conceptionnel, il doit être conçu de manière à pouvoir assurer, pour les apprenant-e-s, cohérence et continuité dans l'enseignement et au travail.

Afin de constituer une base de compréhension commune, il s'agit ici d'abord de clarifier la justesse d'un concept afin de motiver ensuite les démarches possibles dans le cadre de l'enseignement C11.

##### Apprendre

L'apprentissage débute avec l'enregistrement de l'information contenue dans une situation donnée. Cette information est élaborée mentalement et mémorisée, afin de pouvoir être rappelée (mobilisée) et utilisée dans le cadre d'une nouvelle situation venant à se présenter. Le savoir élaboré peut assumer différentes formes qui peuvent être en principe subdivisées en connaissances (savoir déclaratif), en capacités (savoir procédural) et en attitudes (savoir-être).

##### Stratégies et techniques

Il s'agit de comprendre les démarches et les instruments qui permettent d'enregistrer, d'élaborer et de mémoriser l'information qui pourra être mise à profit dans le processus du savoir et donc d'affiner les ressources mobilisables.

##### Elaboration du savoir

Le savoir est élaboré par l'apprentissage. Cela signifie que la nouvelle information est intégrée aux structures du savoir déjà existant, générant ainsi une signification subjective (ou un sens subjectif). Dans ce contexte, la motivation et la capacité de concentration de la personne en formation jouent un rôle prépondérant. Durant ce processus de transformation de l'information, différents supports mentaux entrent en jeu: le savoir y est représenté soit en tant qu'expression propositionnelle logique (par exemple si A est plus grand que B et que B est plus grand que C, alors A est plus grand que C), soit sous forme de représentation iconique (l'image du monde) ou encore en tant que structure opérationnelle (par exemple comportement routinier). Le savoir ainsi emmagasiné peut être implicite, c'est-à-dire qu'il ne doit pas absolument être conscient.

Les stratégies d'élaboration du savoir peuvent essentiellement être subdivisées en deux catégories principales: l'élaboration orientée sur la *compréhension* et celle basée sur la *mémorisation*. Dans notre contexte d'apprentissage professionnel, il est également important d'orienter l'élaboration sur la mobilisation opérationnelle du savoir, ce qui peut être concrétisé en attribuant, dans le cadre de l'enseignement, un rôle prioritaire à la résolution de problèmes, à l'analyse de situations ou à des exercices de transfert. Pour chacune des stratégies adoptées, il est possible de mettre en œuvre différentes techniques.

Sur cette base, nous pouvons retenir les stratégies suivantes (tableau 7):

Orientation sur	Stratégie (+ techniques)
La compréhension	a) Activer les préconnaissances b) Poser des questions c) Structurer le savoir d) Elaborer des images du savoir e) Prendre des notes
La mémorisation	f) Moyens mnémotechniques g) Répétition

Tab. 7: Les stratégies de l'élaboration du savoir

Ce processus d'élaboration, avec ses différentes stratégies, doit être appréhendé comme un processus d'utilisation des techniques, mais également comme une confrontation et une réflexion critique et interrogative avec l'expérience.

**Stratégies d'organisation et d'autocontrôle**

Les stratégies d'élaboration du savoir deviennent de véritables supports lorsque les personnes en formation sont également en mesure de s'organiser et, si possible, de s'autocontrôler de façon autonome, donc de pouvoir piloter eux/elles-mêmes leur apprentissage en s'adaptant à la situation. A ce sujet, trois questions principales doivent se poser:

- comment est-ce que j'organise mon temps?
- comment est-ce que j'organise ma place de travail?
- comment est-ce que j'organise mes supports de formation?

Les apprenant-e-s doivent donc agir sur le temps, l'espace et les objets pour pouvoir s'organiser de manière efficace.

L'autocontrôle concerne surtout la planification, le contrôle et l'évaluation du travail, ce qui peut être mis en œuvre au moyen des questions suivantes:

- comment est-ce que je procède dans cette situation et par rapport à cette tâche?
- ai-je compris et ai-je fait juste?
- en suis-je content-e?

L'autoévaluation se rapproche de l'analyse de situation et doit par conséquent être traité et entraîné intensivement dans le domaine ASPQ.

Le processus d'apprentissage est représenté en résumé dans l'illustration 1:

