

UNIVERSITÉ DE FRIBOURG, SUISSE
CENTRE DE DIDACTIQUE UNIVERSITAIRE

**L'ANNÉE PRÉ-HES : VERS UNE DIDACTIQUE QUI SOUTIENNE LA POSTURE
D'APPRENANT**

Travail de fin d'étude en vue de l'obtention du Diplôme en Enseignement Supérieur et
Technologie de l'Education

Sous la direction de la Prof. Bernadette Charlier Pasquier

Valérie Gumy-Nicolet
HEdS-Fribourg
2018-19

Je déclare sur mon honneur que mon travail de fin d'étude est une œuvre personnelle, composée sans concours extérieur non autorisé.

Je tiens à remercier chaleureusement l'ensemble des personnes qui ont contribué de près ou de loin au bon déroulement de ma formation. Tout d'abord, la Heds qui a subventionné ce DAS et a cru en mes compétences. Un grand merci également à mes enfants pour leur patience et soutien. La réalisation d'une telle formation n'aurait pu avoir lieu sans l'appui avisé de Madame la professeure Bernadette Charlier et sa précieuse assistante Madame Marie Lambert Altermatt qui a eu la chance d'être l'heureuse maman de la petite Clara durant ma formation au centre de Did@cTIC. Un immense merci pour tous ces apprentissages.

Table des matières

1	Introduction.....	3
1.1	Description du contexte professionnel	4
1.2	Problématique.....	4
1.3	Objectifs visés.....	5
2	Du secondaire II au tertiaire.....	5
2.1	Définitions	6
2.2	De la pédagogie à l'andragogie	8
2.3	Apprendre : conceptions, facteurs et méthodes	11
3	La spécificité d'un cursus HES en santé.....	14
3.1	La notion de compétence.....	15
3.2	Les compétences d'étudiants du Plan d'Etude Cadre.....	17
3.3	L'auto-évaluation et l'analyse réflexive	18
3.4	L'alternance	20
3.5	La professionnalisation.....	21
4	L'intégration des compétences des PEC dans l'année MS-MC	22
4.1	Focus sur deux compétences, contexte et conditions d'enseignement.....	24
5	Scénario pédagogique de l'année.....	25
5.1	Compétences principales	25
5.2	Objectifs généraux.....	26
5.3	Prise en compte de l'apprenant.....	26
6	L'autonomie.....	28
6.1	Activités, méthodes, approches et fonctions d'aide	29
6.1.1	Les stratégies d'apprentissage.....	29
6.1.2	Le cours test de la classe inversée et du fonctionnement hybride.....	32
6.1.3	Le tutorat	36
7	La réflexivité.....	39

7.1	Activités, méthodes, approches et fonction d'aide	40
7.1.1	L'introduction à la réflexivité	40
7.1.2	Le « one minute paper »	46
7.2	Activités, méthodes et fonction d'aide visant les 2 compétences.....	48
7.2.1	L'apprentissage autorégulé	48
7.2.2	L'activité sous la loupe	52
7.2.3	La situation d'expérience	54
8	Réflexions personnelles	55
9	Conclusion	56
10	Bibliographie	57
11	Annexes.....	58

1 Introduction

Apprendre, prendre, désapprendre, comprendre, tendre, reprendre, entreprendre, surprendre, entendre, défendre, réapprendre et étendre, tant de verbes qui dessinent le processus d'apprentissage. Or, apprendre c'est se laisser déstabiliser, toucher par le changement, les rencontres et les savoirs. Tout processus prend du temps, est individuel et dépend de plusieurs facteurs personnels, tels que la motivation, l'intérêt, l'autonomie, les rapports et stratégies face à l'apprentissage. Enseigner au niveau supérieur sous-entend l'identification et l'appropriation de ces facteurs par les étudiants. L'enseignant agit comme activateur d'apprentissages. Toutefois, un processus d'apprentissage n'est pas linéaire et demande un soutien ponctuel de la part de l'enseignant face aux facteurs influençant cette posture d'apprenant. Ce travail cherche à identifier dans un premier temps les compétences d'apprenant dans le cadre d'une Haute Ecole Spécialisée en Santé, d'en sélectionner deux, et, dans un second temps de proposer des activités sous forme de scénarios pédagogiques soutenant le développement de ces compétences. Les étudiants concernés par la réflexion qui suit se situent à la croisée du secondaire II et du niveau tertiaire. Il s'agit d'une opportunité d'activer ses compétences d'apprenant en adéquation avec des filières de la santé.

La réflexion qui jalonne ce travail débute par la définition du contexte, de la problématique et des objectifs dans lequel elle s'inscrit. Puis, afin de délimiter au mieux le contexte dans lequel évoluent les étudiants concernés, des éclaircissements quant à l'apprentissage entre le secondaire II et le tertiaire sont apportés, ainsi que la spécificité d'un cursus HES dans le domaine de la santé. Cette partie tente d'opérer l'adéquation avec les activités, les méthodes retenues dans la seconde partie, comme pour justifier leur mise en place.

Les compétences à développer chez les étudiants sont pléthores, ainsi ce travail se concentre sur la posture d'apprenant intégrée dans chaque référentiel de compétences des filières de santé. Le focus sur deux de ces compétences cible la réflexion quant aux activités à déployer. L'autonomie et la réflexivité sont au cœur des professions de la santé. Ainsi, des scénarios pédagogiques sont réfléchis et proposés pour développer les compétences : un cours sur les stratégies d'apprentissages, sur l'apprentissage autorégulé, sur l'introduction à la réflexivité, sur une situation d'expérience et une activité sous la loupe. Le cours test de la classe inversée,

le « one minute paper » et le tutorat approchent l'étudiant sous un autre angle, mais soutiennent aussi grandement l'autonomie et la réflexivité. Finalement, une réflexion personnelle face à cette posture d'apprenant et son évaluation clôt ce travail.

1.1 Description du contexte professionnel

A la croisée du secondaire II et du tertiaire, le travail et la réflexion qui suivent concerne l'année de Maturité Spécialisée ou de Modules Complémentaires dans le domaine de la santé. Cette année est appelée MS-MC. Le public ciblé rassemble des étudiants en provenance des Ecoles de Culture Générale de Fribourg, Bulle et du Gymnase Intercantonal de la Broye ainsi que des étudiants ayant terminé leur maturité gymnasiale. Des étudiants issus de milieux professionnels divers accèdent aussi aux modules complémentaires. La diversité tant en termes de provenance, d'âge et de compétences réunit ces étudiants durant une période de cours théoriques de 14 semaines. Enseigner et adapter sa pédagogie devient donc un exercice intéressant à explorer.

La Haute Ecole de Santé détient ainsi un double mandat : celui d'offrir des prestations de services pour les ECG et celui de dispenser des savoirs garantissant l'entrée des étudiants dans les Hautes Ecoles de Santé. Préparer les étudiants à accéder au niveau tertiaire des filières de santé demeure la finalité de cette année MS-MC.

Régulièrement critiquée de part et d'autre, cette année MS-MC doit être repensée. Un rythme peu soutenu, un niveau de formation peu élevé et une discipline laxiste font partie de ces critiques. Une citation de Romainville (1998) nous conduit à incriminer le dispositif de formation : « (...) à savoir si l'environnement proposé par l'université n'est pas en partie responsable des manières d'apprendre de ses étudiants. »¹ Cette image véhiculée dans le public ternit l'année de formation. Les étudiants s'attendent à effectuer une année facile d'accès pouvant entacher leur motivation et leur assiduité. Ce travail vise à interroger les besoins spécifiques de ces étudiants face aux nouveaux défis qui les attendent, ainsi que les aménagements possibles en terme pédagogique et didactique afin de garantir un niveau de formation adapté.

1.2 Problématique

S'intéresser à la globalité des compétences que doivent acquérir les étudiants durant cette année de formation prend une envergure considérable et irréalisable dans ce travail. Ainsi, ce travail porte un regard ciblé sur les compétences de l'étudiant lui-même ou plus précisément sur la posture d'apprenant. L'année MS-MC prépare les étudiants à l'entrée au niveau tertiaire et à une pédagogie un peu différente. Le nombre conséquent d'étudiants par groupe modifie l'organisation, la dynamique de classe et le temps à disposition par étudiant. Les moyens d'évaluation diffèrent du secondaire II, car seule la note issue d'un QCM atteste les acquis d'apprentissages des 14 semaines de cours. L'étudiant doit ainsi disposer de compétences afin de gérer ses apprentissages. Il se prépare à des formations professionnalisantes qui sous-entend le développement de compétences précises comme l'auto-évaluation, la pratique réflexive, l'alternance et la professionnalisation. Ainsi, comment amener les étudiants de maturité spécialisée et module complémentaire au bon niveau ? Comment soutenir leur processus

¹ (Frenay, Noël, Parmentier, & Romainville, 1998), p. 96

d'apprentissage afin qu'ils développent des compétences d'étudiants reliées à leur niveau de formation ? Quelles didactiques soutiennent ce processus ?

Voici une question qui définit la problématique : Comment soutenir didactiquement le processus d'apprentissage de l'étudiant en MS-MC afin qu'il développe les compétences d'étudiant attendues en HES ?

1.3 Objectifs visés

Voici les objectifs qui conduisent ce travail :

- comprendre et définir le contexte de l'étudiant à cheval entre une formation du secondaire II et un niveau tertiaire au vue de la réalisation de ses apprentissages.
- interroger les compétences favorisant la posture d'apprenant dans le contexte des HES en regard des référentiels de compétences propres aux filières santé.
- choisir et formuler deux des compétences visées dans le cadre d'un scénario pédagogique de l'année
- identifier et imaginer des soutiens didactiques favorisant la mise en exergue de ces 2 compétences
- formuler des objectifs pédagogiques en lien avec ces soutiens didactiques ainsi que les activités qui en découlent
- questionner la pertinence et la mise en pratique de telles activités au vu de la spécificité du groupe d'étudiants

Cette première partie contextualise ce projet. Elle affine et formalise les objectifs généraux de ce travail. Les chapitres suivant poursuivent les objectifs formulés précédemment avec comme première approche un développement des représentations des termes de pédagogie et d'andragogie ainsi que des niveaux de formations.

2 Du secondaire II au tertiaire

Ecoliers, élèves, collégiens, universitaires, étudiants, apprenants, les dénominations sont pléthores. Ces appellations évoluent au gré des apprentissages et du niveau d'études. Le dictionnaire Larousse définit l'élève comme étant celui qui reçoit l'enseignement d'un maître. D'autres définitions spécifient qu'il s'agit d'un enfant ou d'un adolescent. Toujours selon le Larousse, l'étudiant est une personne qui fait des études supérieures dans une université ou un établissement d'enseignement supérieur, une grande école.

A la croisée du secondaire II et du niveau tertiaire, il convient à chacun d'user du terme d'élève ou d'étudiant. Dans un souci de maturation, de préparation à l'entrée dans un niveau supérieur et dans le respect de leur choix de poursuivre des études, il me semble pertinent de nommer ces apprenants des étudiants.

Les chapitres suivants sont l'occasion de définir précisément ce qui se rapporte au secondaire II et au niveau tertiaire, ainsi que les différences pédagogiques que cela implique en n'oubliant pas les raisons qui motivent l'apprentissage en général.

2.1 Définitions

Ce chapitre clarifie les différents stades de formation en Suisse. Il passe en revue les cycles de l'enseignement prévu par l'accord HarmoS, les conditions de passage au secondaire II et les diverses possibilités qu'offrent le niveau tertiaire.

Les degrés d'enseignement prévus par HarmoS sont :

- ✓ le degré primaire dure huit ans et se compose de deux cycles: cycle primaire (années 1 à 4) et cycle primaire 2 (années 5 à 8)
- ✓ le degré secondaire I succède au degré primaire et dure trois ans (années 9 à 11)
- ✓ le degré secondaire II couvre le post obligatoire, général et professionnel.

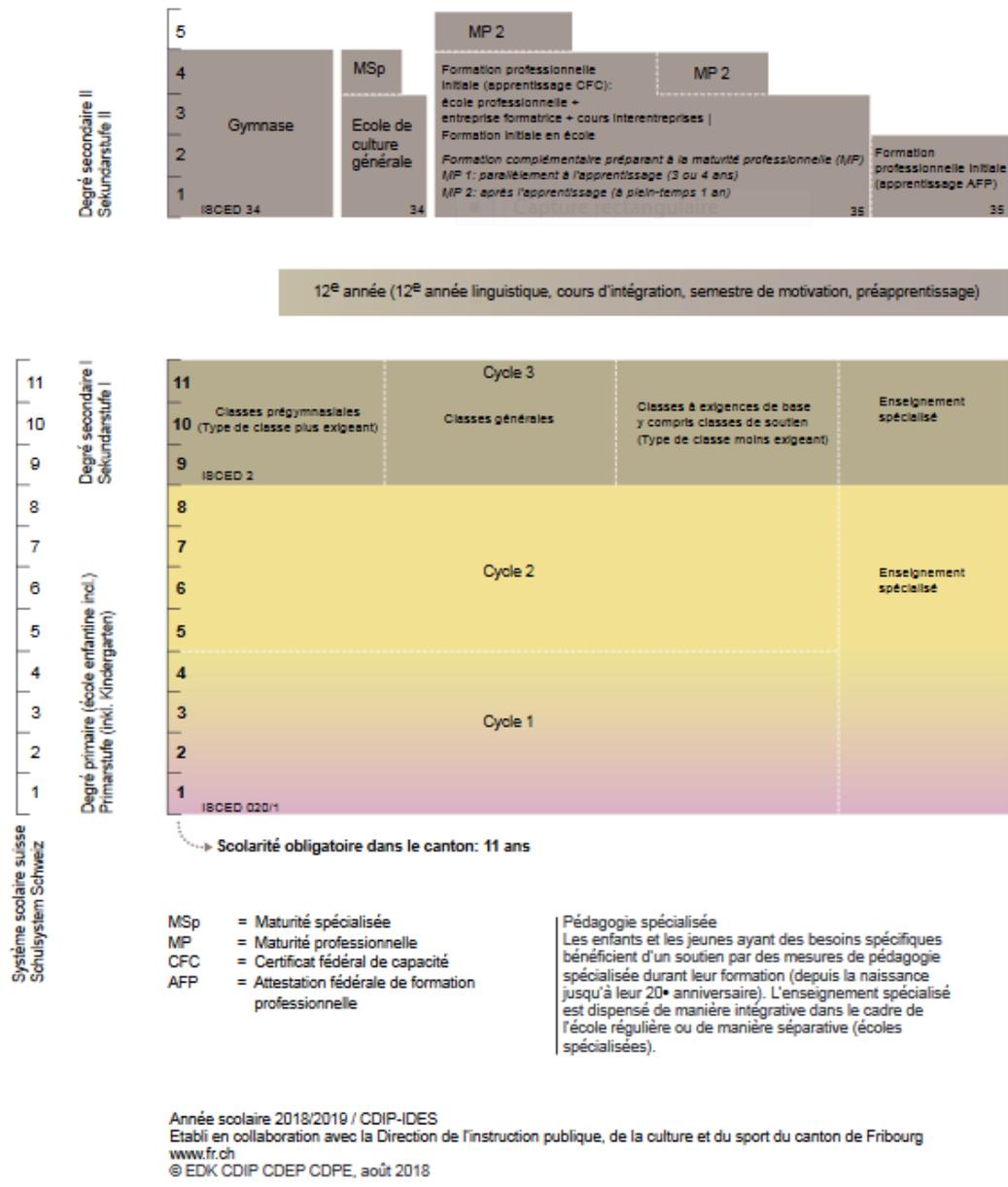
(Rapport annuel 2017, CIIP, avril 2018)

Le passage au degré secondaire II a lieu après la 11^{ème} année de scolarité. Le passage dans les écoles de maturité gymnasiale s'effectue dans le respect des dispositions arrêtées par le Conseil fédéral et la CDIP (conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique), en règle générale après la 10^{ème} année. (Convention scolaire romande, CIIP, 2007)

Le degré secondaire II comprend les filières des écoles de culture générale (écoles de culture générale et écoles de maturité gymnasiale) et les filières de la formation professionnelle initiale (certificats fédéraux de capacité (CFC), attestations fédérales de formation professionnelle (AFP) et maturité professionnelle). (<https://www.educa.ch/fr/numerisation-education/plans-d-etudes>)

Le programme du secondaire II fait référence au Programme d'Etude Romand (PER).

Le tableau ci-après répertorie les cycles de formation primaire et secondaire dans le canton de Fribourg, fixé par la DICS.



https://www.edudoc.ch/static/web/bildungssystem/FR_f.pdf

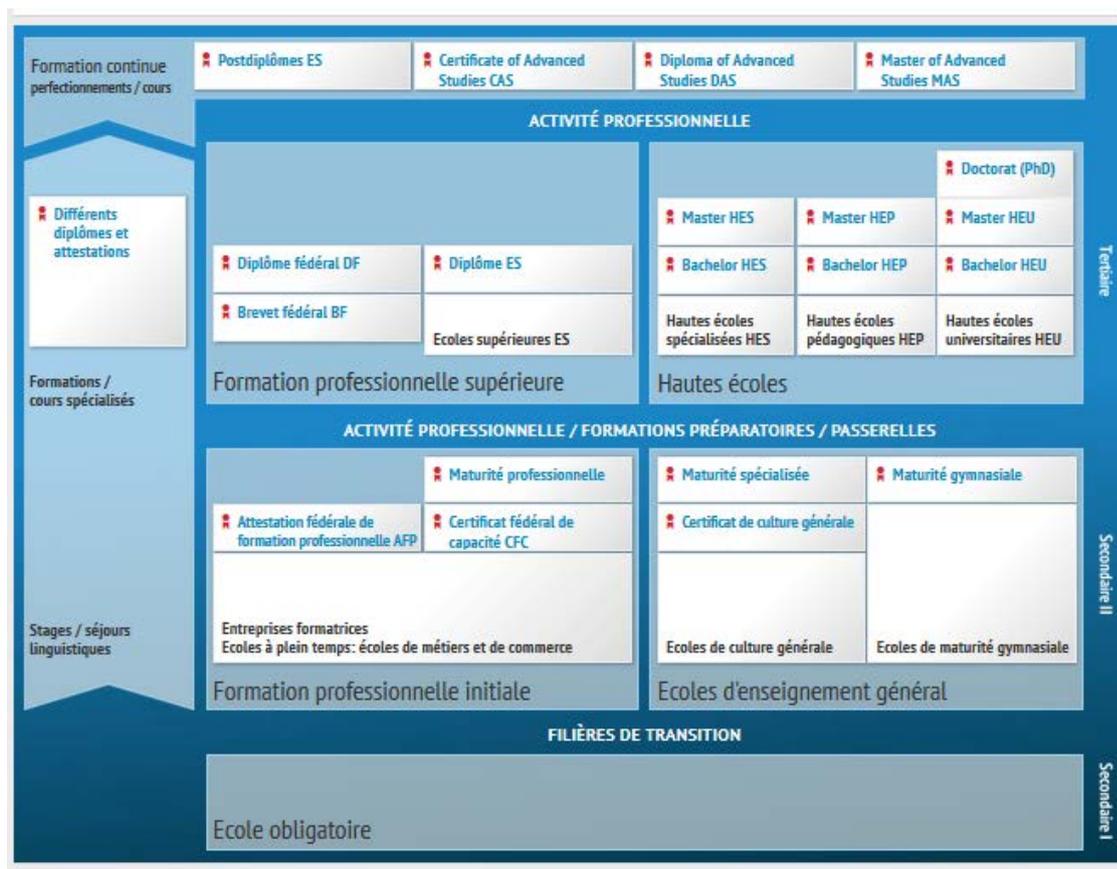
L'année de formation pré-HES concernée par ce travail englobe les étudiants du secondaire II dans son entier. Autant des gymnasiens, que des étudiants des Ecoles de Cultures Générales, que des personnes avec une formation professionnelle s'engagent dans cette année. Les étudiants des ECG souhaitent obtenir une maturité spécialisée afin d'accéder au niveau tertiaire. Les autres étudiants réalisent l'année préparatoire aux filières de la santé pour autant qu'ils soient en possession d'une maturité gymnasiale ou professionnelle. Ils se prédestinent tous à des études dans le degré tertiaire qui comprend les études dans les hautes écoles (universités, EPFZ, EPFL, hautes écoles spécialisées, hautes écoles pédagogiques) et les formations professionnelles supérieures (écoles spécialisées). Le degré tertiaire A comprend :

- les universités
- l'EPFZ

- l'EPFL
- les hautes écoles spécialisées
- les hautes écoles pédagogiques

Le degré tertiaire B comprend les écoles supérieures de formation professionnelle. Celles-ci diffèrent dans chaque canton et transmettent les qualifications nécessaires à l'exercice d'une fonction de spécialiste ou de cadre.