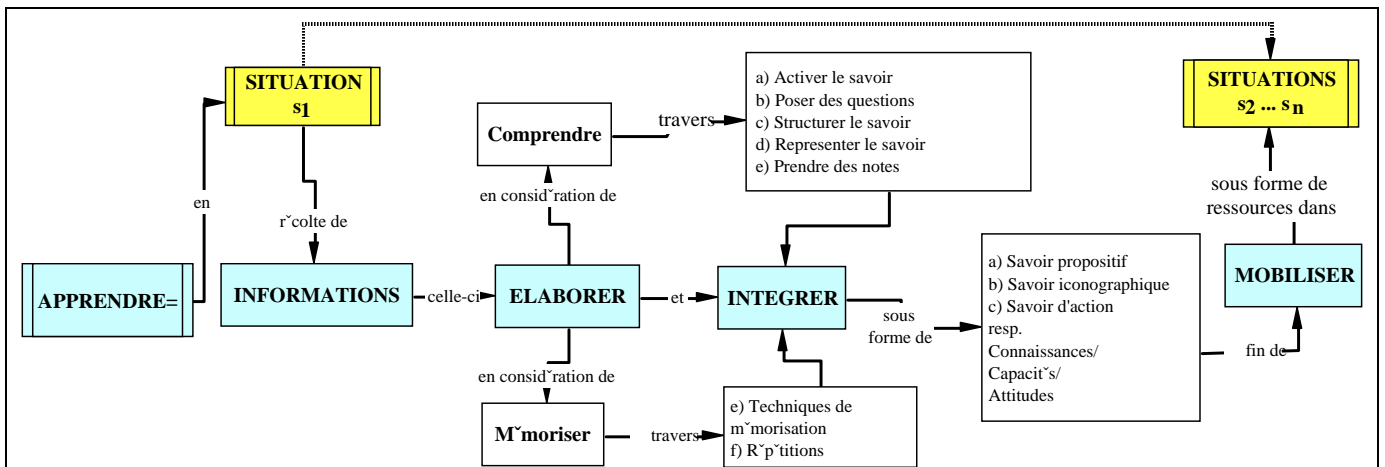


Illustration 1: L'apprentissage orienté sur les situations

Un apprentissage orienté sur la profession peut être basé sur au moins deux catégories de situations: les situations scolaires et les situations vécues sur la place de travail. S'y ajoutent encore les situations de la vie quotidienne vécues hors des deux domaines précités. Il s'agit donc de s'interroger sur les caractéristiques fondamentales de ces deux catégories de situations afin de pouvoir donner à l'enseignement une empreinte qui prenne en compte l'ensemble des situations afin de permettre aux apprenant-e-s d'en tirer le majeur profit.

Nous nous limiterons ici à quelques questions qui devraient être élaborées dans le cadre de l'enseignement ATEE:

- Comment différencier les informations provenant de la place de travail et celles provenant de l'école?
  - Ecole: informations écrites ou orales, structuration formelle, orientée sur l'étude, etc.*
  - Place de travail: informations issues de situations opérationnelles, non structurées, orientées sur les situations, etc.*
- Comment se présentent les conditions de l'apprentissage à l'école et sur la place de travail?
  - Ecole: réglementées, la totalité du temps disponible est dédiée à l'apprentissage, les conditions varient en fonction de la matière, elles sont coordonnées avec le travail à effectuer à la maison (devoirs), etc.*
  - Place de travail: conditions peu réglementées, peu de temps disponible, importance plutôt secondaire, etc.*
- Quelles sont les personnes qui jouent un rôle dans le cadre de l'apprentissage à l'école et sur la place de travail?
  - Ecole: corps enseignant, camarades, etc.,*
  - Place de travail: apprenant-e-s, collègues, etc.*
- Quelles stratégies et techniques d'élaboration sont-elles le mieux adaptées au lieu d'apprentissage?

Stratégie (+ techniques)	Ecole (devoirs à la maison) <i>plutôt</i>	Place de travail <i>plutôt</i>
a) Activer les préconnaissances	X	X
b) Poser des questions	X	X
c) Structurer le savoir	X	
d) Elaborer des images du savoir	X	X
e) Prendre des notes	X	X
f) Moyens mnémotechniques	X	
g) Répéter	X	

**Tab. 8: Stratégies d'élaboration dans le processus d'apprentissage**

Il s'agit ici bien entendu d'indications et d'ébauches de réponses aux questions posées. Les enseignant-e-s trouveront leurs propres réponses en fonction de l'expérience, des intérêts et de la situation.

#### 4.2.2. Techniques d'entretien

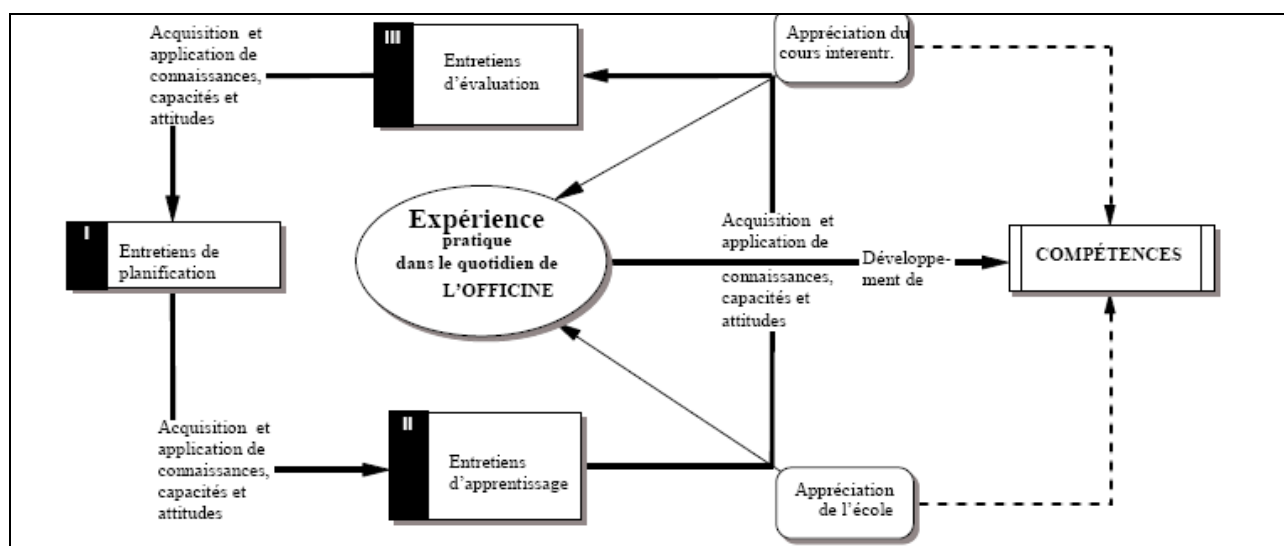
Il est à noter que les concepts de base concernant le thème de la communication (y compris les modèles y relatifs) sont introduits dans les domaines d'études «Langues locales et culture» et «Enseignement spécialisé». Il s'agit donc d'assurer la

coordination du déroulement de l'enseignement et du contenu du thème en collaboration avec les enseignant-e-s de ces domaines respectifs.

C'est sur cette base qu'il faut donc porter l'accent sur les trois principaux types d'entretiens qui ont lieu au sein de la pharmacie dès le début de la formation et qui sont définis dans le plan d'études officine:

1. **L'entretien de planification** des activités prévues, qui a lieu en début de semestre sur la base de la documentation existante.
2. **L'entretien d'apprentissage**, qui doit avoir lieu régulièrement tout au long du semestre.
3. **L'entretien d'évaluation** qui a lieu à la fin du semestre.

Ces entretiens constituent des composants fondamentaux des processus d'enseignement et d'apprentissage qui se déroulent dans les pharmacies. Ils sont représentés dans l'illustration 2 (voir également le plan d'études officine et la documentation mise à disposition des apprenant-e-s). C'est le/la formateur-trice de l'officine qui est responsable de la conduite de ces entretiens.



**Illustration 2: Officine: le processus d'enseignement et d'apprentissage**

Les expériences quotidiennes constituent le cœur des processus d'enseignement et d'apprentissage qui se déroulent au sein de l'officine. L'élaboration de ces expériences sert à promouvoir l'apprentissage et constitue la base d'un bon développement des compétences. Les situations sur lesquelles cette expérience doit se concentrer durant chaque semestre sont définies lors de *l'entretien de planification* et consignées dans la documentation d'apprentissage. *Des entretiens d'apprentissage* ont ensuite lieu au cours du semestre. L'intensité de ces derniers peut être variable, tout comme leur degré de formalisation. En réalité, les contacts entre les personnes en formation et les formateurs-trices sont permanents. Il est toutefois indiqué de prévoir quelques entretiens plus approfondis et plus ciblés, par exemple toutes les deux semaines, durant lesquels il est possible de traiter des contenus bien précis et d'aborder différents sujets sous un angle formateur. La documentation d'apprentissage peut également être utilisée dans ce but. Enfin, un entretien d'évaluation doit avoir lieu chaque semestre sur la base des rapports d'évaluation et des outils d'évaluation y relatifs.

Dans l'enseignement ATEE, il s'agit donc d'aborder et d'exercer ces trois types d'entretiens en tenant compte des ressources dispensées dans les autres domaines d'études (connaissance des concepts et des techniques de communication, attitudes appropriés, etc.). A ce sujet, signalons qu'il existe, entre autres, des enregistrements vidéos des trois formes d'entretiens qui peuvent être utilisés comme matériel didactique et peuvent constituer, par exemple, le point de départ pour des simulations.

#### **4.2.3 Questions éthiques (professionnelles)**

Au cours de la deuxième année, le traitement des thèmes d'éthique (professionnelle) s'avère particulièrement important. En effet, dans le cadre de l'enseignement C11, les apprenant-e-s doivent travailler de manière consciente à leur propre identité professionnelle par le biais d'une approche pratique des questions éthiques professionnelles, par la réflexion, l'autocritique et par le développement de la capacité de jugement. En principe, l'identité dépend d'une part, de la concordance entre des qualités subjectives et des besoins et, d'autre part, entre des exigences objectives et des attentes liées à l'environnement. Cet équilibre des facteurs en cause doit s'établir aussi bien en ce qui concerne l'identité personnelle que professionnelle, dans la mesure où cette dernière représente un composant essentiel de la première. Les futur-e-s A-Ph doivent par conséquent apprendre à trouver le bon équilibre entre leurs attentes personnelles et celles de la société, en l'occurrence l'activité professionnelle qu'ils/elles exercent dans la pharmacie. Cela signifie qu'ils/elles doivent définir leur propre rôle et élaborer leur Moi en tant que personnes.

Toute personne peut être comprise comme un-e acteur-trice moral-e dans la mesure où la moralité représente un cadre constitué de valeurs et de principes qui permettent de définir le comportement à adopter face à son prochain, face à soi-même, face à la nature et face à la compréhension générale du monde. Les règles et les principes moraux permettent à l'individu de se libérer de l'arbitraire et le relient à la société. L'éthique est une discipline philosophique visant à rechercher un comportement bon et juste et qui dicte de ce fait les bases de la morale.

Force est de constater que l'identité personnelle et professionnelle sont étroitement liées aux principes, aux valeurs et aux normes (règles) fondés sur l'éthique et appliqués tous les jours. De tels principes, de telles valeurs et de telles normes façonnent le quotidien et leurs fondements doivent être exploités dans les situations concrètes, comme par exemple durant la réflexion précédant toute décision d'action dans une situation donnée. Ainsi, lorsque les concepts de base de l'éthique sont évoqués dans le domaine d'études économie/droit/société (dont, entre autres, les fondement de l'éthique, la morale, les valeurs, les normes, la législation, le droit, les devoirs, etc.), il devient possible d'aborder, dans le cadre de l'enseignement de l'ATEE, des questions spécifiques en lien avec des situations données. Les situations concrètes constituent une base idéale pour poser nombre de questions par exemple sur les valeurs et les normes qui régissent la professionnalité des A-Ph, sur le fondement du comportement à adopter en fonction de la situation et pour définir les solutions possibles visant à la résolution de situations embarrassantes, de conflits, de dilemmes, etc.

#### **4.2.4 Analyse des besoins**

La troisième année est spécialement consacrée à l'analyse des besoins personnels. Les futur-e-s A-Ph doivent apprendre à identifier leurs propres besoins

professionnels et à les transposer, en fonction des nécessités, dans une planification qui tienne compte de leur formation continue et de leur développement professionnel et personnel. Le référencement au profil de compétence s'avère d'une grande utilité pour l'analyse des besoins, car il permet de faciliter l'identification des forces et des faiblesses et sert de base pour la planification de la gestion des compétences personnelles.