La Suisse offre une grande diversité de formations. Le tableau ci-après reprend de manière générale les possibilités :



<https://www.orientation.ch/dyn/show/280>

L'année pré-HES poursuit la filière des Hautes écoles. Elle se situe parfaitement à cheval entre les écoles d'enseignement général et les Hautes écoles. Dans le schéma ci-dessus, elle est nommée soit Maturité spécialisée, soit formation préparatoire. Elle prépare au Bachelor HES.

2.2 De la pédagogie à l'andragogie

« La pédagogie désigne l'art de l'éducation. Le terme rassemble les méthodes et pratiques d'enseignement requises pour transmettre des compétences, c'est-à-dire un savoir (connaissances), un savoir-faire (capacités) ou un savoir-être (attitudes). »² D'autres définitions mettent l'accent sur une science de l'éducation des enfants et des adolescents.

² <https://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie>

L'enseignant est attentif au fonctionnement cognitif de l'enfant. Plusieurs auteurs s'y sont intéressés, dont Jean Piaget, auteur de multiples recherches à ce sujet. Le savoir s'élabore grâce au rapport qu'entretient le sujet avec son environnement et non pas par une reproduction passive. D'autres psychologues comme Wallon, Vygotsky, Bruner et Piaget mettent l'accent sur l'interaction et l'échange entre les enfants, facteurs nécessaires à la construction de la connaissance.

Dans son livre, Michel Perraudeau (1996) en parlant du concept d'équilibration de Piaget déclare : « L'enfant ne naît pas au monde porteur de la connaissance qu'il suffirait de faire jaillir par quelque maïeutique judicieusement adaptée à son âge. En conséquence, il ne s'agit pas d'attendre passivement un déroulement magique et inévitable, mais de créer les conditions favorisant l'évolution et le passage d'une étape à une autre. »³ Le concept d'équilibration englobe les processus d'assimilation et de régulation que met en place l'enfant face à des situations nouvelles. L'enfant fait appel soit à des références connues, soit il doit en développer de nouvelles. Il s'accommode de ces nouvelles idées, situations, puis les assimile. Ce processus résume le concept d'équilibration et s'applique aussi bien à l'enfant qu'à l'adulte.

Mettre à disposition les conditions nécessaires au développement des connaissances de l'enfant passe par une didactique précise, déterminée par l'environnement et les interactions. L'enseignant occupe un rôle primordial dans la mise en place de ces conditions. Et, si enseigner est un art, la posture d'enseignant relève de l'étayage par la diversité des conduites menées lors des activités en classe. Pour Boucheton & Soulé (2009), « ce sont des organisations récurrentes de gestes faisant système, orientant et pilotant l'action des élèves de façon spécifique. (...). Les élèves savent rapidement décoder la grammaire implicite des postures possibles de leurs enseignants, la nature de leurs attentes, les changements d'étayage qu'elles manifestent. »⁴ L'enseignant intervient soit comme facilitateurs, soit comme perturbateurs du processus d'apprentissage qui accompagne tant l'écolier, l'élève que l'étudiant, l'apprenant et l'universitaire. Il est ainsi primordial de considérer tant la posture de l'enseignant que l'étudiant dans son développement cognitif, émotionnel et identitaire. En effet, tous passages, toutes transitions demandent une attention particulière, même du secondaire II au tertiaire.

« (...) les études universitaires représentent une étape importante dans l'existence des jeunes qui s'y engagent. Il s'agit d'une transition entre deux vies, entre l'adolescence et l'âge adulte, entre l'école et le monde du travail. (...) Au sortir de l'enseignement secondaire, l'étudiant fait l'expérience d'un nouvel univers complexe dont il connaît peu de choses, face auquel il se sent parfois démuné, souvent déstabilisé et dont il est pourtant le personnage central. »⁵

Mûrir, grandir, se développer s'accompagne de nouvelles découvertes, de nouveaux apprentissages de vie parallèlement aux études entreprises. L'environnement social et professionnel impactent grandement ces évolutions.

La pratique de l'éducation auprès des adultes définit l'andragogie. L'élève devient étudiant entraînant des changements notoires au niveau de l'encadrement par l'enseignant et son entourage familial. Il doit faire l'apprentissage de l'autonomie tant dans ses apprentissages que d'un point de vue financier ou même résidentiel. La relation pédagogique est modifiée au vu du nombre d'étudiants dans les volées. Des changements s'opèrent aussi dans les contenus avec un vocabulaire plus technique ainsi qu'en ce qui concerne les méthodes d'enseignement : « Dans le secondaire, les étudiants se sentent guidés dans leurs études ; le travail est jalonné de contrôles réguliers permettant un réajustement (...) l'enseignement est centré sur la personne de l'élève. A l'université, cet aspect affectif disparaît ; le sujet se trouve seul pour construire

³ (Perraudeau, 1996), p. 29

⁴ (Boucheton & Soulé, 2009), p.16

⁵ (Frenay, Noël, Parmentier, & Romainville, 1998), p.8

son apprentissage, pour trouver la méthode de travail adéquate, pour acquérir la discipline lui permettant de travailler régulièrement. »⁶

Faciliter les apprentissages chez des adultes modifie la dynamique pédagogique. Ce rôle de formateur, caractéristique de l'andragogie s'imprègne de l'histoire du formateur lui-même. Cela corrobore la notion d'art soulevé auparavant et implique des notions culturelles, personnelles et professionnelles.

Liétard (2014) dans son livre *Etre formateur*⁷, dégage dix commandements propres aux formateurs, aux enseignants, aux andragogues. Voici les dix commandements brièvement commentés :

Tu seras un-e « homme/femme-orchestre »

Le formateur est un caméléon : animateur, accompagnateur, expert, ingénieur de formation avec une capacité d'adaptation de chaque instant. Cette polyvalence est incontournable.

Tu recourras à des stratégies de résilience

Confronté à des exigences de plus en plus grandes dans un environnement complexe, évolutif et incertain, le formateur est amené à se poser avec perplexité des questions sur la nature et la portée de son action. Il n'échappe pas à l'immaturation que génère la vie d'adulte se manifestant par des crises transitionnelles, un mal de reconnaissance identitaire, la tyrannie d'une multitude de décisions à prendre. Face à cela, le formateur doit rebondir et être capable de résilience.

Tu adopteras une approche « constructiviste »

Le constructivisme pousse le formateur à adopter des systèmes flexibles de formation à la fois centré sur l'apprenant et ouverts sur l'environnement. Il accompagne les apprenants dans leur autoformation expérientielle. Il doit mettre en œuvre des interventions sur mesure, adaptées aux contextes d'intervention, aux objectifs poursuivis et aux apprenants. Ceci demande un travail en équipe, des partenariats et un fonctionnement démocratique, tenant compte du bien-être de chaque acteur.

Tu seras « préactif » et, chaque fois que faire se peut, « proactif »

Le formateur évoluant dans un environnement de plus en plus complexe, évolutif et incertain est amené à être réactif pour régler des problèmes qu'il n'avait pas prévus. Liétard (2014) reprend (Godet, 1991) en lien avec quatre attitudes-types des professionnels de la formation : l'autruche (passivité), le pompier (réactivité), l'assureur (préactivité) et le conspirateur (proactivité). La préactivité se caractérise par la prise de précautions anticipatrices d'un événement sur lequel je n'ai aucune prise. Tandis que la proactivité anticipe les événements, les menaces et oriente l'action présente à la lumière des futurs possibles. Penser globalement, anticiper est une condition nécessaire à l'évolution de sa pratique.

Tu maîtriseras et tu utiliseras les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC)

Les NTIC suppose la mise en place d'un dispositif pédagogique collaboratif, génère un décloisonnement des formes d'apprentissages, capitalise et alimente l'activité du formateur et produit des contenus directement appropriables par les personnes et les collectifs de travail. Cela suppose un développement chez le formateur de compétences numériques.

⁶ (Frenay, Noël, Parmentier, & Romainville, 1998), p. 10

⁷ (Liétard, 2014)

Tu feras preuve de « compétences de troisième dimension »

Le formateur déploie des compétences ineffables, qui constituent la singulière richesse de l'homme, fondent sa culture, ses valeurs et sont à l'origine de ses actes. Le formateur développe la compétence à vivre qui consiste à rechercher, à développer et à utiliser, en situation, les ressources de la vie matérielle mais surtout celle de l'accomplissement de soi. Guy Jobert parle « d'ingéniosité au travail ».

Tu développeras une approche partenariale et interculturelle

Aujourd'hui le formateur doit quitter sa posture traditionnelle pour évoluer vers la coproduction de savoirs et de savoir-faire, vers la coopération entre formateurs et formés et vers des partenariats pluriels. Il doit être capable de créer du liant.

Tu engageras un questionnement éthique

Il faut à toute action éducative une éthique qui fonde son orientation. Le formateur doit s'interroger sur la responsabilité qu'il a dans la production d'un système qu'il concourt à produire.

Tu penseras ton expérience

Le formateur mène une action de réflexion sur sa pratique et développe des stratégies relatives à ses conclusions, à sa propre expérience. Le fait d'écrire sur sa pratique constitue un vecteur important de sa propre formation. Le formateur développe des savoirs d'action permettant ainsi une adaptation permanente à l'évolution de leurs situations professionnelles et de leurs projets.

Tu te formeras tout au long de ta vie

Dans cette démarche constructiviste, le formateur se construit une direction, un chemin, une démarche un accompagnement, des outils, une mémoire et un avenir tout au long de son parcours professionnel.

Les principes clés du formateur se transposent facilement à celui de l'étudiant. Il doit faire preuve de capacités d'adaptation de manière régulière. En regard du passage entre le niveau secondaire et tertiaire, l'étudiant doit faire preuve de résilience face à des crises multiples. Il construit ses apprentissages, rencontre d'autres pairs, s'accommode de nouvelles technologies d'apprentissages et doit créer de nouveaux liens. Ce chapitre éclaire en partie les enjeux relatifs à cette année pré-HES et consolide l'idée que les compétences d'apprentissages de l'étudiant demandent une attention particulière. Or, les conditions facilitant l'apprentissage importent grandement dans l'évolution de l'étudiant. Le chapitre suivant propose de s'y attarder.

2.3 Apprendre : conceptions, facteurs et méthodes

Les représentations foisonnent à l'évocation du verbe apprendre ou du terme d'apprentissage. Chacun y projette des expériences passées ou une conception de la manière d'apprendre ; soit par la mémorisation du contenu d'un cours, soit par l'accumulation des connaissances afin de les mettre en pratique dans sa future profession. Issue d'une recherche qualitative portant sur des étudiants de première année à l'université, Romainville (1993) propose, en suivant les travaux de Marton, de catégoriser la conception des apprentissages comme suit :

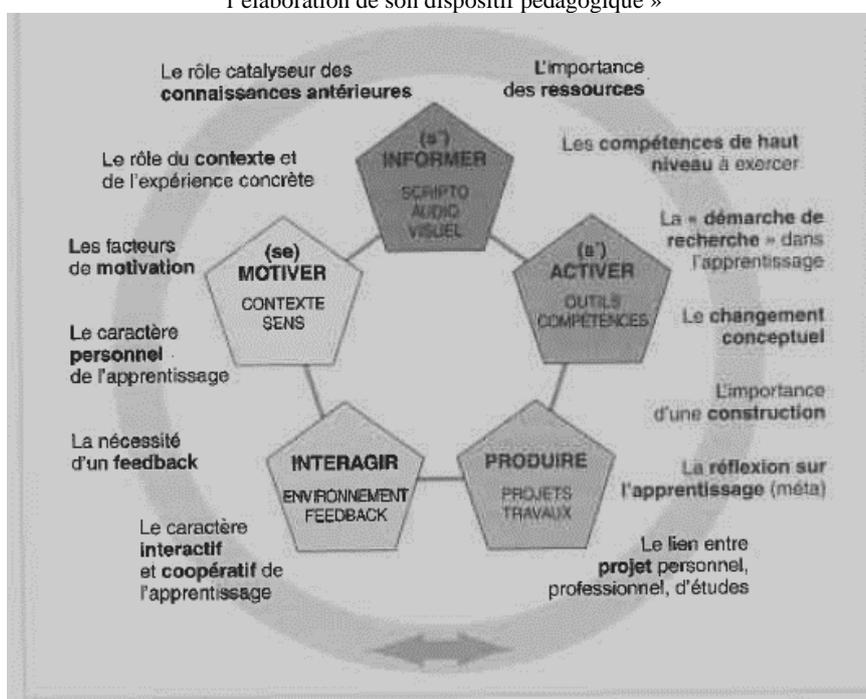
- Apprendre, c'est acquérir des connaissances.
- Apprendre, c'est mémoriser, étudier.

Cette conception se décline en deux sous-points que sont l'apprentissage en surface et en profondeur. (étudier de manière mécanique et en profondeur)

- Apprendre, c'est stocker des connaissances à mettre en pratique dans la réalité. Cela fait référence à la profession future, aux compétences développées et à la réalité extérieure.
- Apprendre, c'est dégager du sens. Apprendre, c'est explorer et maîtriser en profondeur un nouveau champ de concepts pour mieux comprendre la réalité.
- Apprendre, c'est se développer personnellement. Il y a transformation de sa personnalité, une actualisation de ses potentialités, de ses intérêts. L'étudiant modifie sa personnalité en profondeur.⁸

Ces concepts représentent la manière dont les étudiants se représentent l'apprentissage et leurs expériences d'apprentissage. Ceci confirme toute la complexité et la pédagogie qui en découle. « Enseigner, c'est rechercher les représentations préalables des étudiants, les faire expliciter et créer un contexte d'apprentissage les invitant à modifier qualitativement leur vision du monde. Toute connaissance est activement reconstruite par l'étudiant. »⁹ L'enseignant devient un facilitateur de l'apprentissage. Sa posture, « schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée »¹⁰, ainsi que ses propres conceptions de l'apprentissage ou de la profession jouent un rôle primordial. Ainsi, concevoir la notion d'apprentissage dépend concurremment de l'étudiant et de l'enseignant. A l'instar de la posture, les actions menées par l'enseignant représentent des facteurs influençant les apprentissages. Marcel Lebrun (2011) décline quelques facteurs d'apprentissages qu'il va relier au processus d'apprentissage. Le schéma ci-dessous l'illustre :

« Cette figure ne doit pas être considérée comme un objet définitif, censé reprendre toutes les connaissances à propos de l'apprentissage. Il s'agit seulement d'un objet de réflexion qui tente d'organiser un certain nombre de caractéristiques importantes relatives à l'apprentissage autour de diverses catégories synthétiques afin de guider le formateur dans l'élaboration de son dispositif pédagogique »



(Lebrun, Smiots, Bricoult, 2011), p.72

⁸ (Frenay, Noël, Parmentier, & Romainville, 1998), pp.65, 66, 67

⁹ (Frenay, Noël, Parmentier, & Romainville, 1998), p.101

¹⁰ (Bucheton & Soulé, 2009), p.15

La description du processus d'apprentissage que développe Marcel Lebrun est un outil intéressant lors de la conception et de l'élaboration des activités d'apprentissages pour les enseignants. Il souligne un fil rouge pédagogique.

Lebrun (2011) parle de dispositif pédagogique regroupant toutes ces données propres au processus d'apprentissage. « Nous entendons par dispositif un ensemble cohérent constitué de ressources (*pôle « informations »*), de stratégies, de méthodes (*pôle « activités »*) et d'acteurs interagissant (*pôle « interaction »*) dans un contexte donné (*pôle « motivation »*) pour atteindre un but (*pôle « production »*). »¹¹

Dans le cadre de ce dispositif, des méthodes dites actives soutiennent les apprentissages. Il s'agit de l'apprentissage par résolution de problème, l'apprentissage collaboratif et la pédagogie du projet ou par projet. Lebrun (2011) intègre à ces méthodes l'utilisation des TIC (technologies de l'information et de la communication). Il voit dans les technologies une valeur ajoutée aux méthodes actives précitées. « C'est l'avantage des outils informatiques pour le stockage, l'organisation, la récupération des ressources, pour les possibilités énormes de la simulation et de la modélisation, pour l'instauration des interactions entre les partenaires de la situation didactique et la conservation des traces de leurs activités »¹² Ainsi, il soutient un processus d'apprentissage exploité dans plusieurs activités déclinées au point 6 et 7.

Lebrun (2011) fait émerger des caractéristiques, des facteurs qui soutiennent les composantes du processus d'apprentissage schématisées ci-dessus par le pentagone. Dans le cadre de la formation pré-HES, à mon avis, certains facteurs d'apprentissages semblent plus pertinents à mettre en évidence en regard des objectifs retenus pour ce travail. Voici 7 facteurs impliquant le développement de la posture d'apprenant :

- ★ Le caractère personnel de l'apprentissage : individuellement, chaque étudiant développe des connaissances, des compétences en mettant en action ses propres stratégies d'apprentissage. L'étudiant débute la construction de cette individualité.
- ★ Le rôle catalyseur des connaissances antérieures : les savoir-faire et les savoir être de l'étudiant à l'entrée du niveau tertiaire demandent un intérêt particulier afin notamment de motiver ses apprentissages dans le contexte de cette année préparatoire. L'activité de l'apprentissage autorégulé, au chapitre 7.2.1, propose notamment un focus sur les apprentissages et connaissances antérieures.
- ★ Les facteurs de motivation : aspect central dans l'élaboration d'un cursus d'apprentissage, la motivation de l'étudiant doit être suffisante au vue de son désir d'entrée dans le domaine de la santé.
- ★ Le rôle du contexte, de l'environnement et de l'expérience concrète : les préjugés face à la formation MS-MC n'aident pas à la construction d'une posture spécifique à l'apprentissage. Ce travail vise en outre à dégager des pistes afin d'améliorer le contexte et l'environnement des apprentissages. L'étudiant réalise des expériences concrètes grâce au stage et aux simulations de situations lors des cours.
- ★ Le caractère interactif et coopératif de l'apprentissage : pouvoir compter sur l'autre, construire ensemble, interagir dans un groupe de pairs correspond parfaitement aux conditions d'apprentissages qu'ils vont retrouver dans leur formation future et même

¹¹ (Lebrun, Smiots, & Bricoult, Comment construire un dispositif de formation, 2011), p.73

¹² (Lebrun, Smiots, & Bricoult, Comment construire un dispositif de formation, 2011), p. 77

dans leur profession. Cette posture collaborative solidifie les apprentissages. Plusieurs activités déclinées aux points 6 et 7 utilisent une approche collaborative.

- ★ Le lien entre projet personnel, professionnel, d'études, de vie : souvent le projet professionnel de l'étudiant n'est pas si clair. Il peut aussi s'écrouler et être contraint de le modifier s'il n'accède pas à la filière santé souhaitée. Cette année pré-HES aide l'étudiant à définir un projet professionnel respectueusement de leurs habitudes de vie, de leur savoir être et du contexte socio-culturel dans lequel il évolue ou souhaite évoluer.
- ★ La réflexion sur l'apprentissage (le caractère méta) : cela représente probablement la posture la plus difficile à développer, car elle demande de se décentrer et de porter un regard critique sur ses apprentissages. La position méta, l'auto-évaluation et la posture réflexive se construit au cours des formations et permet de s'approprier ses apprentissages. Le point 7 de ce travail propose des activités engageant la réflexivité de l'étudiant.

Ces facteurs influencent le développement d'une approche d'apprentissage en profondeur et sont considérés comme un socle dans l'élaboration des diverses activités d'apprentissages proposées en aval de ce travail.