Dans ce contexte, il est important que les apprenant-e-s soient conscient-e-s de la signification de la formation continue permanente, qu'ils/elles connaissent les principales sources d'informations disponibles et l'offre existante dans le domaine de la formation continue professionnelle. Ils/elles doivent également être en mesure de trier le flux d'informations qui leur parvient.

### 4.3. Evaluation de la C11



Pour évaluer des compétences, il est indispensable de conserver à l'esprit trois concepts importants: premièrement la différence existant entre les compétences et les ressources, deuxièmement le fait qu'une compétence ne peut être évaluée, de façon définitive, qu'à la fin du parcours de formation et, troisièmement, qu'une compétence n'apparaît véritablement qu'en situation réelle et que c'est justement dans ce contexte qu'elle doit être évaluée. Il en résulte que la plupart des compétences du profil A-Ph ne peuvent être évaluées que dans le cadre de la pharmacie. Le fait qu'à l'école la pratique ne soit souvent que simulée complique significativement l'évaluation des compétences. La C11 offre toutefois certains avantages: elle permet d'une part l'observation directe de la situation 11.4 (analyse de situation) et partiellement de la situation 11.3 (gestion des compétences) et, d'autre part, elle place justement les situations au cœur de l'enseignement, ce qui a pour effet de permettre d'évaluer les compétences de manière holistique, c'est-à-dire d'un point de vue global, alors que les ressources sont évaluées de manière ponctuelle, c'est-à-dire individuellement.

En principe, l'évaluation des ressources aide également à procéder à une évaluation finale des compétences dans la mesure où la disponibilité des ressources en question représente une condition nécessaire (bien que non suffisante) pour exercer ces compétences. C'est ainsi que l'on part du principe que les apprenant-e-s deviendront capables de faire appel de manière appropriée aux connaissances, aux capacités et aux attitudes adéquats pour chaque situation.

L'évaluation des compétences, telle qu'elle est définie dans le plan de formation de la formation initiale des A-Ph, ne s'exprime pas par une note d'école, mais par l'attribution d'un niveau dans une échelle spécifique<sup>4</sup>. A chacun de ces niveaux correspond un critère exprimant la capacité des apprenant-e-s à maîtriser certaines situations. Autrement dit: en évaluant la C11, vous évaluez la capacité des apprenant-e-s à gérer une situation (ou une catégorie de situations) donnée. Vu que la compétence se développe tout au long des trois ans de formation, il devient donc possible de consigner les progrès accomplis et d'exercer de ce fait une influence pédagogique sur les apprenant-e-s.

---

<sup>4</sup> Voir rapport de formation école professionnelle et instructions y relatives.

Les compétences et les ressources sont donc évaluées de différentes manières. L'évaluation des ressources constitue une étape intermédiaire dans l'évaluation finale des compétences.

La question se pose alors de savoir comment, dans le cadre de l'enseignement C11, il est possible d'intégrer l'évaluation des connaissances, des capacités et des attitudes à celle des compétences. L'évaluation des ressources représente donc une étape intermédiaire dans le processus permettant de définir si et dans quelle mesure une personne en formation est apte à gérer les situations qui requièrent une compétence déterminée. Pour cela, il est nécessaire de faire appel à des procédures permettant cette intégration, dans la mesure où, justement dans la C11, les deux évaluations peuvent être menées relativement facilement en parallèle et qu'elles sont susceptibles de se compléter.

Il s'agit également de veiller à ce que les apprenant-e-s soient progressivement initié-e-s à la responsabilité, qui peut également s'exprimer sous forme d'auto-évaluation. Dans le cadre de la C11, cet élément est très important puisqu'il en va, entre autres, du développement de l'identité personnelle et de la professionnalité.

Les démarches évoquées sont représentées sous forme schématique dans l'illustration 2.

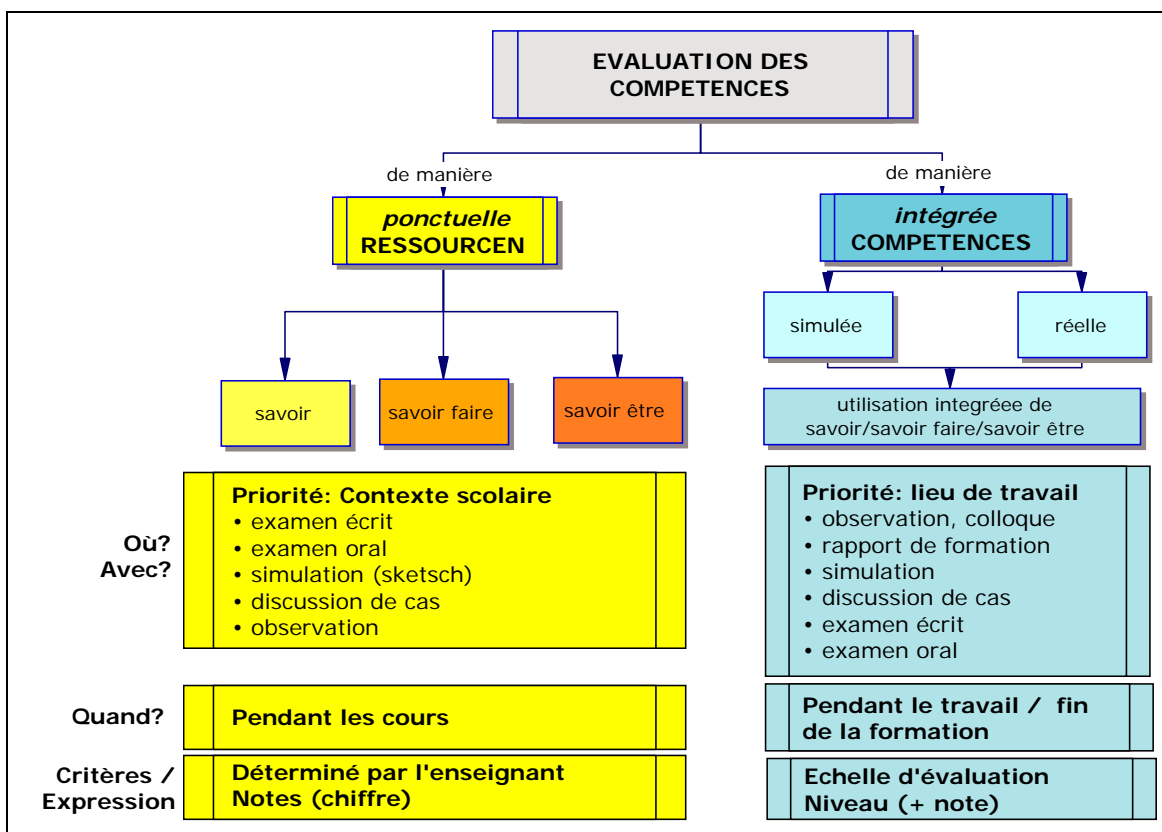


Illustration 3: Evaluation C11



### 4.3.1 Evaluation des ressources C11: formes et instruments



Une large gamme de techniques et d'instruments permettent de procéder à l'évaluation sommative des ressources (elles sont résumées schématiquement et sans aucune prétention d'exhaustivité dans le tableau 9) du point de vue de la différenciation entre produit et processus. L'évaluation des attitudes (savoir-être) requière une certaine prudence ; il est judicieux, à notre avis, de l'englober dans le cadre d'évaluations formatives mais chaque enseignant-e agit en fonction de sa conscience et son sens de responsabilité.

Pour ce qui concerne les critères d'évaluation propres à chaque ressource, et en particulier aux connaissances, les enseignant-e-s procèdent en fonction de leur expérience.

		Produit	Processus
<b>Ressources</b>	<b>Connaissances (savoirs)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Examens ou tests écrits sur le savoir.</li> <li>- Contrôles écrits des tâches avec intégration de composants de savoir.</li> <li>- Présentations orales avec mandat précis (év. avec questions de clarification complémentaires).</li> </ul>	(plutôt problématique et peu fonctionnel)
	<b>Capacités (savoirs – faire)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contrôles écrits des tâches.</li> <li>- Attribution de mandats pour de petites tâches avec contenu le plus précis possible.</li> <li>- Réalisation d'activités de projet plus ou moins exigeantes.</li> <li>- Présentations orales avec mandat précis (év. avec questions de clarification complémentaires).</li> <li>- Simulation.</li> </ul>	Fiches d'observation dans le cas d'activités de projet (individuelle et collective)
	<b>Attitudes (savoirs – être)</b>	(possible indirectement)	Dans le cas d'activités de projet (individuelles et collectives), observations permanentes sur la base de critères, resp. de fiches d'observation.

**Tab. 9: Evaluation des ressources – Techniques produit et processus**

Des propositions en matière de contenu, de forme et de résultat de l'évaluation, de l'ASPQ et de l'ATEE en première année sont représentées dans les illustrations 4 et 5.