De plus, cette deuxième partie reprend des notions essentielles sur la conception des apprentissages et l'accompagnement des étudiants. Enfants et adultes engagent de nouveaux apprentissages grâce à l'environnement et aux interactions auxquelles ils sont confrontés durant leur formation. Chacun fait référence à des expériences connues afin d'en assimiler de nouvelles. L'enseignant doit disposer de ressources pédagogiques suffisantes afin d'activer ces processus d'apprentissage. Ses capacités de résilience, de proaction, d'ingéniosité et d'accommodation aux nouvelles technologies sont sollicitées continuellement. En effet, maintenir la motivation des étudiants, créer un contexte favorisant les apprentissages, mobiliser les apprentissages antérieurs, créer de l'interaction tout en respectant le projet de chacun représente un challenge conséquent. Ainsi, la pédagogie utile dans l'accompagnement des adultes soulève des réflexions et principalement dans le cadre de ce travail s'adressant à un public d'une grande diversité. Les éléments pédagogiques dégagés dans ce chapitre guident en partie les méthodes nécessaires que sont l'utilisation des TIC, des groupes et des expériences antérieures, focalisé sur le projet de l'étudiant.

Afin de tenir compte de tous les facteurs influençant la pédagogie, les méthodes et la didactique à utiliser auprès des adultes en formation pré-HES, il est pertinent de s'intéresser à la spécificité d'une formation dans le domaine de la santé, ce qui constitue le chapitre suivant.

3 La spécificité d'un cursus HES en santé

Le chapitre qui suit porte un regard particulier sur les formations dans le domaine de la santé. Il cherche à mettre en évidence des notions, des apprentissages distinctifs propres au domaine avec un focus sur la posture d'apprenant. Ainsi, les notions de compétence, de réflexivité, d'alternance et de professionnalisation demandent à être explicitées.

Un Plan d'Etudes Cadre (2012) trace les lignes directrices de ces formations :

« Ces professions ont en commun de s'exercer auprès de personnes ou de groupes dans des situations qui ont, par conséquent, un caractère de singularité et de relative imprévisibilité. Cette particularité requiert des compétences spécifiques aux métiers de l'humain comme s'adapter aux circonstances, prendre en compte les potentialités des personnes, maîtriser son implication dans les situations. »¹³

« Au sein du domaine Santé, à l'instar des formations qui respectent les attentes professionnelles et sociales, la part de l'étudiant-e comme acteur ou actrice de sa formation est fondamentale. Elle/Il est encouragé-e à exercer son autonomie, sa responsabilité et ses raisonnements à travers des choix influençant le déroulement et l'orientation de son parcours de formation ou des projets personnels stimulant sa motivation et son implication.

Envisager une formation d'adulte implique du point de vue de l'enseignant-e de prendre en considération un individu qui possède un vécu affectif et expérientiel – voire professionnel. Il est impératif d'en tenir compte pour une formation adéquate et efficace. »¹⁴

Le PEC souligne des compétences propres et complexes à développer chez l'étudiant passant par des savoir-faire et des savoirs être. L'adaptation et la maîtrise de situations parfois complexes demandent à être exercées régulièrement. Ainsi l'analyse de sa pratique et l'auto-évaluation permanente assure l'ajustement des pratiques face aux situations de soins rencontrées. Ceci fait appel au raisonnement de l'étudiant.

Les compétences d'étudiant apparaissent aussi de façon explicite dans le PEC : être acteur de sa formation, faire preuve de responsabilité et d'autonomie. Des savoirs devenir sous forme de projet personnel soutiennent la motivation de l'étudiant et rejoignent les compétences d'apprenant.

L'étudiant en santé alterne sa formation entre des périodes théoriques et des périodes de stages, de mise en pratique ce qui est développé dans le chapitre de l'alternance. « L'alternance met la pratique réflexive au centre dans le projet de formation. »¹⁵ Les notions déroulées dans ce chapitre sont toutes étroitement liées et conditionnent la formation professionnalisante.

3.1 La notion de compétence

Charlier (2017) définit la compétence comme suit : « Le concept de compétence peut être considéré comme un concept intégrateur qui permet de mieux représenter la richesse de l'activité humaine ainsi que son aspect « situé ». Une activité humaine suppose la maîtrise de savoirs, savoir-faire, savoir-devenir, savoir-être mais aussi l'expression d'une intention, et s'exerce de manière particulière en situation. »¹⁶ Mobiliser les divers savoirs dans l'action, en situation rend la notion de compétence complexe à développer chez l'étudiant apprenant.

Tardif (2017) relève la notion de savoir-agir afin de définir la compétence : « Une compétence est conçue comme un savoir-agir complexe. Définissant ainsi la compétence, le référentiel à la base de la formation contient un nombre restreint de compétences qui sont, en revanche, intégratrices d'une multitude de ressources. (...) la dynamique de la mobilisation et de la combinaison de ressources est intégrée de manière significative. (...) le recours à une compétence nécessite des interactions entre ce que l'acteur a en mémoire (ressources internes), (...) et de ce qu'il retire de son environnement (ressources externes) pour poser les actions les plus appropriées, les mieux ciblées et les plus efficaces possible.»¹⁷

Une articulation entre des savoirs intériorisés et les événements extérieurs au professionnel se met en place afin d'ajuster au mieux son action. Les savoir-faire, savoirs être et savoirs devenir débouchent sur un savoir agir dans des situations complexes. Le domaine de la santé exige un tel savoir et mobilise les divers savoirs au profit de l'analyse de la situation de soins ; ce qui est

¹³ (HES-SO, Plan d'Etude Cadre Bachelor 2012, Filière de formation en Soins infirmiers, 2012), p.18

¹⁴ (HES-SO, Plan d'Etude Cadre Bachelor 2012, Filière de formation en Soins infirmiers, 2012), p.19

¹⁵ (Wittorski, 2016)

¹⁶ (Charlier, 2017-18), p.44

¹⁷ (Poumay, Tardif, & Georges, 2017), p.19, 20

appelé l'analyse réflexive. Ainsi, le professionnel utilise des savoirs intégrés et s'adapte à l'environnement dans lequel surgit la situation. Tardif (2017) stipule aussi que : « Les ressources internes dépassent largement les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être pour inclure ce qui est de l'ordre des postures, des attitudes, des habitus des schèmes d'action. »¹⁸ Le professionnel agit en fonction de qui il est, de sa personnalité, de ses valeurs, et de son expérience tant professionnelle que personnelle. Ainsi évaluer des compétences est complexe et doit permettre de tenir compte de ces ressources internes et externes. Cet extrait du PEC (2012) illustre une définition de la compétence plus spécifique au domaine des soins et rejoint les définitions citées auparavant :

« La/Le professionnel-le de niveau de formation HES est appelé-e à faire face à des situations problématiques, complexes et difficilement prévisibles. Ses actions professionnelles font appel simultanément à un savoir spécialisé et à des méthodes d'action variées pour une intervention par essence singulière, parce que destinée à des êtres humains. Praticien réflexif ou praticienne réflexive, sa capacité d'analyse et de réflexion est mise à l'épreuve de façon inédite dans toute situation d'action en tant que capacité à penser et théoriser la pratique. Cette façon de comprendre et d'appréhender l'activité et la formation professionnelles à travers la diversité, la contingence et la complexité croissantes de leurs types d'intervention implique de recourir à la notion de compétence plutôt qu'à celle de qualification en vue de tâches délimitées. Il s'agit de porter l'accent sur la capacité d'analyser les situations dans leur évolution, d'en percevoir les particularités et d'adapter l'intervention professionnelle en fonction de la singularité et de l'imprévisibilité des personnes et des contextes. »¹⁹

Classifier les compétences multiples du futur professionnel passe par l'élaboration d'un référentiel de compétences qui sous-entend la mise en exergue des acquis d'apprentissages de l'étudiant au cours de sa formation. La notion de Learning Outcomes retient toute l'attention comme l'explique la Professeure Charlier dans un podcast :

La réforme de Bologne a précipité un changement de paradigme et désormais la notion d'acquis d'apprentissage ou Learning Outcomes est mis en évidence. Le focus est placé sur les apprentissages des étudiants en fin de leur formation. Le programme des cours va projeter les résultats, les acquis d'apprentissage en fin de formation. Ces Learning Outcomes permettent de rendre des comptes à la société en fonction de la professionnalisation qu'engagent ces formations. Des taxonomies comme celle de Bloom permettent aux enseignants de mettre en exergue les apprentissages à réaliser. Il s'agit d'utiliser des verbes d'action les plus concrets possible situés dans l'environnement et les rendre le plus observables.²⁰

Mobiliser, agir, intégrer, analyser, apprécier, juger, commenter, synthétiser, tant de verbes qui englobent cette notion de compétences et complexifient l'action. Ces verbes se basent sur une taxonomie, celle de Bloom, la plus connue qui reprend ainsi une évolution dans les tâches et les compétences à développer au cours d'une formation visant une professionnalisation. Le référentiel de compétences utilise des taxonomies. Il résulte d'une rigoureuse analyse du métier et d'une recherche d'authenticité des situations professionnelles rencontrées. Le développement des ressources dans le cadre d'une formation professionnalisante se veut graduel. De novice à compétent, la formation certifie cette évolution. Celle-ci ne fait que croître vers l'expertise grâce au professionnalisme exercé durant l'activité professionnelle.

Dans le contexte de l'année MS-MC, il semble primordial d'introduire cette notion de compétences et que les étudiants en saisissent toute la complexité et l'importance. Expliciter le concept devient intéressant dans cette posture d'apprenant, car plus l'étudiant comprend les notions, plus il devient acteur de sa formation. (Cette notion est introduite dans le cadre du cours sur l'apprentissage autorégulé, développé au point 7.2.1.).

¹⁸ (Poumay, Tardif, & Georges, 2017), p.20

¹⁹ (HES-SO, Plan d'Etude Cadre Bachelor 2012, Filière de formation en Soins infirmiers, 2012), p.20

²⁰ (Charlier)

3.2 Les compétences d'étudiants du Plan d'Etude Cadre

Un plan d'étude constitue une base quant aux compétences que doivent acquérir les étudiants en formation dans le domaine de la santé. Ce document a été réalisé par la Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale (HES-SO) qui regroupe vingt-huit hautes écoles réparties entre Neuchâtel, Jura, Berne francophone, Fribourg, Genève, Valais et Vaud. «Université des métiers ou des sciences appliquées de la Suisse romande (occidentale)», la HES-SO est le plus grand espace de formation professionnelle du tertiaire A de Suisse. Elle offre des formations dans les domaines suivants :

- Design et Arts visuels
- Economie et Services
- Ingénierie et Architecture
- Musique et Arts de la scène
- Santé
- Travail social »²¹

La Haute Ecole de Santé de Fribourg fait partie intégrante de cette institution. Elle offre des formations en Bachelor Soins infirmiers et en Bachelor et Master en Ostéopathie.

Ce Plan d'Etude Cadre met en évidence les référentiels de compétences communs au domaine de la santé et stipule : « Les professionnel-le-s de la santé HES assument la responsabilité pour leurs actes et elles/ils reconnaissent et respectent leurs propres limites. Elles/Ils sont à même d'innover et de développer leur activité professionnelle par l'acquisition de savoirs scientifiques et elles/ils peuvent mener une réflexion permanente sur leur pratique qui conduit à l'actualisation des connaissances et aptitudes tout au long de la vie. Elles/Ils pratiquent de manière autonome sur la base d'une évaluation professionnelle.»²² Les notions de responsabilité, de connaissance de soi, d'autonomie et de réflexion sur ses activités sont bien formulées et communes aux filières de la santé.

7 rôles communs aux professions de la santé ponctuent les référentiels de compétences. Ils se déclinent ainsi :

- « Le rôle d'Expert-e
- Le rôle de Communicateur ou communicatrice
- Le rôle de Collaborateur ou collaboratrice
- Le rôle de Manager
- Le rôle de Promoteur ou promotrice de la santé
- Le rôle d'Apprenant-e et formateur ou formatrice
- Le rôle de Professionnel-le.

Ces rôles sont à la base de la structuration des référentiels de compétences des formations HES dans le domaine Santé et sont harmonisés au niveau national. »²³

Les filières HES concernées sont celles des Soins infirmiers, de l'Ergothérapie, de la Physiothérapie, de la Diététique et Nutrition, de l'Ostéopathie, de la Technique en Radiologie Médicale et de Sage-femme. Le rôle d'Apprenant et formateur est au cœur de ce travail. Parcourir le sixième rôle ou le rôle F des différents référentiels de compétences des formations HES dans le domaine de la santé permet de dégager des points communs intéressants. (Annexes générales) La proactivité, l'autonomie, la responsabilisation, la réflexivité, l'évaluation de sa pratique (auto-évaluation et hétéro-évaluation) et la mise en œuvre de leur propre stratégie d'apprentissage figurent concurremment. Le référentiel des compétences du rôle retenu pour les différentes filières figure en annexe.

²¹ (HES-SO, Plan d'Etude Cadre Bachelor 2012, Filière de formation en Soins infirmiers, 2012), p.7

²² (HES-SO, Plan d'Etude Cadre Bachelor 2012, Filière de formation en Soins infirmiers, 2012), p.21

²³ (HES-SO, Plan d'Etude Cadre Bachelor 2012, Filière de formation en Soins infirmiers, 2012), p.21

Chacune des filières professionnalise l'étudiant grâce notamment à une formation basée sur l'alternance. Un éclairage est décliné à la suite de ce chapitre concernant l'alternance et la professionnalisation. Au vue des critères communs du rôle d'apprenant, un chapitre est dédié à la notion d'analyse réflexive mêlée à l'auto-évaluation.

L'année de formation MS-MC détient aussi son PEC. Des détails concernant cette posture d'apprenant sont donnés pour les maturités spécialisées et pour les modules complémentaires respectivement des institutions en charge du Plan d'Etude. (Annexes générales)

A relever que l'autonomie dans l'apprentissage, la réflexion sur les expériences réalisées, l'auto, hétéro-évaluation et le développement de la personnalité font partie intégrante de ces Plans d'Etudes. Les stratégies d'apprentissages ne font pas défauts aux compétences attendues dans cette année pré-HES, comme structurer un texte, rédiger des résumés, faire une synthèse, prendre des notes et présenter des résultats.

La mise en commun et une réflexion plus détaillée concernant certaines compétences de cette posture d'apprenant s'articulent dans le point 4 de ce travail.

3.3 L'auto-évaluation et l'analyse réflexive

L'auto-évaluation constitue une dimension de l'analyse réflexive. Toute démarche réflexive débute par une évaluation des résultats et du processus. L'auto-évaluation a pour but la conscientisation de l'activité réalisée par la réflexivité afin de réguler ou transformer sa pratique. Cette démarche d'auto-évaluation sous-entend une forme de subjectivité, car la personne exprime ses points de vue et ses ressentis de la situation vécue. Elle véhicule des valeurs et un positionnement propres. Cette auto-évaluation développe une nouvelle compétence chez la personne, chez l'étudiant qui consiste à savoir-analyser et ainsi problématiser une situation pour mieux la penser et la conceptualiser.

Des biais se glissent dans cette pratique de l'auto-évaluation. Les risques sont que l'étudiant se calque à l'idéal que devrait être la situation ou qu'il s'autoévalue avec la volonté de sauvegarder son image de soi ou encore qu'il soit tributaire des attentes sociales du groupe. La dimension narrative du contexte de l'auto-évaluation peut contrarier aussi le processus par les difficultés à revenir sur ce qui fait sens pour l'étudiant. Ainsi, « puisque la subjectivité, inhérente au processus auto-évaluatif puise dans certains cas dans un modèle idéal de la pratique, dans une approche magistrale de la profession, seule une démarche de co-évaluation peut permettre au praticien de se distancier des formes auto-évaluatives qui lui donnent l'impression de mettre en œuvre une fonction critique. »²⁴

L'auto-évaluation demande une systématique d'hétéro-évaluation. Le journal de bord est un outil intéressant qui soutient ce processus d'aller-retour entre l'auto et l'hétéro évaluation. La pratique et l'utilisation d'un journal de bord permet de dégager des seuils de réflexivité dont parle Jorro (2005), que sont le reflet, l'interprétation et la fonction critique-régulatrice. D'abord, l'étudiant désire traduire la réalité de la pratique par une description précise des éléments en jeu. Par la suite, l'étudiant adopte une posture interprétative durant laquelle il va prendre appui sur des cadres de référence et revisite la situation. Cela suscite un questionnement sur sa pratique et sur lui-même dégageant une émotion intense. La forme d'aboutissement de la réflexivité s'inscrit au moment où l'étudiant envisage une alternative à l'action qu'il a mise en œuvre. Il régule sa conception de l'activité. Tout ceci découle d'un questionnement identitaire et professionnel.

²⁴ (Jorro, 2005)

Ainsi, comme le formule une collègue de la Heds dans un document PDF : « L'auto-évaluation favorise le passage d'un savoir-faire-être-connaître applicatif à un savoir-faire-être-connaître réflexif en développant le niveau de conscience de l'opérateur sur son activité, conscientisation qui lui permettra de remettre en question son activité afin de la transformer et de l'améliorer. »²⁵ Jorro (2005) ajoute : « En situant l'évaluation comme une démarche qui suscite un retour questionnant sur l'activité, il s'agit de concevoir la pensée critique comme un état d'esprit et moins comme une technique de formation. »²⁶ L'analyse réflexive demande un accompagnement de l'étudiant sur la durée. Cette posture quasi permanente, s'inscrit dans un rapport analytique à l'action, indépendamment des obstacles rencontrés. La pratique de la réflexivité sous-entend que l'étudiant dépasse sa peur de non-adéquation aux règles et normes de l'activité pour tendre vers un questionnement réel de ses pratiques.

De plus, comme le formule Perrenoud (2001) : « Une pratique réflexive suppose une posture, une forme d'identité, un habitus. »²⁷ La réflexivité vue comme moteur des pratiques au quotidien, comme une seconde peau garantissant au praticien la satisfaction dans son métier. Cette démarche experte d'une profession passe par l'auto-évaluation régulatrice entre l'action et la compréhension des situations rencontrées.

Or, bien avant l'expertise professionnelle, la formation inclut ce processus autoréflexif et exige un entraînement permanent. Soubre (2015), dans son article affirme : « L'analyse réflexive est la conscientisation des processus d'apprentissage par l'élève lui-même. Elle nécessite de se construire un comportement cognitif afin de récapituler les procédures et les processus qui ont permis d'apprendre. (...) L'aider à entrer dans une démarche d'analyse réflexive, c'est alors lui permettre d'apprendre à s'autoévaluer et de manifester par cela, au fur et à mesure du travail, son degré d'autonomie. »²⁸ L'auto-évaluation et l'analyse réflexive conduisent à l'autonomie. Autonomie dans la pensée, dans la pratique qui rejoint ainsi cette posture d'apprenant mais aussi la définition d'une profession en tant que telle.

« L'analyse réflexive permet aux élèves de se donner en permanence une vision moins parcellaire du parcours de formation, par la création d'un réseau de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être organisés et structurés. De fait, progressivement les élèves parviennent à utiliser opportunément des expériences passées dans des situations nouvelles ; ceci manifeste bien ici une appropriation de l'acte de l'évaluation par l'élève. Ainsi, à côté de l'évaluation à dominante sociale (note, bulletins, appréciations...), il y a l'ouverture à une culture de l'évaluation au service de l'élève et de ses apprentissages par une appropriation progressive de ses ressources (descripteurs, critères, activité métacognitive). »²⁹ Pouvoir s'évaluer soi-même développe une certaine autonomie, mais demande aussi à l'étudiant d'être proactif, de savoir s'autoréguler, de se responsabiliser et d'utiliser ses stratégies d'apprentissages au profit de son évolution professionnelle et personnelle. Encore une fois, la posture d'apprenant et les compétences qu'elle engage retiennent toute l'attention dans l'objectif évolutif de l'étudiant, de l'apprenant, du professionnel.