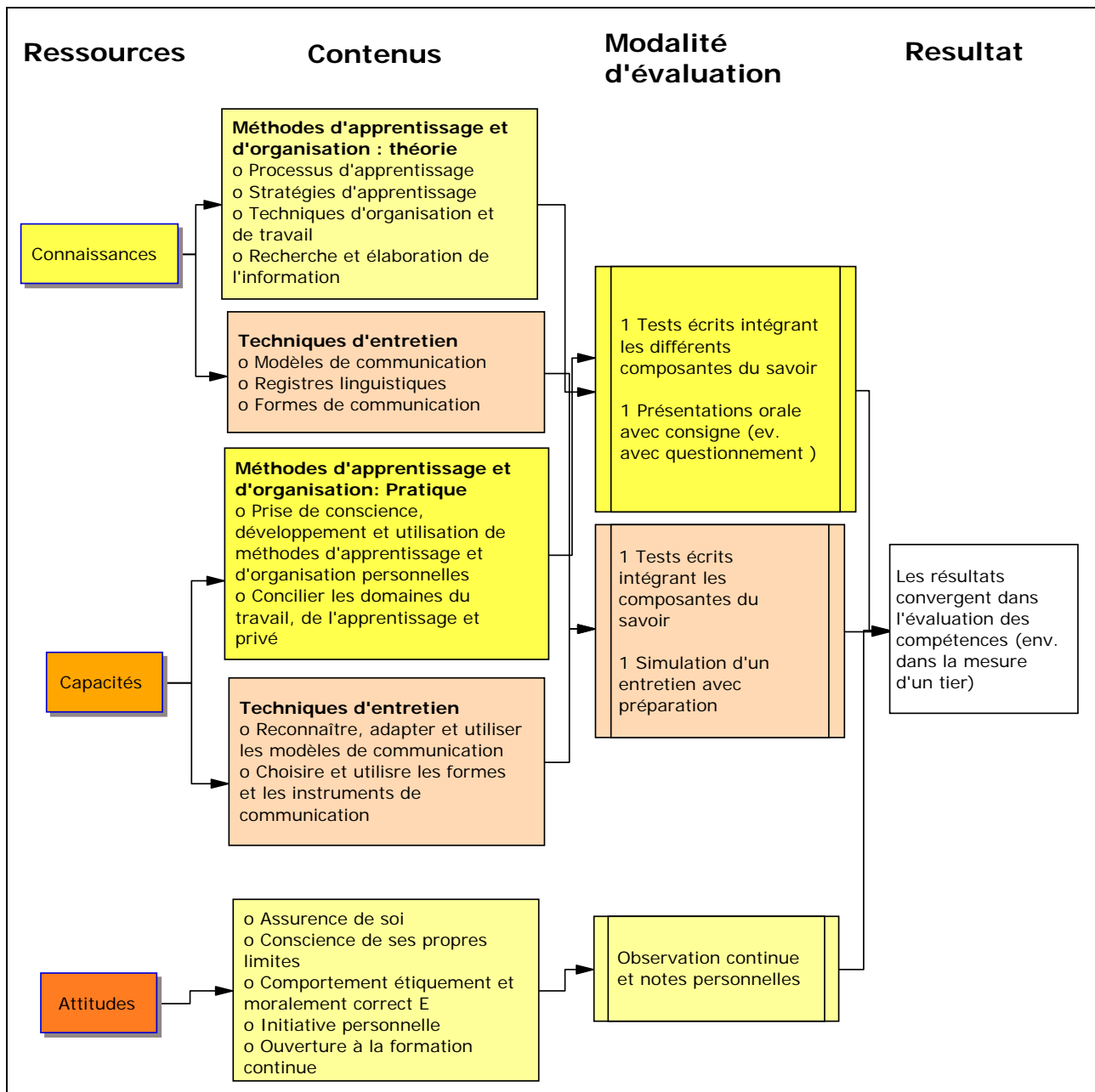


Illustration 4: Evaluation des ressources ATEE, première année de formation

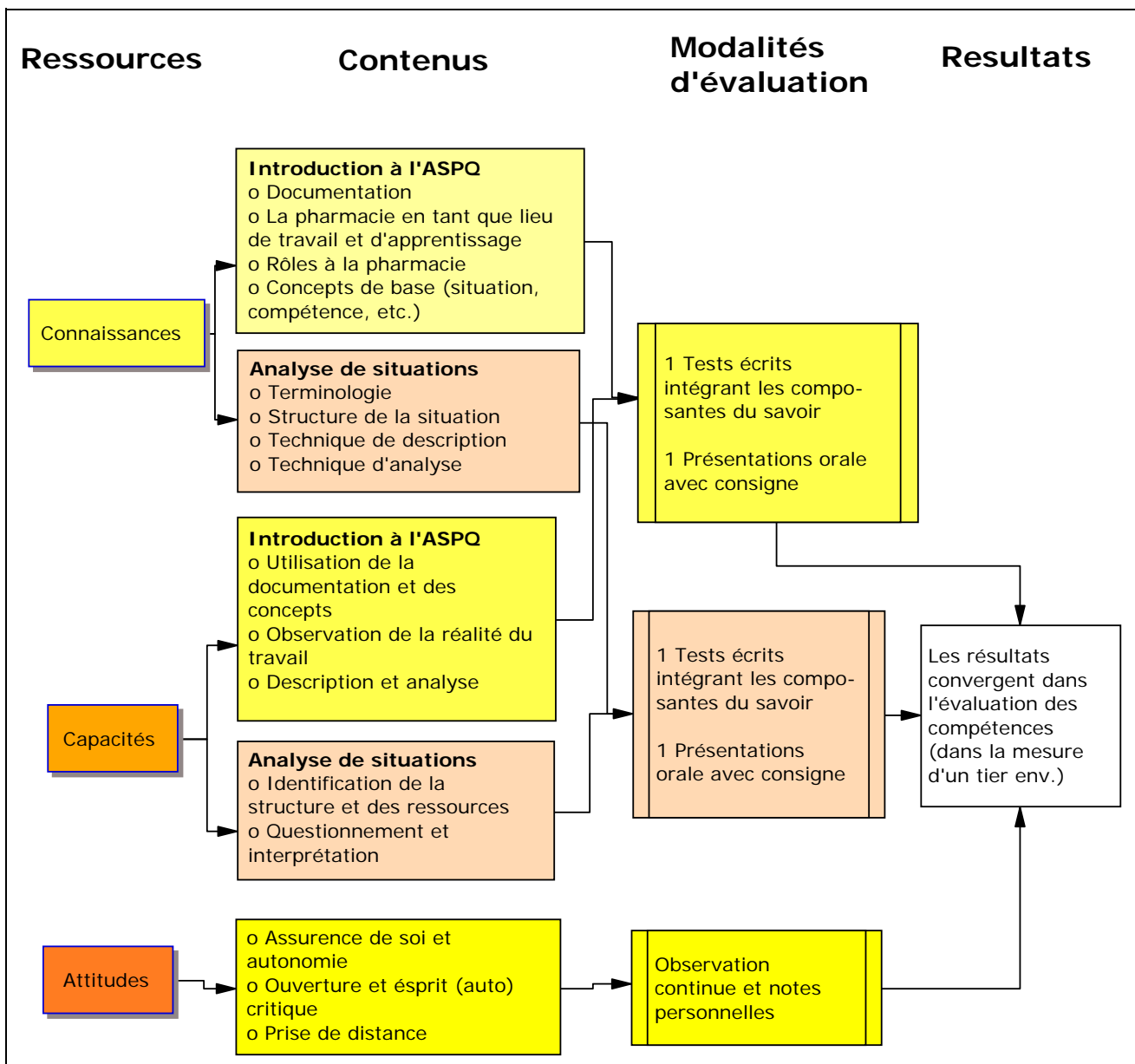


Illustration 5: Evaluation des ressources ASPQ, premier semestre

### 4.3.2 Evaluation de la compétence C11: formes et instruments



Tout comme dans le chapitre de l'évaluation des ressources, le tableau 10 présente quelques techniques et quelques instruments pour l'évaluation de la compétence.

Démarche		Produit	Processus
Compétence	simulée	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contrôles des tâches présentant une complexité relativement élevée en ce qui concerne l'orientation sur la situation et le problème.</li> <li>- Attribution de mandats pour de petites tâches avec contenu le plus précis possible.</li> <li>- Activités de projet.</li> <li>- Présentations orales avec mandat précis (év. avec questions de clarification complémentaires).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Attribution de mandats pour de petites tâches avec contenu le plus précis possible.</li> <li>- Activités de projet.</li> <li>- Journal d'apprentissage.</li> </ul>
Démarche		Produit	Processus
Compétence	réelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Attribution de mandats pour des tâches d'importance moyenne à grande avec contenu le plus précis possible.</li> <li>- Activités de projet.</li> <li>- Présentations orales avec mandat précis (év. avec questions de clarification complémentaires).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Attribution de mandats pour des tâches d'importance moyenne à grande avec contenu le plus précis possible.</li> <li>- Activités de projet.</li> <li>- Journal d'apprentissage.</li> </ul>

**Tab. 10: Evaluation des compétences – Techniques produit et processus**

Pour déterminer les contenus de la compétence à évaluer de manière ciblée, consulter le tableau 1 dans lequel il est fait référence à quatre aspects de la compétence dans les deux parcours: l'aspect a) concerne directement l'apprentissage et le travail à l'école et dans l'entreprise (ATEE), alors que les aspects b) c) et d) sont axés sur l'analyse de situations professionnelles et du quotidien (ASPQ). Dans l'illustration 3, ces aspects sont mis en relation avec les différentes formes d'évaluation.

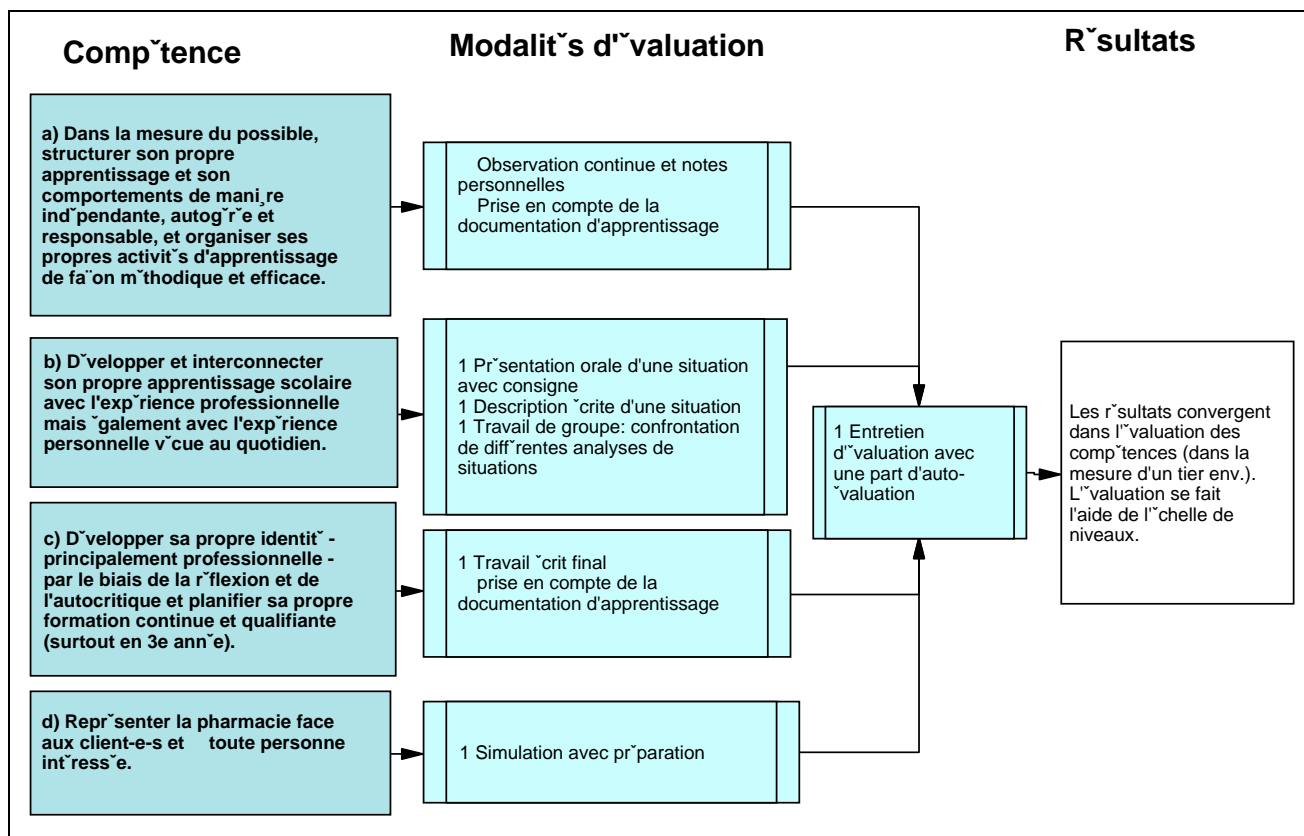


Illustration 6: Evaluation C11

### L'échelle d'évaluation et son utilisation

L'échelle, qui se compose de six niveaux, est la pièce maîtresse de l'évaluation de la compétence. Si ces niveaux correspondent à ceux de l'échelle de notation courante, ils s'en démarquent toutefois par une logique différente. Partant du principe qu'une compétence se développe, s'améliore et s'affine, l'échelle sert en fait à estimer le niveau atteint. Ainsi la progression à partir du premier niveau, celui de débutant-e, est définie en fonction de cinq critères qualitatifs: transfert, autonomie, fiabilité, complexité et créativité<sup>5</sup>. Chaque niveau correspond ainsi à la façon de maîtriser une situation donnée. En ce qui concerne les domaines de connaissances ASPQ et ATEE de la C11 et leurs quatre aspects (Tab. 1), vous trouverez à l'annexe 3 des exemples illustrant les manières de gérer une situation