Dans le cadre de l'année MS-MC, débiter un processus réflexif avec des étudiants en début de formation demande : « (...) qu'ils se départissent de leur métier d'élève, pour devenir des acteurs de leur formation, et qu'ils acceptent des formes d'implication, d'incertitudes, de risque et de complexité qui peuvent à juste titre effrayer ceux qui se réfugient dans le savoir. »³⁰ Là

²⁵ (Heds Busset, 2012)

²⁶ (Jorro, 2005), p.16

²⁷ (Perrenoud, 2001), p.15

²⁸ (Soubre, 2015), pp.275, 279

²⁹ (Soubre, 2015), p.280

³⁰ (Perrenoud, 2001), p.19

encore, la posture d'apprenant et l'apprentissage d'être acteur de sa formation prend sens. Ainsi, l'année pré-HES peut dégager des activités soutenant ce processus d'analyse réflexive néophyte. Perrenoud (2001) met en évidence 4 principes à tenir compte pour former un débutant réflexif :

- « Ne pas faire « un peu de tout », mais opérer des choix, assumer des renoncements raisonnés ;
- Définir les priorités du point de vue du débutant et de son évolution souhaitable ;
- Se fonder sur une analyse des situations professionnelles les plus courantes et problématiques en début de carrière ;
- Ne pas ignorer l'angoisse et le peu d'expérience des étudiants, qui les conduisent à dramatiser certains problèmes et à en sous-estimer d'autres. »³¹

Des activités ciblant le développement de compétences de réflexivité et d'acteur de sa formation peuvent être imaginées dans le cadre de l'année MS-MC. Les supports didactiques et activités afin de réaliser un tel développement sont développés au chapitre 7.

3.4 L'alternance

La formation professionnelle, telle qu'elle est envisagée dans le domaine Santé de la HES-SO, ne vise pas seulement à préparer au travail, à un métier, mais bien à l'exercice d'une profession en permanente évolution.

L'alternance intégrative entre les temps de formation à l'école et sur le terrain constitue pour l'étudiant la possibilité d'être au contact très rapidement avec la complexité des situations professionnelles. Le dispositif de formation vise à traiter les inévitables tensions nées de la confrontation des savoirs théoriques et des savoirs pratiques ainsi qu'à assurer la meilleure articulation entre eux. Il s'agit de travailler sur ces tensions et écarts pour développer une posture réflexive constante sur et dans l'action, constitutive d'une réelle professionnalisation. La confrontation au milieu professionnel, dont les exigences sont évolutives en fonction de la progression de l'étudiant dans sa formation, est préparée, régulée, encadrée et soutenue en partenariat avec les institutions socio-sanitaires au travers d'un dispositif mis en place par la HES-SO : le dispositif de formation pratique. Ce dispositif représente une garantie de qualité de formation et des opportunités de collaboration avec les terrains.³²

Le PEC (2012) expose une alternance intégrative qui sous-entend la dispensation de savoirs, de connaissances dans le cadre de l'école sous forme de cours, de cours encadrés, d'analyse de situations, de simulations et d'entraînements à une pratique. Ces activités pratico-théoriques sont alors injectées directement ou différées lors des stages qui ponctuent régulièrement toute la formation.

Dans son livre, Clavier (2001) décrit plusieurs formes d'alternance. L'alternance associative peut aussi faire sens dans le cadre de la HedS : « Cette alternance reconnaît l'influence du terrain. » Il la définit aussi en citant Lerbet : « Le système éducatif n'institue pas à son compte la totalité de la formation. Il rencontre et reconnaît le rôle du terrain. (...) ce qui réduit sa puissance en tant que système social en laissant plus de place à l'instituant actoriel. »³³ La formation par alternance engage l'institution formatrice de par la pertinence des savoirs qu'elle dispense en adéquation avec l'évolution des pratiques et des terrains professionnels. Un partenariat s'instaure entre l'institution responsable de la formation et les institutions de stages. Clavier (2001) relève que : « lorsque le partenariat fonctionne, c'est-à-dire lorsque l'harmonie

³¹ (Perrenoud, 2001), p.18

³² (HES-SO, Plan d'Etude Cadre Bachelor 2012, Filière de formation en Soins infirmiers, 2012)

³³ (Clavier, 2001), p.75, 229

est respectée, ce sont les liaisons entre les institutions qui sont favorisées et non pas la nature des apprentissages. Ce type de fonctionnement institutionnel favorise beaucoup plus la forme que le fond. »³⁴ Il y a co-construction des apprentissages entre l'école et le lieu de pratique. « L'alternance permet de se familiariser avec le monde professionnel, d'acquérir ce qui ne peut ni s'apprendre ni se transmettre à l'école : l'initiation à un métier. »³⁵ L'étudiant réalise de nouvelles expériences de manière autonome, source de sa propre production de savoirs (savoir-faire et savoir-être). L'alternance déploie ainsi une certaine forme d'autonomie face aux savoirs.

3.5 La professionnalisation

« Toutes les professions sont des métiers, alors que l'inverse n'est pas vrai. L'usage anglo-saxon réserve le statut de profession à des métiers bien définis, ceux dans lesquels il n'est ni opportun, ni même possible, de dicter aux praticiens, dans le détail, leurs procédures de travail et leurs décisions. (...) Un professionnel est censé réunir les compétences du concepteur et celles de l'exécutant : il identifie le problème, le pose, imagine et met en œuvre une solution, assure le suivi. »³⁶ Le professionnel doit disposer de compétences variées et est censé savoir-faire et comment le faire au mieux. Le professionnel dispose alors d'une autonomie fondée sur une confiance dans leurs compétences. Mais il doit aussi assumer la responsabilité de ses décisions et de ses actes au niveau pénal et civil. L'intérêt de développer une posture d'apprenant incluant l'autonomie et la responsabilité par le biais de la réflexivité et de l'auto-évaluation n'est ainsi pas dénué de sens.

« Professionnalisation, le terme frappe par son omniprésence dans les discours et dans les pratiques. Professionnaliser est un de ces mots à la mode qui doivent nous inciter à « éprouver l'enracinement social de nos catégories intellectuelles » »³⁷ Wittorski (2016) déclare ainsi que la professionnalisation dépend du contexte social. Il établit un lien étroit entre l'éducation, la formation et le travail dans la société. Les orientations politiques jouent un rôle prépondérant dans la demande de professionnalisation. Les institutions doivent professionnaliser et sont constamment interpellées quant à leur capacité à préparer les étudiants à mobiliser des compétences adéquates dans les milieux de travail. Wittorski (2016) s'attache à dire que tout le dispositif d'apprentissage comme les outils, les stratégies, mobilisés par les professionnels de la formation prend sens dans une logique de professionnalisation, ce qui modifie le rapport à l'expérience, au mode de construction des compétences, aux perspectives de reconnaissance et à la validation des acquis professionnels.³⁸ Elaborer un dispositif de formation basée sur la professionnalisation de l'étudiant implique de ce fait une pédagogie et une didactique spécifique. Celles-ci englobent l'alternance, l'auto-évaluation régulière débouchant sur l'analyse réflexive, le développement de compétences spécifiques ainsi qu'une évaluation appropriée au monde professionnel visé.

La professionnalisation demeure l'ultime objectif de l'étudiant s'engageant dans l'année pré-HES. Chaque savoir-faire, savoir-être, apprentissage, didactique, évaluation, interaction va constituer l'édifice de l'identité professionnelle.

Finalement, faire preuve de compétence mobilise et confronte un ensemble de situations intériorisées à des concepts théoriques solides grâce à une auto et hétéro-évaluation des actions afin de répondre de manière optimale à l'évènement vécu. La posture réflexive permet cette

³⁴ (Clavier, 2001), pp.75-76

³⁵ (Wittorski, 2016), p.81

³⁶ (Perrenoud, 2001), p.12

³⁷ (Wittorski, 2016), p.35

³⁸ (Wittorski, 2016)

adéquation. L'alternance pratique-théorique, stage-école accompagne cette posture réflexive dans l'évolution et la complexité des situations professionnelles. Le domaine de la santé exige des réponses face à la complexité des situations tout en tenant compte de la personnalité du professionnel. Pratiquer des soins dans le respect des exigences de la profession n'en constitue qu'une partie, les attitudes, la personnalité, les émotions, les savoirs-être du professionnel demandent aussi une attention toute particulière. Ainsi, l'étudiant doit pouvoir apprendre à mieux se connaître, à cerner ces émotions afin d'adopter des attitudes correspondant à la profession. Plus tôt sera entreprise cette démarche, meilleure sera l'évolution. De ce fait, donner la possibilité aux étudiants de développer cette posture réflexive en année pré-HES prend sens et correspond à la posture d'apprenant.

Les référentiels de compétences des différentes filières en lien avec les 7 rôles définissent leurs attentes face à ce 6^{ème} rôle d'apprenant. Or, l'année MS-MC se situe en amont de ces divers référentiels et s'octroie elle aussi des compétences en lien avec cette posture d'apprenant. Le chapitre suivant propose de visiter cette posture dans les diverses filières de santé et de les mettre en parallèle avec les compétences d'apprenant attendues en MS-MC pour ensuite n'en retenir que deux afin d'élaborer des activités pédagogiques relatives.

4 L'intégration des compétences des PEC dans l'année MS-MC

Ce chapitre vise à associer les compétences du 6^{ème} rôle des référentiels de compétences des filières santé aux compétences formulées dans le PEC pour l'année MS-MC. Il s'inspire aussi des écrits de Romainville et Parmentier (1998) sur les stratégies d'apprentissage à l'université et ceux de Tormey, Hardebolle (2017) en lien avec les habitudes d'apprentissages qu'ils préconisent à développer au niveau universitaire.

Le rôle d'apprenant des différents référentiels mettent en évidence l'importance de la réflexivité dans la pratique. L'étudiant doit être capable d'adopter un esprit critique sur ses apprentissages et d'évaluer sa pratique s'aidant d'une auto et hétéro-évaluation. Il doit être apte à mobiliser des stratégies d'apprentissage qui lui sont propres et faire preuve de responsabilisation face à ses apprentissages. La proactivité constitue aussi une compétence attendue au même titre que l'autonomie.

Le PEC en MS-MC dégage aussi des compétences en lien avec l'autonomie dans l'apprentissage, le développement de propres stratégies d'apprentissage, comme structurer un texte, rédiger des résumés, faire une synthèse, prendre des notes et présenter des résultats. Les attentes quant à la posture d'apprenant dans le cadre de l'année pré-HES précise aussi la capacité de prendre de la distance sur soi grâce à l'auto-analyse et l'auto/hétéro-évaluation. Le développement de la personnalité et de la réflexivité par le transfert d'éléments issus des sciences humaines est aussi préconisé et formulé.

Plusieurs auteurs se sont intéressés aux stratégies d'apprentissage que devraient développer les étudiants afin de conduire au mieux leurs études universitaires. Déjà Boulet et al. (1996), puis Romainville et Parmentier (1998) définissent des stratégies d'apprentissage réparties en trois catégories : les stratégies cognitives, de gestion des ressources et métacognitives. Ainsi, prendre des notes, résumer, faire des plans, mémoriser, réactiver et utiliser des connaissances dans une situation nouvelle appartient aux stratégies cognitives. Tandis que la gestion du temps, du matériel, des ressources et la capacité de prendre du recul par rapport à ses apprentissages et de les analyser afin de les adapter font partie respectivement de la gestion des ressources et des stratégies métacognitives. Les conclusions sont que « plus un étudiant élabore et organise personnellement l'information à apprendre plus ses probabilités de réussites sont importantes.

L'étudiant efficace est souvent celui qui possède un bagage stratégique plus important : il peut compter sur une grande diversité de stratégies, il sait aussi dans quel contexte et dans quelles conditions il est intéressant d'appliquer telle ou telle stratégie. » Et finalement : « Les manières d'apprendre sont aussi relatives au contexte : les stratégies varient selon la matière étudiée, selon la façon dont elle est enseignée et selon les modalités d'évaluation. »³⁹ L'année MS-MC est l'occasion de permettre à l'étudiant de prendre conscience de ses propres stratégies d'apprentissage comme le formule le PEC. Mais l'étudiant doit aussi faire face à un nouvel environnement, un nouveau contexte de formation en lien avec l'acquisition de compétences, la mise en place d'un système d'alternance et les conditions invoquées par la professionnalisation. Or les stratégies métacognitives soulevées par Romainville et Parmentier (1998) reprennent en partie les compétences réflexives attendues, « tenter de développer la capacité de l'apprenant à analyser ses propres stratégies cognitives et son propre contexte de travail. »⁴⁰ Ces stratégies sont dépendantes de l'environnement, du contexte et donc de la pédagogie et des méthodes utilisées afin de les mobiliser. L'intérêt pour les activités pédagogiques relatives n'y est que plus prégnant.

Développer des stratégies d'apprentissage est une chose, mais faut-il encore avoir les bonnes ! Tormey et Hardebolle (2017) proposent huit habitudes d'apprentissage adaptées aux études supérieures. Instinctivement, l'étudiant aborde les tâches à effectuer sans réfléchir aux stratégies qu'il met en place afin de les atteindre. Mais lorsque celles-ci ne sont pas adéquates ou ne suffisent plus, il devient indispensable d'en mettre en place de nouvelles qu'il convient de conscientiser et d'exercer le plus souvent possible. Voici les huit habitudes retenues :

1. « Planifier ses différents temps d'étude.
2. Prendre des notes de façon utile.
3. Etre méthodique dans la résolution des exercices.
4. Apprendre de ses erreurs et de ses échecs.
5. Réviser ses cours de manière efficaces.
6. Trouver de l'aide quand l'on ne comprend pas quelque chose.
7. Gérer le stress et la pression liés aux études.
8. Passer en revue ses habitudes d'apprentissage et vérifier qu'elles fonctionnent pour soi. »⁴¹

Ces habitudes confirment l'importance des stratégies d'apprentissage et de leur conscientisation. Elles rejoignent les notions d'auto et hétéro-évaluation et de réflexivité par l'apprentissage de ses erreurs et échecs. La connaissance de son propre fonctionnement, de ses stratégies en terme d'apprentissage, de ses propres ressources et limites contribuent à une meilleure gestion du stress. Ces habitudes contribuent grandement à l'autonomisation de l'étudiant.

En résumé, les éléments soulevés dans le cadre des référentiels de compétences et du PEC MS-MC coïncident avec les principes émanant de la littérature. Il semble que l'usage de stratégies, que l'autonomie dans les apprentissages ainsi que la réflexivité soient des compétences incontournables à soutenir et à accroître.

Le sous-chapitre suivant met en exergue deux compétences d'apprenant ainsi que les conditions et quelques moyens permettant leurs développements et leurs intégrations.

³⁹ (Frenay, Noël, Parmentier, & Romainville, 1998), pp 76-77

⁴⁰ (Frenay, Noël, Parmentier, & Romainville, 1998), p.79

⁴¹ (Tormey & Hardebolle, 2017), p.3

4.1 Focus sur deux compétences, contexte et conditions d'enseignement

Être apprenant dans le domaine de la santé exige de faire face à des situations complexes, évolutives et parfois imprévisibles. L'étudiant doit faire appel à diverses stratégies afin de s'adapter au contexte de soins et au client tout en gérant les techniques exigées dans la profession. Il doit être capable de s'autoévaluer et de rechercher les moyens adéquats correspondant aux prises en charge. Ainsi, il doit répondre promptement et de manière efficiente aux situations en faisant preuve d'autonomie et de réflexivité. Le système d'alternance engage rapidement l'étudiant dans des stages et exige la mise en œuvre de ces compétences. Il semble alors indispensable de les développer le plus tôt possible.

Afin d'exercer de telles compétences en stage, celles-ci demandent de l'entraînement. Les méthodes et les activités proposées dans le cadre des cours soutiennent ce travail par le biais des cours pratiques, des cours sur la gestion du stress ou encore la préparation au stage. Outre ces cours déjà présents, d'autres activités peuvent être pensées afin de soutenir particulièrement l'autonomie et la réflexivité. Ceci fait l'objet des chapitres 5, 6 et 7 avec les scénarios pédagogiques relatifs.

Développer, soutenir, engager l'autonomie et la réflexivité chez l'étudiant exige des conditions et un contexte particulier. Le respect des étudiants entre eux est primordial et indispensable dans de telles démarches. La confiance entre les membres du groupe et l'enseignant doit pouvoir s'installer, ainsi que les interactions focalisées sur les apprentissages à réaliser. Les buts recherchés doivent être suffisamment explicites afin que l'étudiant s'engage dans un tel processus et maintienne sa motivation. L'individualité du processus d'autonomisation et de réflexivité suppose un accompagnement adéquat sous forme de tutorat. Ainsi, l'étudiant peut s'appuyer sur l'enseignant afin de le guider dans ses apprentissages. Individualiser le suivi des apprentissages de l'étudiant entre en contradiction avec le nombre d'étudiants de l'année pré-HES et le nombre d'enseignants disponibles. Or, des solutions peuvent être envisagées comme le fait de cibler le tutorat vers les étudiants en difficultés ou avec un suivi particulier ainsi que pour ceux dont le projet de formation n'est pas encore confirmé. Ce suivi tutoriel est développé plus amplement dans un scénario pédagogique énonçant les objectifs poursuivis et les activités pouvant être proposées, ceci dans le chapitre 6.1.3.

De plus, enseigner à un grand groupe d'une grande diversité exige de la part de l'enseignant, comme le formule Charlier B. (2017), une certaine dynamique et une approche particulière. L'enseignant doit démontrer un certain enthousiasme pour le sujet d'apprentissage et essaie de captiver son public par des changements de rythmes dans le flux de parole, la gestuelle ou encore les outils didactiques. Régulièrement, des liens avec les intérêts ou projets des étudiants ponctuent le cours comme des exemples en lien avec les différentes filières de soins choisies. En début de formation, l'enseignant repère les étudiants selon les filières choisies et les interpellent régulièrement lors des cours, ce qui facilite l'intérêt et la motivation des étudiants à établir des liens avec leurs futurs professions. Des liens sont établis le plus souvent possible entre les différents cours ou sujets afin de démontrer leurs importances et implications dans leur future pratique. Le travail en petits groupes autour de questions facilite l'intégration personnelle des apprentissages. Les illustrations sous forme de photos ou de vidéos renforcent l'intégration du contenu et leur intérêt. Cette technique est utilisée afin de débiter le développement de la posture réflexive par le biais de l'activité : cours d'introduction à la réflexivité (point 7.1.1.). De plus, proposer un « one minute paper » aux étudiants soutient leur participation et dégage une autoévaluation face à leurs apprentissages. Cet outil est explicité au point 7.1.2.

La diversité du public MS-MC exige non seulement de maintenir leur motivation en lien avec leur projet de formation, mais aussi l'accompagnement des étudiants avec plus de difficultés

afin d'atteindre le niveau requis. L'activité de l'apprentissage autorégulé (annexe 4) offre la possibilité à l'étudiant d'établir un bilan de ses savoirs. Lors du premier cours, une situation emblématique met en évidence les savoir-faire et savoirs-être des étudiants. Celle-ci donne l'opportunité à l'enseignant de mieux connaître les étudiants et leurs besoins, comme un pré-test.

En route vers des activités imaginées afin de développer l'autonomie et la réflexivité chez l'étudiant pré-HES. Les compétences et objectifs principaux de l'année guident les divers scénarios pédagogiques.

5 Scénario pédagogique de l'année

Point de départ incontournable, le scénario pédagogique établit les compétences, les objectifs encourus par le cours ou le séminaire et dégage les activités proposées afin de les atteindre. Il libère des pistes didactiques pour l'enseignant. Les chapitres suivants mettent en évidence les compétences et les objectifs principaux recherchés afin d'engager et soutenir l'autonomie et la réflexivité comme posture chez l'apprenant. Les activités proposées se veulent flexibles, principalement pour l'activité du tutorat, de la classe inversée et du cours d'introduction à la réflexivité. Elles cherchent à laisser une certaine liberté à l'étudiant dans le choix de ses objectifs propres guidé par l'atteinte des objectifs principaux et communs, ainsi que dans la gestion de son temps. Comme le dit Jézégou (2005) : « L'ouverture en formation renvoie à un ensemble de dispositifs flexibles et autonomisant dont la principale propriété est d'ouvrir à l'apprenant des libertés de choix pour qu'il puisse exercer un contrôle sur sa formation et sur ses apprentissages »⁴².

5.1 Compétences principales

A la fin de l'année MS-MC, l'étudiant sera capable de s'autoévaluer dans une démarche d'autonomisation et de réflexivité. De manière plus détaillée, il disposera des compétences pour :

- Activer ses stratégies et habitudes d'apprentissages
- Construire ses apprentissages à partir d'une auto et hétéro-évaluation
- Gagner en confiance et en efficacité face à ses apprentissages
- Lier une position métacognitive aux situations
- Estimer et intégrer leurs émotions et valeurs dans les situations
- Engager une démarche réflexive

En parallèle aux compétences professionnelles, les cours de l'année MS-MC concernant la posture d'apprenant favorise le développement de compétences relationnelles lors de travaux en groupe ou de tutorat. Ils visent aussi le développement de compétences personnelles d'introspection et de remise en question par le biais d'une prise de distance face aux situations (position méta), par l'identification des émotions et valeurs en jeux lors des situations et par une auto-évaluation.

⁴² (Jézégou, 2012)

5.2 Objectifs généraux

La taxonomie de De Ketele aide à la rédaction d'objectifs, mais dans le cadre de ces objectifs généraux, seul les savoirs faire divergents et le savoir-être/devenir sont recherchés. Ainsi, voici les objectifs sans le détail taxonomique repris plutôt dans le cadre des activités proposées pour soutenir ces objectifs généraux.

- ✚ S'ouvrir à d'autres méthodes d'appropriation de ses apprentissages par le biais de la métacognition, la mise en évidence de ses stratégies d'apprentissages et l'interaction avec ses pairs favorisant la motivation.
- ✚ Concevoir de façon moins parcellaire le parcours de formation, par la création d'un réseau de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être organisés et structurés.⁴³
- ✚ Générer le processus d'aller-retour entre son autoévaluation et l'hétéro évaluation par la tenue du journal de bord ainsi que par les interactions multiples en cours et en stage.
- ✚ Comprendre l'importance et l'influence de la régulation de ses apprentissages dans le cadre d'une formation tertiaire incluant le maintien de sa propre santé
(objectif partiellement repris de la fiche module de l'activité d'apprenant MS-MC)
- ✚ Renforcer le sentiment de confiance en soi et d'efficacité propice à l'autonomisation

5.3 Prise en compte de l'apprenant

Tenir compte des caractéristiques individuelles de l'étudiant en MS-MC est primordial dans la préparation et la réalisation d'apprentissages. Elles colorent, ciblent et individualisent les apprentissages. Cela englobe plusieurs dimensions déclinées ci-dessous :

▪ Son genre

Si l'on considère que le genre distingue l'homme de la femme, la formation MS-MC ne fait aucune différence. Toutefois, les étudiants masculins, en nombre plus restreint, sont plus facilement identifiables et l'attention de l'enseignant est plus focalisée.

Si le genre questionne des divergences d'orientations professionnelles, cette caractéristique est au cœur de cette année au vu de la diversité du public et des voies professionnelles. En effet, les filières de santé offre un panel de formations et de ce fait, des compétences professionnelles diverses sont visées.

▪ Ses projets, ses buts

Divers, les projets des étudiants demandent considération. La plupart souhaitent entrer dans des filières santé, mais certains recherchent uniquement l'obtention d'une maturité afin de réaliser une passerelle ouvrant d'autres possibilités de formation. Difficile d'accompagner la globalité des étudiants dans leurs projets, mais l'activité de l'apprentissage autorégulé (annexe 4) soulève la réflexion chez l'étudiant et donne la possibilité à l'enseignant d'atteindre plus facilement les étudiants et leurs projets grâce aux groupes plus restreints.

▪ Ses prérequis

Plusieurs activités sont proposées au point 6 et 7 afin d'ajuster le niveau des apprentissages. L'apprentissage autorégulé et la réflexion autour d'une situation emblématique pointe le niveau des savoir-faire et savoirs-être. Le cours sur les stratégies d'apprentissages (6.1.1) offre à l'étudiant la possibilité de répertorier ses stratégies et habitudes face à ses propres

⁴³ (Soubre, 2015)

apprentissages et met ainsi en évidence les ressources et limites quant aux exigences du niveau tertiaire.

- **Ses conceptions de l'apprentissage**

Entrer dans une formation HES exige de modifier ses conceptions de l'apprentissage. L'étudiant doit s'adapter à une andragogie, à des groupes plus grands, un système d'alternance et à l'acquisition de gestes relevant de sa profession. L'apprentissage des nouvelles technologies, TIC, fait aussi partie de ses apprentissages. Faire preuve d'autonomie et de réflexivité voilà ce qu'attend l'étudiant en HES. Ainsi tenir compte des attitudes, des habitudes, des conceptions qu'ont les étudiants face à leurs apprentissages se rapporte à la posture d'apprenant. Toutes les activités proposées aux points 6 et 7 touchent d'une manière ou d'une autre aux conceptions qu'ont les étudiants face à leurs apprentissages.

- **Son évaluation de soi**

Pratiquer une autoévaluation face à ses activités, ses expériences, ses interactions passe très souvent par la tenue d'un journal de bord. Cette activité est proposée dans le chapitre 7 sur la réflexivité. Mais afin que l'étudiant s'évalue et évolue dans son autoévaluation, des feedbacks réguliers doivent lui être soumis. Ces hétéro-évaluations ou feedbacks ont pour objectifs de soutenir ou développer la confiance en soi de l'étudiant. Différentes activités comme le tutorat ou les feedbacks lors du cours sur l'introduction à la réflexivité ou même encore dans l'apprentissage autorégulé recherchent un développement de la confiance en soi. Or, développer la réflexivité demande aussi une confiance dans le groupe, car exposer sa manière d'être, de penser ne se fait pas sans crainte. Comme le dit Jorro (2005) l'étudiant aura peur de se montrer dans sa différence, peur d'être visible et de s'exposer au jugement ; la crainte d'avoir à expliciter son point de vue et à le justifier. Afin que l'étudiant prenne une posture de questionnement, cela demande une mise en confiance, un abandon de ses défenses qui ne peuvent être possible que si le groupe reste le même sous le couvert d'une charte. Cela reprend le contexte d'apprentissage et le respect de chacun des membres du groupe entre eux, ainsi que le non-jugement.

- **Son attitude par rapport à la formation**

Souvent critiquée pour sa politique un peu laxiste, les étudiants abordent cette année MS-MC avec des préjugés qui handicapent grandement leurs implications et attitudes. Les étudiants des années passées peignent un tableau biaisé de la formation et la qualifie de très simple. Ainsi les étudiants en formation laissent transparaître une certaine nonchalance et une motivation moindre. Les cours et activités pensées dans les chapitres qui suivent cherchent à modifier l'attitude de l'étudiant par rapport à sa formation en lui permettant de s'impliquer davantage, en offrant la possibilité d'un accompagnement individualisé, des travaux en groupes plus restreints et focaliser sur son projet futur.

- **Sa motivation**

Compliqué, mais toutefois passionnant pour l'enseignant de maintenir la motivation chez l'étudiant. Charlier (2017) met en évidence l'importance de : « proposer des épreuves d'évaluation authentiques favorisant la mise en œuvre de compétences (projets, stages, travaux personnels ou collectifs, mandats). Rencontrer individuellement chaque étudiant. »⁴⁴ Les activités de tutorat, d'introduction à la réflexivité et l'apprentissage autorégulé soutiennent des feedbacks, des hétéro-évaluations et des allo-évaluations. Plusieurs caractéristiques sont à tenir compte pour comprendre la motivation des étudiants. Charlier (2017) reprend le modèle de Cross (1981) afin de cerner cette motivation : « La motivation, définie comme le maintien de

⁴⁴ (Charlier, 2017-18), p.18

la participation de l'apprenant-e en formation, est la résultante de l'interaction entre plusieurs dimensions : les caractéristiques individuelles et les caractéristiques du dispositif de formation. »⁴⁵ Elle met en exergue à partir de différentes recherches plusieurs dimensions à tenir compte dans le processus d'apprentissage afin de maintenir la motivation chez l'étudiant : l'évaluation de soi, l'attitude par rapport à la formation, l'importance des buts et perceptions de l'efficacité de la formation comme moyen d'atteindre ces buts, la transition de vie, les opportunités et barrières, la qualité de l'information en résultent. Disposer d'activités permettant d'intégrer la réflexivité et le développement de l'autonomie rejoint les dimensions à prendre en compte afin de motiver l'étudiant.

6 L'autonomie

Le concept d'autonomie apparaît très tôt dans le processus d'apprentissage. La recherche de l'autonomie chez l'élève, l'étudiant, l'apprenant coïncide avec la reconnaissance de ses capacités, de ses droits, de sa liberté afin qu'il puisse poser un regard critique sur lui-même et sur son fonctionnement. Cette implication active de l'étudiant relève d'une auto-évaluation. « Or, développer chez l'apprenant une véritable compétence auto-évaluative en actes, au service d'un apprentissage signifiant, c'est oser affirmer son identité sans occulter l'altérité. Se risquer à laisser l'élève prendre des initiatives doit permettre son cheminement vers l'autonomie. (...) c'est le reconnaître comme sujet. »⁴⁶ Cette apprentissage de l'auto-évaluation exige de porter un regard critique sur soi-même relatifs à des critères sous forme de référentiel de compétences reliés à la profession visée. Cela demande à l'étudiant une prise de recul, une distanciation. « Elles obligent l'évalué à se regarder, à s'analyser, à fouiller dans ses propres difficultés, au risque entre autres d'altérer son image de soi (...). Le vertige que peut provoquer ce regard sur soi extérieur, distancié, constitue pourtant la condition essentielle de ce dessein d'autonomie de l'apprenant visé par la démarche auto-évaluative. Se comprendre de l'intérieur, se questionner, permet de dégager des pistes pour ses actions futures. L'enseignant guide ce processus métacognitif en invitant l'apprenant à développer des conduites réfléchies et autonomes. »⁴⁷ Le développement de l'autonomie comme posture d'apprenant engage parallèlement l'étudiant et l'enseignant. Cette démarche d'auto-évaluation, de prise de distance, de position métacognitive exige un apprentissage de l'étudiant. L'enseignant doit viser cet apprentissage par le biais d'une pédagogie et didactique adaptée. Ainsi, les activités d'apprentissages proposées dans le chapitre 6.1. recherchent le développement de l'autonomie par l'identification des stratégies et habitudes d'apprentissages de l'étudiant. Augmenter la confiance en soi, le sentiment d'efficacité et la flexibilité de l'étudiant permet une meilleure autorégulation de ses apprentissages soutenus par des feedbacks fréquents et un système de tutorat.

Objectifs spécifiques à l'autonomie pour l'année

- ✓ Evaluer et ajuster ses habitudes d'apprentissages grâce aux fiches d'activités selon Tormey et Hardebolle
- ✓ Utiliser des outils d'apprentissage variés afin de développer ses propres stratégies nécessaires à un apprentissage autonome

⁴⁵ (Charlier, 2017-18), p. 8

⁴⁶ (Pillonel & Rouiller, 2002)

⁴⁷ (Pillonel & Rouiller, 2002)

- ✓ Expérimenter le travail à distance soutenant une posture autonome et responsable face à sa formation
- ✓ Argumenter sa réflexion, son positionnement face à un groupe
- ✓ S'autoévaluer et permettre une hétéro-évaluation de ses apprentissages
- ✓ Apprécier et renforcer son sentiment de confiance en soi et son efficacité par le biais du tutorat

6.1 Activités, méthodes, approches et fonctions d'aide

Ce chapitre met en évidence des activités pensées afin de soutenir ce processus d'autonomisation. Il s'agit d'un cours sur les stratégies et habitudes d'apprentissages, d'une attitude systématique à développer chaque fin de cours et de l'implication de l'enseignant dans l'autonomisation de l'étudiant lui offrant aussi la possibilité d'une certaine flexibilité face à la sollicitation envers le tuteur. A chaque méthode ses objectifs spécifiques !

6.1.1 Les stratégies d'apprentissage

Ce cours vise à développer la prise de conscience de l'étudiant sur ses habitudes d'apprentissage. Il sert de bilan personnel et débute l'autorégulation de ses apprentissages.

Objectifs	
Savoir-refaire savoir-redire	Collecter et décrire ses habitudes d'apprentissage au début de la formation, sous forme de bilan personnel.
savoir-faire convergen	Ces savoirs ne sont pas visés dans le cadre de ce cours.
savoir-faire divergents	Différencier ses stratégies et habitudes d'apprentissage déjà présentes avec celles proposées par Tormey et Hardebolle. Evaluer et ajuster ses habitudes d'apprentissage. Construire de nouvelles stratégies et habitudes mieux adaptées grâce au groupe de pairs et aux fiches d'activités proposées par Tormey et Hardebolle. Combiner ses habitudes d'apprentissage à l'évolution de celles-ci au cours de l'année de formation.
savoir-être / savoir-devenir	Questionner ses habitudes d'apprentissage et projeter leurs impacts dans leur formation future Combiner ses habitudes d'apprentissage au cursus de formation HES Démontrer ses capacités d'auto-évaluation Apprécier et estimer les obstacles liés aux changements d'habitudes

Planification des activités d'apprentissages

Méthodes et approches, fonctions d'aide

Activités en présence :

cours de 4h en début de période de formation

- Mise en évidence des compétences de l'année et celles poursuivies dans ce cours
- Démontrer les objectifs recherchés

- Apports théoriques sur les habitudes d'apprentissages et les raisons de développer de telles habitudes*

- Réalisation d'une auto-évaluation et d'un bilan personnel à l'aide des tableaux (annexe 2.2)

- Retour en groupe de l'activité proposée
- Regrouper les habitudes les moins adaptées et former des groupes avec les étudiants
- Chaque groupe élabore des stratégies afin de soutenir le développement de nouvelles habitudes. Ils s'inspirent des fiches techniques sur les habitudes d'apprentissages issues du livre *Apprendre à étudier* (annexe 2.1) afin de développer leurs stratégies

Activités à distance :

Ce cours ne prévoit pas d'activités à distance

Méthodes et approches : les méthodes sont d'ordre transmissif dans la première partie du cours. Une approche individualiste permet un bilan personnel. La collaboration au sein d'un groupe de pairs recherche l'utilisation des ressources des autres membres du groupe afin d'évoluer dans ses apprentissages et de développer des nouvelles stratégies.

Les fonctions d'aide :

Autonomie : la mise à disposition de fiches techniques récentes en lien avec le développement d'habitudes adaptées indispensables à l'accès au niveau tertiaire de formation soutient l'autonomie dans les apprentissages

Compétence : l'étudiant prend conscience et active ses stratégies d'apprentissages. Le travail collaboratif renforce la confiance et l'efficacité face à ses apprentissages

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mise en commun des stratégies et des apprentissages réalisés ▪ Etablissement de liens plus précis avec le domaine de la santé et en particulier avec une formation professionnalisante (réflexivité, alternance) 		<p><u>Affiliation</u> : les échanges en groupe soutiennent la réflexion, la mise en commun des stratégies et habitudes d'apprentissage ainsi que le développement de nouvelles. Ces stratégies peuvent être plus focalisées à une formation professionnalisante.</p>
<p>cours de 2h en fin de période de formation</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bilan personnel sur les habitudes et stratégies qui devaient être mise en place et leur réalisation ou non ▪ Identification des obstacles aux changements d'habitudes ▪ Auto, allo et hétéro-évaluation de leurs apprentissages ▪ Evaluation du cours 		<p><u>Intérêt</u> : savoir comment l'on travaille et quelles habitudes l'on a, est toujours intéressant à identifier. Ce cours relève d'un savoir apprendre permettant le développement d'une posture propre au niveau tertiaire.</p>

* Source : Tormey R. & Hardebolle C. (2017)

6.1.2 Le cours test de la classe inversée et du fonctionnement hybride

Le but de ce cours est l'entraînement de l'étudiant aux TIC, à une pédagogie centrée sur l'autonomie et la pro action. Liétard (2014) déclare en parlant des NTIC : « (...) ils offrent à l'apprenant un cadre ouvert qu'il peut s'approprier en tenant compte de ses besoins, de ses motivations, de ses projets, de ses disponibilités, de ses rythmes et de son style d'apprentissage. »⁴⁸ Ce cadre ouvert permet à l'étudiant de poursuivre ses propres habitudes d'apprentissage et lui ouvre de plus grandes libertés. Jézégou (2010) le souligne parfaitement en dégageant les 14 composantes de la Grille d'Evaluation de l'Ouverture d'un Environnement éducatif (GEODE) : l'accès, le temps, le lieu, le rythme, les objectifs, le cheminement, la séquence, la méthode, le format, les contenus, l'évaluation, les supports et outils de communication, la collaboration avec les personnes et les ressources. Certaines composantes reflètent parfaitement ce qui est recherché par la didactique de la classe inversée et mis en évidence dans le scénario pédagogique ci-après.

De plus, le Blog de Marcel Lebrun souligne plus particulièrement le sens attribué et recherché par la pratique de la classe inversée. « Les leçons à la maison, les devoirs en classe » pourrait laisser entendre qu'il s'agit bien dans le chef des promoteurs de la méthode et des praticiens qui s'y engagent de REDONNER DU SENS A LA PRESENCE, de mieux accompagner (que ce soit comme activateur ou comme facilitateur) l'élève dans son apprentissage, de tenir compte des niveaux et des difficultés des uns et des autres, des styles d'apprentissage ... bref, d'être davantage en mesure de différencier les apprentissages. »⁴⁹

Toujours selon Lebrun (2015), en parlant des 4 temps de la classe inversée : en présence, le but réside principalement dans le transfert des apprentissages. Un temps de réponses aux questions doit pouvoir être dégagé. Des activités diverses peuvent être proposées afin d'incarner les lectures et les apprentissages réalisés à distance comme des simulations ou l'application de la théorie. Le rôle de l'enseignant ne se limite plus à de la transmission de connaissances, mais s'élargit à celui d'accompagnateur.⁵⁰ Ainsi, appliquer cette méthode à des apprentissages reliant la théorie à la pratique prend sens.

L'activité de la classe inversée est proposée pour un cours sur les signes vitaux qui regroupe deux temps : celui de l'apprentissage de la théorie et celui de la mise en pratique. Des cours comme la toilette, la réfection des lits, le positionnement du patient ou encore sa mobilisation peuvent être aussi déployés sous cette forme hybride.

⁴⁸ (Liétard, 2014), p. 151

⁴⁹ (Lebrun, Blog, s.d.)

⁵⁰ (Lebrun, La classe inversée en 4 temps, 2015)

Objectifs	
Savoir-refaire savoir-redire	Collecter et mémoriser les données théoriques reliées au savoir-faire pratique grâce au support de cours Se rappeler des notions théoriques afin de garantir la qualité du soin réalisé
savoir-faire convergensts	Comprendre les mécanismes physiologiques en jeu Associer ses lectures à la pratique du soin
savoir-faire divergents	Sélectionner les éléments théoriques incompris et soumettre des questions à l'enseignant et ses pairs Appliquer et expérimenter les notions théoriques dans un contexte de pratique Transférer ces notions dans la pratique Interpréter les données et connaître les interventions à proposer si besoin Compléter le glossaire MS-MC sur Moodle en lien avec des termes professionnels et/ou scientifiques
savoir-être / savoir-devenir	Répondre aux exigences d'une formation tertiaire en lien avec la prise en charge de sa formation Intégrer des notions théoriques sans la présence de l'enseignant Partager et assembler ses connaissances et ses lectures avec un groupe de pairs afin d'ajuster sa pratique Apprendre à apprendre à distance

Planification des activités d'apprentissages

Méthodes et approches, fonctions d'aide

Activités en présence :

Cours introduction de la classe inversée de 2h

- Présentation des objectifs recherchés en lien avec la méthode de la classe inversée
- Explication des attentes de l'enseignant face à cette technique : lectures à domicile des supports de cours théoriques et soumettre une question sur Moodle relative au cours théorie-pratique
- Les étudiants recherchent la signification des termes professionnels et/ou scientifiques afin de réaliser un glossaire propre à leur année sur Moodle
- Les étudiants répondent au questionnaire sur Moodle avant le cours pratique. Le but étant de vérifier si ils ont lu le script et assimiler la partie théorique sous la forme de prérequis à la pratique

Activités à distance : 8h

Lecture du script et des documents de cours. Recherche des termes scientifiques si besoin

Soumettre au moins une question par étudiant sur Moodle

Déposer des définitions de termes scientifiques/professionnels dans le glossaire MS-MC sur Moodle

Répondre au questionnaire des prérequis théoriques afin d'accéder au cours pratique (sur Moodle parcours conditionnel)

Méthodes et approches : la méthode transmissive est évincée au profit d'une approche plus collaborative et individualiste. L'apprentissage côte à côte et de manière plus individualisée gagne de la place face à l'apprentissage en plénière.