<sup>5</sup> Définitions des critères:

- Transfert: correspond à la capacité de transposer des ressources (connaissances, capacités, attitudes ou, si l'on préfère, savoirs, savoir-faire, savoir-être), respectivement des compétences, d'une situation à une autre situation analogue.
- Autonomie: distingue la capacité d'agir de manière indépendante, sans aide directe et au moyen de ses propres ressources.
- Fiabilité: indique la capacité d'agir constamment de manière sûre, crédible et digne de confiance.
- Complexité: se réfère à la capacité d'opérer dans des situations exigeantes, peu définies et variables.
- Créativité: définit la capacité de penser de manière alternative et de créer et d'utiliser des solutions particulières et adaptées à la résolution d'un problème plutôt que d'y appliquer les solutions habituelles (créativité = puissance créatrice, du latin *creare*). Dans ce contexte, la créativité n'est pas absolue mais doit être adaptée en fonction des tâches soumises.

donnée spécifiques à chaque niveau. Le tableau 7 ci-dessous constitue un exemple pour le niveau 2 appliqué à ces quatre aspects.

NIVEAU 2		EXEMPLES D'ACTIVITE (Domaines de connaissance / aspects de la C11)			
Définition	Critère	ATEE	ASPQ		
		A	B	C	D
L'A-Ph est en mesure de gérer des situations simples, analogues, bien définies et structurées et de poser directement des questions de précision	Transfert	L'apprenant-e structure son propre apprentissage à l'école, en entreprise et à la maison sur la base d'indications claires concernant le contenu et la forme. Il/elle organise correctement sa documentation d'apprentissage	Dans le contexte de la classe, l'apprenant-e relate, de manière spécifique à la situation et avec un langage approprié, ses propres expériences d'apprentissage et de travail. En bénéficiant d'un soutien, il/elle identifie les éléments importants, les classe et procède à une comparaison avec d'autres situations.	Dans le contexte de la classe ou à l'occasion d'un entretien personnel, l'apprenant-e relate ses propres expériences et ses problèmes professionnels de façon conforme à la réalité.	Un client régulier questionne l'A-Ph en pharmacie sur sa profession. La fille du client souhaiterait en effet suivre cette formation. Grâce à son expérience professionnelle, l'A-Ph est en mesure de décrire les principales caractéristiques de la profession et d'en citer les aspects positifs et ceux qui sont problématiques.

**Tab. 11: Echelle d'évaluation. Exemples de d'activités pour la C11, niveau 2**

Au deuxième niveau du développement de la compétence, les apprenant-e-s sont en mesure de gérer des situations analogues, simples et bien structurées, tout en ayant la possibilité de poser les questions de précision nécessaires. Cela signifie, par exemple que, dans le domaine ASPQ (C), une personne en formation «peut relater, dans le contexte de la classe ou à l'occasion d'un entretien personnel, ses propres expériences et ses problèmes professionnels de façon conforme à la réalité.» Si, à la fin du premier semestre, cette prestation est en mesure d'être fournie, la tendance peut alors être définie comme satisfaisante, respectivement positive<sup>6</sup>. Toutefois, le niveau 2 n'est pas défini comme une norme de prestations après le premier semestre et, de ce fait, ne peut pas être catégorisé en «atteint/non atteint», car le développement de la compétence peut varier en fonction des individus. Il appartient au corps enseignant d'évaluer si la prestation des apprenant-e-s peut être appréciée comme étant satisfaisante ou non satisfaisante<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> En d'autres termes: la personne en formation **X** peut être encore au second niveau à la fin de la première année, mais elle affiche une tendance positive et prometteuse. La personne en formation **Y**, qui s'avère être douée, pourra peut-être déjà avoir atteint le niveau 4 après une année. La personne **X** atteindra vraisemblablement ce niveau après trois ans, alors que la personne **Y** se situera à un ou deux niveaux plus haut. L'important est que l'échelle puisse indiquer le niveau réel et les progrès accomplis.

<sup>7</sup> Dans le langage scolaire, quand il s'agit de la qualification d'une prestation, on utilise généralement le double concept «atteint/non atteint». Etant donné que le développement d'une compétence n'est pas lié à une norme définie et à un moment précis, il est plus approprié d'indiquer la tendance au moyen des termes «satisfaisant/insatisfaisant». Il est toutefois à noter que ces expressions ne sont pas non plus totalement convaincantes, dans la mesure où «satisfaisant», bien qu'évoquant un concept positif, risque de susciter l'idée que la prestation fournie n'est pas particulièrement bonne. L'enseignant-e peut, le cas échéant, préciser l'appréciation en y adjoignant le superlatif «très».

L'échelle sert généralement de base pour l'évaluation, elle est mise à la disposition des apprenant-e-s et est également utilisée lors des entretiens d'évaluation.

**En résumé:** les ressources sont évaluées et notées au moyen de la procédure traditionnelle. Les résultats de l'évaluation des ressources sont pris en considération par le corps enseignant lors de l'évaluation de la compétence. Le niveau de compétence atteint est évalué à la fin de chaque semestre au moyen de l'échelle et en définissant la tendance affichée (satisfaisant/insatisfaisant). L'auto-évaluation des apprenant-e-s doit être encouragée<sup>8</sup>.



### Annexe 3

Exemples d'activités pour chaque niveau de l'échelle d'évaluation.

---

<sup>8</sup> En ce qui concerne les directives administratives importantes, veuillez consulter le document figurant en annexe 5.