Les fonctions d'aide :

Autonomie : l'étudiant dispose librement de son temps, du lieu, du cheminement, de la méthode et du rythme auquel il souhaite apprendre. Les supports et les outils d'apprentissage sont mis à sa disposition.

Compétence : organiser ses apprentissages et son temps révèle parfaitement son autonomie. Utiliser les ressources de ses pairs quant au vocabulaire ou à la compréhension du support de cours développe des compétences collaboratives.

<p>Cours pratique de 4h</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ En grand groupe dans un premier temps : <ul style="list-style-type: none"> → Retour sur l'activité demandée à distance et lister les difficultés rencontrées → Insister sur l'importance de répondre au questionnaire, car cela valide leur compréhension et savoirs → répondre aux questions soumises sous Moodle (regrouper si possible les thématiques) ▪ Répartition en groupe plus restreint (1/4 de groupe) ▪ Mise en pratique des savoirs ▪ L'enseignant établit des liens réguliers entre la théorie et la pratique ▪ Evaluation du cours test sur la classe inversée 		<p><u>Affiliation</u> : apprendre des techniques propres aux domaines de la santé, chaque étudiant découvre de nouveaux savoirs. Ce nouvel apprentissage crée une certaine appartenance au groupe.</p> <p><u>Intérêt</u> : tester ses capacités d'apprentissage à distance soulève un intérêt chez l'étudiant. S'initier à un fonctionnement hybride de formation, utiliser au niveau tertiaire, stimule l'étudiant.</p>
--	--	--

Le scénario pédagogique ci-dessus propose un fonctionnement en deux temps pour les cours pratiques. Il s'agit d'une proposition à développer dans le cadre de la formation et avec mes collègues. Des annexes pourraient figurer dans le cadre de ce cours, mais cela demanderait un travail important avec, notamment la participation active de mes collègues qui dispensent ces cours. Ainsi, ce travail ne contient pas les annexes sur le questionnaire des prérequis et de l'évaluation du cours.

6.1.3 Le tutorat

Ceci est une méthode d'accompagnement centrée sur l'étudiant lui permettant d'évoluer dans sa posture d'apprenant. Elle recherche un suivi personnalisé de l'étudiant à la croisée du secondaire II et du tertiaire focalisé sur leur projet de formation. Ces rencontres permettent aussi un suivi plus rapproché de l'évolution de la posture réflexive de l'étudiant, par, notamment, la visualisation de son journal de bord. Pour reprendre les propos de Vulbeau (2007) : « Dans le monde de l'éducation actuelle, le tutorat prend un sens bien précis. Il s'agit d'abord d'une aide individuelle, contractualisée entre un tuteur et son pupille, ce qui crée une situation différente de la classe. Ce soutien peut s'exercer de multiples façons, notamment par des entretiens en face-à-face, centrés, selon le moment, sur l'organisation pédagogique proprement dite ou sur des dimensions plus psychologiques, effectués dans ce cas par des adultes compétents. L'objectif du tutorat est à la fois de mieux prendre en compte les contraintes scolaires et de développer le sens de l'autonomie. »⁵¹ Cette activité accroît et soutient l'apprentissage de l'autonomie chez l'étudiant.

Au vu du nombre d'étudiants et de la nouveauté de l'activité, un cours d'introduction doit pouvoir être dispensé signifiant les objectifs précis recherchés.

Objectifs	
Savoir-refaire savoir-redire	Ces savoirs ne sont pas visés dans le cadre de ce cours.
savoir-faire convergen	Ces savoirs ne sont pas visés dans le cadre de ce cours.
savoir-faire divergents	Assembler ses expériences professionnelles/personnelles et les intégrer dans un journal de bord Débuter une auto-évaluation régulière face à ses apprentissages
savoir-être / savoir-devenir	Adhérer et accepter l'aide proposée sous forme de tutorat Ajuster sa posture d'apprenant face aux défis de leur formation future Initier et intégrer l'autonomisation et une prise de conscience face aux difficultés rencontrées Estimer l'aide et le soutien du tuteur face aux défis professionnels

⁵¹ (Vulbeau, 2007/2)

Planification des activités d'apprentissages

Méthodes et approches, fonctions d'aide

Activités en présence

Rencontres en groupe obligatoires :

Cours d'intro 1h

- Présentation des objectifs recherchés par la pratique du tutorat
- Présentation de l'activité tutorial
- Présentation du journal de bord et de la régularité d'écriture (annexe 3.2)
- Explication des raisons et de la manière de s'autoévaluer
- Présentation des différents tuteurs et répartition des étudiants en 4 groupes (4 enseignants dans la formation MS-MC)
- Identifier les étudiants qui n'ont pas de projets de formation encore bien défini et leur proposer un soutien personnalisé
- Disponibilité en individuel de chaque tuteur pour les étudiants en demande (à faire sur Moodle)

Activités à distance :

Déposer sur Moodle des demandes de soutien, de tutorat individuel

Répartition entre les enseignants

Méthodes et approches : l'approche collaborative est recherchée. Les interactions avec les enseignants et avec les pairs soutiennent le développement de la confiance en ses apprentissages et ainsi aussi en soi.

Les fonctions d'aide :

Autonomie : identifier ses lacunes et solliciter la compétence de l'entourage est souvent difficile. Cela relève d'une certaine autonomie et de maturité. Ce cours vise l'accompagnement main dans la main vers cette autonomisation par le biais de rencontres obligatoires et la mise à disposition du soutien des enseignants de manière individuelle.

Le journal de bord positionne l'étudiant comme acteur de sa formation. Il engage ses responsabilités et vise un développement personnel. Il permet une visibilité de sa progression.

<p>Cours de mi-parcours 1h (4 groupes)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluation à mi-parcours avec un feedback des étudiants face à cette activité, en plénière ▪ Lister les difficultés rencontrées dans la rédaction du journal de bord ▪ Travail en groupe de 2-3 étudiants sur leur journal de bord et comment ils s’y prennent ▪ Retour et temps pour questions restantes ▪ Disponibilité de l’enseignant pour les étudiants <p>Cours de fin de présentiel 1h (4 groupes)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluation de fin et feedback des étudiants ▪ Questions en lien avec les apprentissages réalisées grâce à cette activité, ce soutien ▪ Disponibilité de l’enseignant pour les étudiants 		<p><u>Compétence</u> : s’autoévaluer le plus conformément possible sans la crainte d’être mal jugé ou mal évalué. Développer de la confiance en soi et envers les accompagnants que sont les enseignants. Le sentiment de confiance en soi et envers les autres soutient grandement l’autonomie.</p> <p><u>Affiliation</u> : les rencontres en groupe développent un esprit de coopération et d’appartenance.</p> <p><u>Intérêt</u> : l’étudiant peut construire spécifiquement ses apprentissages avec le soutien de l’équipe pédagogique. Il se positionne comme apprenant. L’individualité du tutorat sur demande maintient l’intérêt de l’étudiant pour sa formation.</p>
<p><u>Rencontres en individuel</u> : sur demande de l’étudiant et/ou de l’enseignant</p> <p>Durant les 14 semaines de cours et/ou en stage</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Guider l’étudiant dans ses apprentissages, dans la rédaction de son journal de bord ▪ Soutenir ses ressentis face à la formation ▪ Les rencontres individuelles sont toujours confidentielles et ne font pas l’objet d’une évaluation ▪ Le soutien dans la démarche de l’auto-évaluation et de l’écriture dans le journal de bord est abordé dans le cours d’introduction de la réflexivité qui, dans sa dernière étape, fait revenir les étudiants durant le stage 		<p>Des interventions entre les enseignants sont à prévoir régulièrement, au minimum chaque fin de cours en groupe. Celles-ci permettent l’expression du vécu de l’enseignant, la répartition des demandes de tutorat, l’évaluation d’une telle approche, ainsi que les aménagements à apporter.</p>

7 La réflexivité

La posture réflexive est un processus étroitement lié et indispensable au développement de l'autonomie de l'étudiant. Le processus réflexif passe obligatoirement par une démarche d'auto-évaluation de son activité impliquant un autocontrôle et un auto-questionnement. L'étudiant va devoir évaluer les procédures et les résultats par rapport à ce qui est attendu relatifs à des critères ou des normes. Il évalue aussi le processus en lien avec le sens de l'activité, l'intention, le questionnement de son propre positionnement et son projet professionnel.⁵² La tenue d'un journal de bord soutient cette démarche d'auto-évaluation et fait intégralement partie de la réflexivité. L'écriture dans un journal de bord demande un travail à long terme et un changement de posture : prendre sa part de responsabilité et se positionner en tant qu'acteur dans la formation. Ce journal de bord vise à donner de la valeur à l'expérience, aux apprentissages de l'étudiant. Principalement utilisé dans le cadre des stages, le journal de bord peut toutefois trouver une place intéressante dans le développement de l'autonomie et la réflexivité de l'étudiant en MS-MC. Les activités d'introduction à la réflexivité et de « one minute paper » proposées et développées au point 7.1.1. et 7.1.2. recherchent l'utilisation d'une telle mémoire de savoirs et d'apprentissages. Le cours sur l'autorégulation vise aussi l'identification de ses savoirs actuels et à développer.

Anne Jorro dans son article soulève 3 aspects intéressants que sont la durée, l'état d'esprit et le retour à l'action face à la posture réflexive. Un tel processus doit pouvoir s'inscrire dans la durée, car l'étudiant va adopter premièrement une posture de retranchement puis celle du témoignage et enfin celle du questionnement. Une participation sincère de l'étudiant passe par l'acquisition de la confiance face au groupe et à l'enseignant. La deuxième idée est relative à l'apprentissage de la réflexivité, de la posture réflexive comme un état d'esprit plutôt qu'une technique de formation pour les enseignants. Enfin, la réflexivité prend sens lorsqu'elle est mise au service de l'action. « (...) savoir penser ne conduit pas nécessairement à savoir agir. L'auto-évaluation suppose la voie de la régulation, ce qui implique que le praticien revienne à l'action et qu'il ne se perde pas dans les arcanes de la compréhension. La réflexivité en action ! »⁵³ La réflexion n'est qu'une partie de l'auto-évaluation visant la mise en œuvre d'une action adaptée aux circonstances. Analyser, comprendre, établir des liens théoriques avec la situation et ses enjeux professionnels, personnels afin de les réinjecter dans la pratique conduisent cette boucle.

De plus, être novice dans la posture réflexive demande à l'enseignant de tenir compte de certains aspects soulevés par Perrenoud :

- « Ne pas faire « un peu de tout », mais opérer des choix, assumer des renoncements raisonnés ;
- Définir les priorités du point de vue du débutant et de son évolution souhaitable ;
- Se fonder sur une analyse des situations professionnelles les plus courantes et problématiques en début de carrière ;
- Ne pas ignorer l'angoisse et le peu d'expérience des étudiants, qui les conduisent à dramatiser certains problèmes et à en sous-estimer d'autres. »⁵⁴

⁵² (Heds Busset, 2012)

⁵³ (Jorro, 2005), p.17

⁵⁴ (Perrenoud, 2001), p.18

Ces aspects prennent sens dans les activités proposées pour l'année MS-MC. Le niveau doit être adéquat.

Objectifs spécifiques à la réflexivité pour l'année

- ✓ Décrire les éléments en jeu dans une situation
- ✓ Prendre appui sur des cadres de références afin de comprendre et de revisiter les situations
- ✓ Questionner sa pratique lors du stage et lors des activités de simulation
- ✓ Soutenir le processus d'aller-retour entre l'auto et l'hétéro évaluation par la tenue du journal de bord et les interactions multiples en cours et en stage
- ✓ Exprimer ses points de vue et ses ressentis face aux situations
- ✓ Dégager et prendre conscience de ses valeurs et de son positionnement
- ✓ Débuter l'analyse et la problématisation d'une situation pour mieux la penser et la conceptualiser
- ✓ Partager et défendre ses connaissances dans un groupe
- ✓ Envisager une alternative à l'action mise en œuvre
- ✓ Intégrer l'introspection et l'auto-évaluation à ses apprentissages

En outre, il serait intéressant d'avoir une progression dans les diverses activités soutenant la réflexivité. Les lettres de l'alphabète en rouge dans les scénarios pédagogiques mettent en évidence une suite dans les cours à dispenser.

7.1 Activités, méthodes, approches et fonction d'aide

7.1.1 L'introduction à la réflexivité

Introduire le concept de réflexivité au niveau MS-MC demande une réflexion spécifique et une évolution dans les cours et leurs contenus. Les objectifs doivent pouvoir tenir compte des différentes postures possibles de l'étudiant dans le processus réflexif. Car, comme le dit Jorro (2005) « Trois postures qui se situent en opposition, en complémentarité ou en subordination par rapport au registre critique ont été identifiées. (...) Chaque posture réflexive convoque des arguments plus ou moins fondés, des émotions, des partis pris. »⁵⁵ À partir de ces postures, Jorro (2005) en dégage trois que sont la posture de retranchement, de témoignage et de questionnement. Dès lors, développer des activités d'apprentissage soutenant la réflexivité demande de retenir ces postures. La posture de retranchement souligne : « La peur de se montrer dans sa différence, la peur d'être visible donc lisible et ainsi exposé au jugement, la crainte d'avoir à expliciter un point de vue, à le justifier, le disputent parfois au déni de soi, voire à la dévalorisation d'une pratique présentée alors sous l'angle de la routine, de la convention, de la conformité. »⁵⁶ La posture de témoignage rend compte de la nécessité d'un retour sur l'action, mais l'étudiant reste démuni devant le travail de décryptage. Et, dans la posture de questionnement, une mise en confiance a eu lieu. Il y a abandon des défenses. Or, cela sous-entend une confiance dans le groupe en réflexion, une connivence et un temps suffisant afin de permettre l'évolution dans les différentes postures.

Ainsi, voici le cours comme pensé avec les objectifs spécifiques.

⁵⁵ (Jorro, 2005), pp.3, 4

⁵⁶ (Jorro, 2005), p.4

Objectifs	
Savoir-refaire savoir-redire	Ces savoirs ne sont pas visés dans le cadre de ce cours.
savoir-faire convergen	Ces savoirs ne sont pas visés dans le cadre de ce cours.
savoir-faire divergents	Questionner ses actions de manière plus systématique Assembler les éléments relevant du processus réflexif afin de débiter ce processus lors de ses expériences Préparer une expérience vécue en stage sous forme d'auto-évaluation permettant une allo et hétéro-évaluation en classe Formuler des objectifs personnels en lien avec son auto-évaluation
savoir-être / savoir-devenir	Suivre une systématique dans la rédaction des notes dans le journal de bord Mémoriser les phases du processus réflexif Identifier les éléments relevant du processus réflexif Construire une systématique d'auto-évaluation inscrite dans le journal de bord Différencier ses émotions du récit des intervenants Questionner ses ressentis lors des expériences vécues Examiner l'expérience d'un pair et le soutenir dans son analyse réflexive Saisir l'importance de cette démarche dans leur future formation et pouvoir y injecter leurs apprentissages Rapprocher ses objectifs personnels des exigences d'une formation HES

Planification des activités d'apprentissages

Méthodes et approches, fonctions d'aide

Activités en présence

Cours 1 de 2h A

- Présentation des objectifs du cours
- Présentation du journal de bord (annexe 3.2) soutenant leur auto-évaluation et leur processus réflexif
- Présentation des différentes activités et de la systématique quant au processus réflexif (boucle de Kolb en annexe 3.1)
- Récit d'un professionnel (praticien formateur) ou d'un étudiant en 3^{ème} année Bachelor en lien avec une expérience professionnelle. Celui-ci explicite la situation vécue, ses émotions et son auto-évaluation en se basant sur les questions relatives au journal de bord
- Les étudiants posent des questions de compréhension face à la situation entre la phase de l'expérience concrète et l'observation réfléchies. Il s'agit de la phase 3 du GEASP utilisé en analyse réflexive (annexe 3.3) et repris lors du cours 4.
- Le professionnel ou l'étudiant déroule le processus réflexif selon Kolb afin d'exemplifier le travail

Activités à distance :

Ce cours ne prévoit pas d'activités à distance

Méthodes et approches : l'approche est collaborative. Les méthodes utilisées sont le témoignage, une séquence vidéo et les jeux de rôle.

Les fonctions d'aide :

Autonomie :

Le journal de bord positionne l'étudiant comme acteur de sa formation. Il engage ses responsabilités et vise un développement personnel. Il permet une visibilité de sa progression. L'élaboration d'objectifs personnels d'apprentissages soutient grandement l'autonomisation.

Compétence : l'étudiant développe une systématique dans le processus réflexif qui est : l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active.

Il s'entraîne à l'auto-évaluation dans le journal de bord et à la mise en évidence de ses émotions, de ses actions, de ses

réflexif. Les phases du GEASP ne peuvent être reprises en tant que telles. Le professionnel poursuit le processus de manière autonome. Les propositions d'autres professionnels ne peuvent avoir lieu, ainsi ce récit ne reprend que l'auto-évaluation du professionnel.

- Les étudiants prennent des notes afin d'exploiter l'expérience en groupe
- Formation des groupes (4) qui resteront les mêmes pour toute la durée du cours
- Retour en groupe (4) avec un enseignant par groupe sur leurs réflexions, leur compréhension, leurs questions face au récit.

A noter que le professionnel ou étudiant peut être issu de différentes filières en santé.

Cours 2 de 2h C

- Dans les mêmes groupes que lors du cours 1, visualisation d'une séquence filmée (enseignants jouant une situation professionnelle courante)
- Les étudiants s'autoévaluent face à leurs ressentis de la séquence vidéo. Ils répondent en partie aux questions proposées dans le cadre du journal de bord
- La systématique réflexive (Kolb annexe 3.1) est déroulée en groupe avec le soutien de l'enseignant

apprentissages et des solutions possibles, en regard de la théorie, il peut développer.

Affiliation : les rencontres en groupe développent un esprit de coopération et d'appartenance. Dans le même temps, le climat de travail et la connivence entre les étudiants assurent le développement d'une posture réflexive. (Jorro, 2005). Il est primordial d'évoluer dans ce cours avec le même groupe afin de conserver la confiance mutuelle.

Intérêt : la réflexivité est indispensable dans le cadre de formations en santé. Cette technique facilite la suite de leurs apprentissages en Bachelor (cf. annexe 1.1. sur le rôle d'apprenant des différentes filières)

Les deux premiers cours visent à appréhender les postures de retranchement et recherchent à mettre en évidence le premier seuil de réflexivité dont parle Jorro (2005) qui est le reflet. Il suscite le désir de dire la pratique, de traduire une réalité du terrain.

Cours 3 de 4h D

- Dans les mêmes groupes que les cours précédents, les étudiants vont faire l'expérience pratique de soins. Ceci se déroule dans les salles pratiques avec les étudiants jouant une situation clinique courante, comme le refus de prendre sa douche ou le refus de se lever et d'aller à une activité
- Formation de trio d'étudiants (1 acteur, un étudiant et un observateur)
- Mise en situation : jouer la situation emblématique selon les scénarios. Les autres étudiants préparent leurs jeux de rôle, relisent les supports du cours.
- Suite aux jeux de rôle, l'étudiant avec l'aide de l'observateur et le retour de l'acteur, va s'autoévaluer et dérouler la boucle réflexive.
- La réflexion fait aussi appel à la mise en place d'objectifs personnels de la part de l'étudiant par rapport à son auto-évaluation et ce qu'il souhaite atteindre d'ici la fin de l'année MS-MC. Ceci est valable pour la suite des cours et bien évidemment pour le stage. L'enseignant demeure présent pour activer ce processus et soutenir les étudiants.
- En fin de cours, leurs apprentissages sont évalués avec l'enseignant.

Ce 3^{ème} cours est l'occasion pour l'étudiant d'élaborer ses propres objectifs d'apprentissage suite à une confrontation pratique sous forme de jeux de rôle. Ces objectifs personnels se basent sur le concept d'ouverture en formation dont parle Jézégou (2012) et notamment ces 14 composantes. En terme pédagogique, la formulation d'objectifs personnels de la part de l'étudiant permet l'autonomisation laissant à l'étudiant des libertés de choix et un meilleur contrôle sur sa formation.

De plus, ce cours intègre le 2^{ème} seuil de réflexivité dont parle Jorro (2005) qui est l'interprétation. L'étudiant élabore une posture investigatrice sur les concepts mobilisés et sur lui-même.

Cours 4 de 4h F

- Ce dernier cours a lieu durant le stage spécifique réalisé par les étudiants, si possible vers la moitié du stage.
- Comme le suivi des étudiants MS-MC ne demande pas la référence obligatoire d'un praticien formateur, expert dans l'amorce de la réflexivité, l'étudiant pourra le faire à l'école
- A nouveau dans les mêmes groupes avec le même enseignant, les étudiants explicitent leurs vécus en stage et retiennent une à deux situations problématiques
- L'enseignant utilise le GEASP comme outil de pratique réflexive.

D'autres outils peuvent être utilisés, mais ceux-ci demandent la maîtrise de l'enseignant (comme le vélo, l'instruction au sosie, le triangle de Karpman ou encore les 6 chapeaux de Bono) selon ce qui est recherché dans l'analyse de la situation. Ces outils sont issus de ma pratique en tant que praticienne formatrice.

- La phase métacognitive ou position méta revêt une grande importance afin de clôturer le processus réflexif
- Evaluation de ce dernier cours
- Evaluation de l'enseignement (celle-ci ne figure pas en annexe mais reprend la forme des autres évaluations d'enseignement déjà citées avec un ajustement face aux objectifs du cours)

Ce dernier cours permet à l'étudiant d'adopter, dans ces débuts, une posture réflexive. Comme le dit Jorro (2005) en parlant de la posture de questionnement, l'étudiant se sent en confiance et peut abandonner ses défenses. De plus, la fonction critique-régulatrice est amorcée dans la mise en évidence d'alternative à la situation (5^{ème} étape du GEASP). Le questionnement identitaire et professionnel est aussi engagé.

7.1.2 Le « one minute paper »

Il s'agit d'une posture, d'une systématique à adopter pour l'étudiant facilitant sa réflexivité au quotidien. Cela invite l'étudiant, chaque fin de cours, à réfléchir et identifier les points les plus significatifs du cours ou du séminaire. Cette régularité d'auto-évaluation, de réflexivité, invite l'étudiant à plus d'autonomie face à ses apprentissages. Elle conçoit la réflexivité comme un état d'esprit. (Jorro, 2005) De plus, cette forme de synthèse est plus assimilable pour l'étudiant et lui permet d'établir des liens avec d'autres cours plus aisément. Ce procédé s'adapte aussi à un grand groupe comme le formule Charlier (2017). Il offre une vision moins parcellaire du parcours de formation, par la création d'un réseau de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être organisés et structurés. (Soubre, 2015)

Objectifs	
Savoir-refaire savoir-redire	Se souvenir et rédiger les éléments, les savoirs incontournables du cours
savoir-faire convergen	Ces savoirs ne sont pas visés dans le cadre de ce cours.
savoir-faire divergents	Associer les savoirs enseignés aux savoir-faire et savoir-être significatifs pour soi Construire des liens entre les différents cours S'autoévaluer face aux savoirs enseignés durant le cours
savoir-être / savoir-devenir	Estimer son implication, ses apprentissages et questionner son savoir-être lors des cours et des ateliers pratiques

Planification des activités d'apprentissages

Méthodes et approches, fonctions d'aide

Activités en présence

Chaque fin de cours et d'atelier pratique

- Lors du premier cours, prendre quelques minutes afin d'expliquer le sens de cette activité et les objectifs qu'elle vise
- Offrir à l'étudiant chaque fin de cours 1 minute afin de s'autoévaluer et de rédiger les points qu'il retient du cours. Ceci peut tout à fait s'intégrer dans le journal de bord
- L'enseignant reste à disposition pour toutes questions ou clarification

Activités à distance :

Il n'y a pas d'activité à distance de prévu, mais l'étudiant peut sans autre revenir sur les notes prises lors du « one minute paper » et les développer (surtout dans l'heure qui suit le cours)

Méthodes et approches : L'approche est individualiste. Elle vise le développement de compétences individuelles que sont l'autoévaluation, la réflexivité et l'établissement de liens ; ceci de manière systématique

Les fonctions d'aide :

Autonomie : prendre en charge sa propre compréhension des savoirs développe l'autonomie. S'autoévaluer face à ses apprentissages qu'ils soient théoriques ou pratiques y contribue aussi grandement.

Compétence : plusieurs compétences sont touchées, comme celle d'autoévaluation, de synthétisation, d'application dans la pratique et l'établissement de liens entre les éléments enseignés

Affiliation : cette fonction d'aide dans cette activité ne s'inscrit pas face aux pairs, mais plutôt face à une formation entre le secondaire II et le tertiaire, au départ d'une formation dans la santé. Cela peut permettre à l'étudiant de confirmer ou infirmer son choix professionnel.

Intérêt : cela contribue à maintenir l'intérêt de l'étudiant face aux cours et à mieux s'y impliquer. L'intérêt pour d'autres cours en amont ou en aval peut s'établir grâce aux liens établis.

7.2 Activités, méthodes et fonction d'aide visant les 2 compétences

7.2.1 L'apprentissage autorégulé

Ce cours a été élaboré lors du module A de la formation en Did@cTIC et est repris intégralement dans ce travail, sans modification.

Objectifs	
Savoir-refaire savoir-redire	Ces savoirs ne sont pas visés dans le cadre de ce cours.
savoir-faire convergents	Ces savoirs ne sont pas visés dans le cadre de ce cours.
savoir-faire divergents	Combiner ses connaissances actuelles et anticiper celles à développer avant l'entrée dans la filière de formation choisie. Organiser ses connaissances à développer. Débattre lors des échanges en groupe et expérimenter un travail collaboratif. Evaluer et synthétiser ses savoirs faire et savoirs être. Ajuster son travail en fonction des feedbacks reçus. S'entraîner à combiner son auto-évaluation, son autocontrôle à une allo et hétéro-évaluation.
savoir-être / savoir-devenir	Questionner ses connaissances en fonction du domaine choisi. Démontrer de l'autonomie dans sa réflexion et son argumentation. Partager et défendre ses connaissances dans un groupe de pairs.

Planification des activités d'apprentissages

Méthodes et approches, fonctions d'aide

Activités en présence (grand groupe et 1 professeur):

Cours 1 (semaine 1) : 2h

- Définition des objectifs et des modalités d'évaluation
- Lecture de la situation emblématique soutenant la réflexion (annexe 4.1)
- Présentation des moyens d'atteindre les objectifs (cours en présence, à distance et dossier d'apprentissage)
- Présentation des questions guidant la réflexion sur leurs apprentissages et distribution du tableau validant leur dossier d'apprentissage. (annexe 4.3. et 4.4)
- Transmission des critères de l'évaluation du dossier d'apprentissage (annexe 4.2)
- Formation des groupes en fonction des domaines de formation choisis
- Répartition des 4 professeurs pour les 4 groupes
- Débriefing en groupe sur les consignes du cours

Activités à distance :

Entre le 1^{er} et 2^{ème} cours, l'étudiant débute la rédaction de son dossier d'apprentissage, rassemble les diverses connaissances acquises.

Méthodes et approches : principalement d'ordre transmissif. L'utilisation d'une situation emblématique suscite l'activité mentale des étudiants et les met en réflexion sur leurs savoirs à partir de la pratique. Vers la fin du cours, l'approche collaborative est testée permettant de soulever les premières réflexions et émotions.

Les fonctions d'aide :

Autonomie : l'étudiant dispose des outils nécessaires à la réalisation du travail et de temps à disposition.

Compétence : l'étudiant développe sa capacité d'identifier et de transférer des connaissances grâce à la situation emblématique. Il expérimente un travail collaboratif lors des activités en présence.

Affiliation : la constitution et les premiers échanges en groupe permettent de se sentir appartenir.

Intérêt : l'utilité d'un tel dossier d'apprentissage dans leur future formation soulève une curiosité face à leurs connaissances et développe une posture réflexive utile dans des professions de la santé.

<p>Cours 2 (semaine 5) (4 groupes de 12 à 13 étudiants et 1 professeur): 3h</p> <ul style="list-style-type: none"> • Echanges en groupe de 12-13 étudiants de même filière (si possible) sur leurs connaissances • Définition de la place du professeur dans le groupe (soutien, échanges, activateur de réflexion....) • Identification des acquis avant la formation et au début de la formation • Définir les exigences en lien avec la filière santé choisie • Auto-évaluation de son fonctionnement dans un groupe 	<p>Poursuite de la rédaction du dossier d'apprentissage. Sollicitation du groupe ou de l'enseignant selon ses besoins.</p>	<p>Méthodes et approches : l'approche durant le cours est collaborative et soutient un processus d'intégration de plusieurs connaissances, ainsi que le développement de nouvelles.</p> <p>L'activité à distance est individualiste et développe de nouvelles compétences individuelles.</p> <p>Les fonctions d'aide :</p> <p><u>Autonomie</u> : la responsabilité de la participation dans le groupe incombe à chacun, ainsi que le soin apporté à l'écriture du dossier d'apprentissage.</p> <p><u>Compétence</u> : la capacité d'implication et d'expression dans un groupe est mise en exergue. L'entraînement à l'auto-évaluation est aussi déployé.</p> <p><u>Affiliation</u> : la composition d'un groupe fixe de pairs aide au sentiment d'appartenance.</p> <p><u>Intérêt</u> : un groupe souhaitant l'entrée dans une filière de formation semblable fait ressortir plus d'intérêt à l'activité.</p>
<p>Cours 3 (semaine 9) (4 groupes de 12 à 13 étudiants et 1 professeur) : 3h</p> <ul style="list-style-type: none"> • Temps d'échanges et temps pour rédaction de son dossier d'apprentissage • Identification des apprentissages à développer avant l'entrée en formation • Bilan personnel de son implication dans le groupe 	<p>Poursuite de la rédaction du dossier d'apprentissage. Déposer sur Moodle le dossier si souhait de feedbacks de l'enseignant ou des pairs lors du 4^{ème} cours.</p>	<p>Méthodes et approches : l'approche durant le cours est collaborative et soutient un processus d'intégration de plusieurs connaissances, ainsi que le développement de nouvelles.</p> <p>Une approche individualiste contribue au bilan personnel de chaque étudiant.</p> <p>Les fonctions d'aide sont sensiblement identiques au cours 2.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Auto-évaluation de son dossier d'apprentissage et possibilité d'allo-évaluation par le groupe • Questions en lien avec les critères d'évaluation du dossier d'apprentissage 		<p><u>Autonomie</u> : chaque étudiant utilise ou non la possibilité d'une auto et allo évaluation.</p> <p><u>Compétence</u> : l'identification de ses propres besoins en terme de formation et la capacité ou non de solliciter ses pairs et l'enseignant.</p> <p><u>Affiliation</u> : une sorte d'identification au groupe pourra être développé, mais aussi une sorte d'esprit concurrentiel si la filière est régulée.</p> <p><u>Intérêt</u> : le groupe permet de dégager des savoirs être guidant la réflexion chez l'étudiant.</p>
<p>Cours 4 (semaine 14) (4 groupes de 12 à 13 étudiants et 1 professeur): 2h</p> <ul style="list-style-type: none"> • Temps d'échanges et temps pour rédaction/modification de leur dossier d'apprentissage • Feedbacks de l'enseignant (annexe 4.4) • Questions en lien avec les critères d'évaluation du dossier d'apprentissage • Bilan du cours filé avec une évaluation de l'enseignement (annexe 4.5) 	<p>Dépôt du dossier sur Moodle avant la fin de la période de formation théorique (fin semaine 14)</p> <p>Evaluation de l'enseignant dans un délai de 3 semaines après le dépôt du dossier (dates précises selon les groupes) et rédaction de feedbacks écrits individualisés par mail.</p>	<p>Méthodes et approches : l'approche est collaborative et le bilan et/ou feedback à l'étudiant est de type individualiste.</p> <p>Les fonctions d'aide ciblent des objectifs analogues à ceux du cours 2 et 3.</p> <p><u>Autonomie</u> : responsabilisation de chacun face au travail demandé et le respect du délai.</p> <p><u>Compétence</u> : rédaction d'un dossier d'apprentissage et la capacité d'écriture. Synthétiser les apprentissages lors du cours.</p> <p><u>Affiliation</u> : l'auto et l'allo évaluation des membres du groupe soutient la réflexion quant à son propre dossier d'apprentissage.</p> <p><u>Intérêt</u> : bénéficier de feedbacks de l'enseignant et de ses pairs avant la rédaction définitive de son travail contribue à l'amélioration de l'évaluation finale.</p>

7.2.2 L'activité sous la loupe

L'activité proposée soutient le processus réflexif, une démarche introspective et fait appel à des techniques d'entretien d'explicitation. L'étudiant se positionne comme acteur, narrateur et/ou comme accompagnateur. Une position extérieure, adoptée par le script, relate les dires et les interactions parfois occultées par les protagonistes de la relation. Cette activité intervient en amont de l'activité « situation d'expérience », comme un précurseur collaboratif avant une démarche plus individuelle.

Objectifs	
Savoir-refaire savoir-redire	Ces savoirs ne sont pas visés dans le cadre de ce cours.
savoir-faire convergen	Appliquer la démarche propre à l'activité sous la loupe en adoptant le rôle du narrateur, de l'accompagnateur et du script
savoir-faire divergents	Colleter les informations lors de l'entretien, grâce au tableau de synthèse de l'activité Questionner son action dans le cadre d'une expérience Estimer et identifier les ressources mobilisées lors de cette expérience Catégoriser les différents savoirs (savoir-faire, savoir-être/devenir) mobilisés lors de l'expérience
savoir-être / savoir-devenir	Soutenir le questionnement sur l'action d'un pair Exercer une technique relationnelle d'explicitation Expérimenter et assimiler les différentes postures (narrateur, accompagnateur et script) Organiser et partager le résultat de l'interaction entre ses pairs, ceci de manière assimilable et bienveillante

Planification des activités d'apprentissages

Méthodes et approches, fonctions d'aide

Activités en présence **B**

Cours de 3h :

- Présentation des objectifs du cours
- Présentation des documents relatifs au cours (en annexe 5 : activité sous la loupe et la grille d'observation)
- En individuel, choix d'une expérience significative guidée par le document en annexe 5.1.
- Répartition en trio : un narrateur, un accompagnateur et un script
- Explication de l'expérience et dégager les ressources et les compétences soulevées
- Rotation dans les rôles
- Retour en plénière sur les apprentissages réalisés grâce à cette activité et une évaluation du cours de manière générale

Activités à distance :

Ce cours ne prévoit pas d'activité à distance

Méthodes et approches : dans un premier temps l'approche est individualiste puis recherche une collaboration et une implication marquée des pairs

Les fonctions d'aide :

Autonomie : chaque trio est autonome afin d'évoluer dans le cadre de cette activité.

Compétence : cette activité permet de mettre en évidence les divers savoirs et ressources de l'étudiant.

Affiliation : malgré la diversité des étudiants, chacun d'entre eux doit pouvoir débiter un processus réflexif. La diversité des expériences et la capacité de les analyser peut soutenir des pairs avec plus de difficultés.

Intérêt : exploiter et exercer une technique relationnelle est intéressante pour l'accompagnateur. Le narrateur fait l'expérience d'être entendu et soutenu dans sa démarche explicative et réflexive. Le script développe la capacité de prendre des notes et rendre compte d'un entretien. Ces 3 positions sont intéressantes à développer pour la suite de leur formation.

7.2.3 La situation d'expérience

Cette activité s'inscrit dans les étapes qui jalonnent la réflexivité. Elle est proposée en fin de période théorique abordant sous un autre angle la réflexion face aux apprentissages.

Objectifs	
Savoir-refaire savoir-redire	Définir et exposer une situation d'apprentissage relatif au document de cours
savoir-faire convergents	Clarifier sa situation et répondre aux questions
savoir-faire divergents	Assembler ses divers savoirs liés à la situation d'apprentissages retenue
savoir-être / savoir-devenir	Apprécier ses attitudes, ses valeurs, ses émotions en lien avec une situation d'apprentissage Poser un regard critique sur ses actions, ses attitudes Défendre un positionnement différent face à ses apprentissages Estimer et soutenir le processus réflexif de ses pairs

Planification des activités d'apprentissages	Méthodes et approches, fonctions d'aide
<p>Activités en présence E</p> <p>Cours de 2h</p> <ul style="list-style-type: none"> Présentation des objectifs du cours Les étudiants remplissent le document sur la situation d'expérience (annexe 6) L'enseignant est disponible pour les questions En groupe de 2 étudiants, chacun lit la situation d'apprentissage de l'autre A chacun son tour, les étudiants posent des questions d'explicitation soutenant le processus réflexif de l'autre étudiant Evaluation du cours en groupe (ce que les étudiants retiennent de cet exercice) 	<p>Activités à distance :</p> <p>Ce cours ne prévoit pas d'activité à distance</p> <p>Méthodes et approches : l'approche est individuelle dans un premier temps puis collaborative. Il y a co-construction des apprentissages.</p> <p>Les fonctions d'aide :</p> <p><u>Autonomie</u> : proposée en fin de période de formation théorique, cette activité soulève les apprentissages réalisés par les étudiants. Ils gagnent en autonomie face au processus réflexif.</p> <p><u>Compétence</u> : la capacité d'explicitation d'une situation d'apprentissage et d'engager le processus réflexif.</p> <p><u>Affiliation</u> : le soutien des pairs renforce le sentiment d'appartenance.</p> <p><u>Intérêt</u> : cette activité permet de focaliser son attention sur une situation d'apprentissage lors de la dernière étape de la formation théorique. Elle s'insère avant l'examen final sous forme de QCM et permet un petit bilan.</p>

8 Réflexions personnelles

L'éclairage des compétences de l'étudiant dans un cursus HES en santé amène l'autonomie et la réflexivité comme éléments centraux. En effet, évoluer en alternance dans un cadre professionnalisant demande une interrogation permanente sur ses actions, sur soi, ainsi qu'une prise d'autonomie importante. Les activités proposées recherchent le développement de telles compétences. Les différents PEC des filières de santé corroborent leur déploiement en formation.

Or, les formations tertiaires HES détiennent toutes un référentiel de compétences. L'année pré-HES ou MS-MC est guidée par des fiches modules regroupant les activités d'apprenant, de collaborateur, de communicateur et de stagiaire. Ces fiches définissent les objectifs globaux à atteindre en fin de l'année. Ceux-ci pourraient être assimilés à des Learning Outcomes. Le scénario pédagogique déployé dans ce travail au point 5 pourrait consolider les compétences et objectifs quant à l'activité d'apprenant, car ceux-ci sont au nombre de 2 soit : « Utiliser des outils d'apprentissage variés afin de développer ses propres stratégies nécessaires à un apprentissage autonome. Comprendre l'influence de différents facteurs sur la santé afin de favoriser le maintien de sa propre santé. ». Les Learning Outcomes ou acquis d'apprentissage doivent pouvoir être évalués et ainsi valider le cursus de l'étudiant. Actuellement, seul un QCM teste les connaissances acquises durant cette année MS-MC. Cette modalité d'évaluation fait l'objet d'une concertation entre les ECG et la Heds. Toutefois, le PEC (2011) stipule au point 5.1 : « Les modalités d'évaluation sont déterminées dans les programmes d'école ou en concertation avec les HES au cas où l'enseignement est dispensé par les HES »⁵⁷ Celui-ci ne formule pas la forme de l'évaluation. L'opportunité est ainsi donnée afin de modifier les critères et modalités d'évaluation des cours théoriques. Les aspects techniques sont indispensables à une formation en santé et doivent être testés lors d'une évaluation. Mais la posture d'étudiant-apprenant n'est-elle pas au moins aussi importante validant le passage au niveau tertiaire HES en santé? Une évaluation des LO et de cette posture peut être imaginée sous forme de lecture par les enseignants des journaux de bord et des divers travaux demandés comme le dossier d'apprentissage suivant des critères détaillés en corrélation avec les objectifs d'apprentissage. Ces lectures feraient l'objet d'une appréciation et d'une évaluation. Nul besoin de notes, seule une échelle ordinaire entre faible et excellent classerait les évaluations des divers travaux avec une moyenne d'appréciation finale. Dans le cas d'évaluations à tendance principalement faible, une discussion avec l'étudiant pourrait être menée et une remédiation, l'élaboration d'un nouveau travail demandée.

D'autres options s'articulent autour de l'évaluation, comme la mise en place sur Moodle d'un parcours conditionnel, comme prérequis de participation aux ateliers pratiques (décliné au 6.1.2 du cours test de la classe inversée). Des étapes sous Moodle permettaient de valider l'acquisition de connaissances sous forme de questionnaire diminuant le nombre de questions dans le QCM.

En outre, les diverses activités proposées pour le développement de la réflexivité avec l'écriture dans un journal de bord, l'activité sous la loupe, la situation d'expérience et la réflexion sur les compétences passées et présentes lors de l'apprentissage autorégulé posent les bases d'élaboration d'un portfolio. Une activité supplémentaire pourrait être proposée concernant le dépôt des situations d'expérience et des compétences retenues sous forme d'un E-portfolio. Proposé comme point de départ, celui-ci évoluerait au cours de la formation HES.

⁵⁷ (HES-SO, Plan d'Etude Cadre, Modules Complémentaires Santé, 2011)

En finalité, la posture d'apprenant prend une place cruciale dans la formation MS-MC, mais n'est pas évaluée ou validée. Des améliorations doivent être menées et pensées. La mise en place de compétences et d'objectifs plus détaillés pour cette année serait intéressante tant pour les enseignants, guidant leurs cours et scénarios pédagogiques, tant pour les étudiants, appréciant plus en détail les exigences de l'année. Et pourquoi ne pas élaborer un référentiel de compétences pour cette année pré-HES en santé ?

9 Conclusion

L'accompagnement de l'étudiant vers une posture d'apprenant suppose l'élaboration de processus d'apprentissages spécifiques et une didactique propre. Une formation en santé développe une culture, des valeurs et une posture identitaire professionnelle. L'année pré-HES initie ce parcours. Elle offre la possibilité à l'étudiant de débiter une auto-évaluation et une démarche réflexive menant à l'autonomie. Savoir analyser et problématiser une situation pour mieux la penser et la conceptualiser engage la finalité des exigences d'une profession. La réflexivité peut être assimilée à une maïeutique de l'action indiquée/appropriée.

Mais encore, l'étudiant va construire son identité professionnelle grâce au système d'alternance notamment. Celui-ci forge de nouvelles expériences de manière autonome et est à la source de la propre production de savoirs de l'étudiant. Les activités proposées dans ce travail ont avant tout pour objectif de mettre à disposition de l'étudiant un bagage stratégique afin de correspondre aux exigences d'une formation et aux professions de la santé.

De surcroît, au sortir du secondaire II, les étudiants modifient leur relation à l'apprentissage et les conditions changent. Il devient impératif de maintenir leur motivation. L'année MS-MC doit cultiver et alimenter cette motivation malgré la diversité du public cible. La posture de l'enseignant, le travail en plus petits groupes, l'établissement de liens avec leurs projets de formation sont indispensables au maintien de cette motivation. Prendre en compte les caractéristiques individuelles de chaque étudiant y contribue aussi grandement, ainsi que les éléments, les cours, les expériences, les activités qui jalonnent le dispositif de formation. Leurs projets de formation représentent le phare guidant leurs apprentissages et soutenant leur motivation.

Pour conclure, la mise en évidence des compétences d'apprenant dans le cadre d'une formation en santé questionne le type d'évaluation des apprentissages. Le QCM actuel est-il suffisant afin de confirmer cette posture d'apprenant et l'acquisition d'un bagage à l'entrée d'une formation tertiaire ? Tester les connaissances est-ce satisfaisant ? Il serait ainsi intéressant de s'y intéresser dans un autre travail.

En finalité, ce travail de fin d'études a été la source d'apprentissages considérables : rédiger un travail d'envergure, ancrer mes connaissances face aux cursus des étudiants que j'accompagne, face aux exigences des filières. L'approfondissement des notions d'autonomie et de réflexivité m'a permis de considérer leur complexité d'apprentissage et d'y rattacher des méthodes pédagogiques. Cette réflexion a mis en exergue des auteurs significatifs auxquelles je peux désormais faire référence. L'accompagnement de Mme Charlier a été l'occasion d'étayer ma découverte d'auteurs et de susciter mon intérêt face aux lectures. Ses critiques positives constructives ont renforcé mon sentiment d'estime et d'autonomisation. Ce travail reprend ainsi les pratiques vécues in vivo au cours de ma formation, comme le résultat d'apprentissages par le vécu.

10 Bibliographie

- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009, Octobre). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education/Didactique*.
- Cailliez, J.-J. (2017). *L'innovation pédagogique par le changement de posture, la Classe renversée*. Ellipses.
- Charlier, B. (2017-18). Enseignement et apprentissage. *Note de cours du Module A*. Did@cTIC UNIFR.
- Charlier, B. (s.d.). Acquis d'apprentissage [Enregistré par Podcast].
- CIIP. (2011, Mai). Plan d'Etude Cadre de la maturité spécialisée santé. Neuchâtel.
- Clavier, L. (2001). *Evaluer et former dans l'alternance*. de Boeck.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé, entre cognition et motivation*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Dumont, A., & Berthiaume, D. (2016). *La pédagogie inversée, Enseigner autrement dans le supérieur*. de Boeck.
- Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P., & Romainville, M. (1998). *L'étudiant-apprenant*. Bruxelles: de Boeck.
- Heds Busset, F. (2012). *L'auto-évaluation*. Récupéré sur Document pour séminaire de préparation aux stages.
- HES-SO. (2011, Mai). Plan d'Etude Cadre, Modules Complémentaires Santé.
- HES-SO. (2012). *Plan d'Etude Cadre Bachelor 2012, Filière de formation en Soins infirmiers*. Récupéré sur <https://www.hes-so.ch/data/documents/plan-etudes-bachelor-soins-infirmiers-878.pdf>
- Jézégou, A. (2012, 05). *Ouverture d'une situation d'e-learning et Autorégulation environnementale d'étudiants adultes : le rôle joué par deux besoins psychologiques*. Récupéré sur <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00695862/document>
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, pp. 33-47.
- Lebrun, M. (2015). *La classe inversée en 4 temps*. Récupéré sur <https://fr.slideshare.net/pedagolu/classe-inversee-en-4-temps>
- Lebrun, M. (s.d.). *Blog*. Récupéré sur <http://lebrunremy.be/WordPress/>
- Lebrun, M., Smiots, D., & Bricoult, G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation*. de Boeck.
- Liétard, B. (2014). *Etre formateur : Identifier des incontournables, Se professionnaliser*. Lyon: Ed. de la Chronique sociale.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. de Boeck.
- Perraud, M. (1996). *Les méthodes cognitives apprendre autrement à l'école*. Paris: Armand Colin.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF éditeur.
- Pillonel M., R. J. (2002, Mars). Auto-évaluation et autonomie de l'apprenant. *Résonances*, pp. 28-31.
- Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences*. de Boeck.
- Soubre, V. (2015). *L'analyse réflexive au service de l'émancipation : construire des compétences et se construire*. Lyon.
- Tormey, R., & Hardebolle, C. (2017). *Apprendre à étudier, Guide à l'usage des étudiants en sciences et ingénierie*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Vulbeau, A. (2007/2). ...En contrepoint-le tutorat pédagogique. *CAIRN info*, 65-66. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2007-2-page-65.htm>

Wittorski, R. (2016). *La professionnalisation en formation*. Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre.

11 Annexes

1. Annexes générales
 - 1.1. Le rôle d'apprenant dans les différentes filières HES
 - 1.2. Le rôle d'apprenant PEC MS-MC
 - 1.3. PEC soins infirmiers pdf
 - 1.4. PEC MC Santé HES-SO pdf
 - 1.5. PEC MS Santé CIIP pdf
2. Annexes cours stratégies d'apprentissage
 - 2.1. Activités habitudes d'apprentissage
 - 2.2. Bilan des habitudes d'apprentissage
 - 2.3. Evaluation de l'enseignement
3. Annexes cours d'introduction à la réflexivité
 - 3.1. Cycle d'apprentissage
 - 3.2. Journal de bord
 - 3.3. Outil d'analyse réflexive GEASP
4. Annexes apprentissage autorégulé
 - 4.1. Situation emblématique
 - 4.2. Le dossier d'apprentissage
 - 4.3. Grille d'évaluation du dossier d'apprentissage
 - 4.4. Feedback petit guide
 - 4.5. Evaluation de l'enseignement
5. Annexes activité sous la loupe
 - 5.1. Activité sous la loupe
 - 5.2. Grille d'observation
6. Annexe situation d'expérience

Le rôle d'apprenant et formateur des différentes filières HES dans le domaine de la santé

F. Rôle d'apprenant-e et formateur ou formatrice

En tant qu'apprenant-e-s et formateurs et formatrices, les infirmières et infirmiers démontrent, de manière continue, un engagement professionnel fondé sur une pratique réflexive, ainsi que sur l'utilisation, la création et la diffusion de données probantes.

Dimensions du rôle d'apprenant-e et formateur ou formatrice (aspects significatifs)

- Actualisation des connaissances
- Développement des compétences
- Pratique réflexive
- Formation des étudiant-e-s
- Formation des pairs

Compétences du rôle d'apprenant-e et formateur ou formatrice (déclinaison)

Compétence F1

Maintenir et développer ses compétences professionnelles à travers une formation continue et soutenir la formation professionnelle pratique des étudiant-e-s, en s'appuyant sur des données scientifiques et pertinentes.

- Actualiser régulièrement ses connaissances et développer ses compétences dans son champ professionnel.
- S'inscrire dans une dynamique de formation et d'apprentissage tout au long de sa vie.
- Contribuer, par son encadrement, à la formation des étudiant-e-s du domaine de la santé.

Compétence F2

Identifier des problématiques, relatives à la pratique des soins, propices à des projets de développement et de recherche et partager sa connaissance des résultats de recherche avec l'équipe.

- Développer un questionnement vis-à-vis des pratiques professionnelles.
- S'initier à la recherche dans la discipline.
- Contribuer, par la diffusion des savoirs scientifiques, au développement des compétences au sein de l'équipe.

Compétence F3

Améliorer et développer les soins par sa pratique réflexive.

- Intégrer l'auto et l'hétéro-évaluation dans la perspective de développer sa pratique professionnelle.
- Transformer ses propres expériences, celles de ses pairs et celles des patient-e-s en opportunités d'apprentissage.
- Contribuer à l'enrichissement des pratiques professionnelles, par la formalisation des savoirs d'expérience.

F. Rôle d'apprenant-e et formateur ou formatrice

En tant qu'*apprenant-e-s et formateurs et formatrices*, les physiothérapeutes démontrent de manière continue un engagement professionnel fondé sur une pratique réflexive, ainsi que sur l'utilisation et la diffusion de données probantes.

Compétence Fb1 : Soutenir la production, l'utilisation et la diffusion des savoirs spécifiques à la physiothérapie, et de savoirs disponibles, fondés sur des résultats scientifiques actuels, en évaluer les développements pratiques pertinents et leurs implications pour la clinique.

Compétence Fb2 : Encourager les client-e-s/patient-e-s à apprendre, dans le sens de l'éducation à la/au patient-e.

Compétence Fb3 : Développer et mettre en œuvre une stratégie personnelle pour la formation continue et l'apprentissage tout au long de la vie.

Compétence Fb4 : Soutenir la formation aux pratiques professionnelles, favoriser l'apprentissage expérientiel et aider les étudiant-e-s dans leurs lieux de formation pratique.

F. Rôle d'apprenant-e et de formateur ou formatrice

En tant qu'*apprenant-e-s et formateurs ou formatrices*, les ergothérapeutes démontrent, de manière continue, un engagement professionnel fondé sur une pratique réflexive, ainsi que sur l'utilisation, la création et la diffusion de données probantes.

Fb1 Elles/Ils tiennent à jour et améliorent constamment leurs compétences professionnelles dans le domaine de l'ergothérapie, engagent des démarches visant à développer régulièrement le savoir et les connaissances professionnelles et à les intégrer dans la pratique ergothérapeutique.

Fb2 Elles/Ils analysent de manière constructive les avis des tiers.

Fb3 Elles/Ils transmettent leur savoir spécifique à l'ergothérapie aux patient-e-s/client-e-s, à l'équipe et à d'autres personnes concernées.

Fb4 Elles/Ils soutiennent la formation professionnelle pratique et donnent des avis constructifs aux étudiant-e-s.

T) Rôle d'apprenant-e et formateur ou formatrice

En tant qu'*apprenant-e-s et formateurs ou formatrices*, les diététicien-ne-s démontrent de manière continue un engagement professionnel fondé sur une pratique réflexive, ainsi que sur l'utilisation et la création et la diffusion de données probantes.

À la fin de leur formation, les personnes doivent posséder les compétences spécifiques suivantes :

Compétence Fb1 : elles maintiennent et développent leur expertise et compétences professionnelles en actualisant constamment leurs savoirs.

Compétence Fb2 : elles évaluent continuellement leur propre pratique et la développent sur la base des connaissances acquises.

Compétence Fb3 : elles transmettent les nouveaux savoirs et forment leurs partenaires de manière à ce que leurs actions en lien avec la nutrition soient conformes aux références et aux bonnes pratiques.

F. Rôle d'apprenant-e et formateur ou formatrice

En tant qu'*apprenant-e-s et formateurs et formatrices*, les technicien-ne-s en radiologie médicale démontrent un engagement durable envers l'apprentissage fondé sur la réflexion, la création, la diffusion, l'application et l'utilisation de données probantes.

Composantes du rôle d'apprenant-e et formateur ou formatrice

- ❖ Analyse de pratique et pratique réflexive (Fb1)
- ❖ Prestations de services et amélioration continue (Fb1)
- ❖ Gestion de projet et développement (Fb1) (Fb2)
- ❖ Évaluation critique des données probantes (Fb2)
- ❖ Répercussions et application de ce rôle sur tous les aspects de la pratique (Fb2)
- ❖ Acquisition continue du savoir, maintien et développement des compétences (Fb3).
- ❖ Utilisation de diverses méthodes d'apprentissage (Fb3)
- ❖ « Enseigner pour apprendre » (Fb3)
- ❖ Démarche et méthodes de recherche/posture scientifique (Fb4)

Compétence Fb1

Elles évaluent leur pratique professionnelle et leurs prestations de services dans la perspective de leur amélioration continue :

- En décrivant les principes du maintien de la compétence.
- En appliquant les principes de la pratique réflexive.
- En formulant des questionnements par l'analyse de pratiques, propices à des projets de développement et en les transmettant aux instances appropriées.

Compétence Fb2

Elles évaluent de manière critique les savoirs théoriques et expérientiels issus de la recherche et les intègrent dans leur pratique professionnelle :

- En décrivant les principes de l'évaluation critique.
- En appliquant de nouvelles connaissances (données probantes) dans la pratique.
- En évaluant l'incidence de tout changement dans la pratique.

Compétence Fb3

Elles développent et mettent en œuvre leur propre stratégie d'apprentissage et de développement professionnel :

- En actualisant régulièrement leurs connaissances afin de maintenir et de développer leurs compétences dans leur domaine professionnel.
- En collaborant à l'encadrement et à la formation des stagiaires et des étudiant-e-s dans le cadre des dispositifs prévus (*enseigner pour apprendre !*).

F. Rôle d'apprenant-e et formateur ou formatrice

En tant qu'*apprenant-e-s et formateurs et formatrices*, les diplômé-e-s Bachelor en Ostéopathie démontrent, de manière continue, un engagement professionnel fondé sur une pratique réflexive, ainsi que sur l'utilisation, la création et la diffusion de données probantes.

Compétence Fb1 : Développer un esprit critique sur ses apprentissages et sur les résultats issus de la recherche.

Compétence Fb2 : Baser son savoir sur les preuves scientifiques disponibles et transférer les résultats de celles-ci dans la formation.

F. Rôle d'apprenante et de formateur ou formatrice

En tant qu'*apprenant-e-s et formateurs et formatrices*, les sages-femmes démontrent, de manière continue, un engagement professionnel fondé sur une pratique réflexive, ainsi que sur l'utilisation, la création et la diffusion de données probantes.

Compétence Fb1 :

Elles/Ils analysent et conçoivent leurs propre processus de formation en argumentant, en questionnant, et en ancrant leurs décisions dans des données probantes pertinentes et spécifiques à la profession.

Compétence Fb2 :

Elles/Ils analysent les résultats scientifiques de manière systématique et critique, elles articulent expériences cliniques et données probantes et transfèrent efficacement ces acquis dans la pratique.

Compétence Fb3 :

Elles/Ils participent à des recherches appliquées dans leur domaine professionnel, en interdisciplinarité et en interprofessionnalité, et transmettent par des méthodes adéquates les savoirs et connaissances spécifiques sage-femme aux femmes, familles et équipes interprofessionnelles.

Compétence Fb4 :

Elles/Ils portent individuellement et collectivement un regard critique et réflexif sur la pratique professionnelle actuelle. Elles/Ils en identifient les questionnements, en détectent les lacunes et contribuent en permanence au développement de la profession.

L'activité d'apprenant ainsi que les compétences personnelles et sociales dans le cadre de la formation MS-MC

a) Les compétences personnelles et sociales

Objectifs généraux de formation	Contenus théoriques	Habilités et attitudes visées (ateliers, laboratoires, ..., stages)
l'acquisition, l'élargissement tout comme l'approfondissement de connaissances ainsi que de compétences théoriques et pratiques	Introduction au fonctionnement de l'individu au niveau personnel, des groupes d'appartenances, des organisations et de la société (psychologie, sociologie, culture)	Autonomie dans l'apprentissage
	Introduction aux concepts d'autonomie, de dépendance et de besoin	Gestion de sa propre santé durant la formation
le développement de la personnalité et de la réflexivité par le transfert d'éléments issus des sciences humaines	Introduction aux concepts de communication	
	Les facteurs influençant la communication (culture, age, déficiences, ...)	
l'encouragement à travailler de manière responsable et autonome	Introduction aux différents styles et stratégies d'apprentissage et les facteurs influençants (positif, négatif)	
	Santé des candidat-e-s et prévention des risques	

d) Activités d'apprenant-e

En tant qu'apprenant-e, les candidat-e-s développent leurs propres stratégies d'apprentissage et de gestion de leur formation, ainsi que leur capacité à mener une réflexion approfondie et référencée sur des questions issues des expériences réalisées. Ces activités permettent d'une part de préparer les candidat-e-s aux exigences des formations bachelor, notamment en terme d'autonomie d'apprentissage, et d'autre part d'acquérir quelques outils permettant la prise de distance sur soi.

Objectifs généraux de formation	Contenus théoriques	Habilités et attitudes visées (ateliers, laboratoires, ..., stages)
Utiliser des outils d'apprentissage variés afin de développer ses propres stratégies nécessaires à un apprentissage autonome.	<ul style="list-style-type: none"> - Outils méthodologiques (recueil et traitement de l'information, fiches de lecture, recherche documentaire, utilisation d'internet). - Introduction aux différents styles et stratégies d'apprentissages et les facteurs influençants (positif, négatif). 	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomie dans l'apprentissage. - Auto-analyse, réflexivité. - Savoir structurer un texte, rédiger des résumés, faire une synthèse, prendre des notes, présenter des résultats, etc.
Comprendre l'influence de différents facteurs sur la santé afin de favoriser le maintien de sa propre santé.	<ul style="list-style-type: none"> - Santé des candidat-e-s et prévention des risques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestion de sa propre santé durant la formation.

Plan d'études cadre Bachelor 2012

Filière de formation
en Soins infirmiers

de la Haute Ecole Spécialisée
de Suisse occidentale

Table des matières

Préambule	4
1. La Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO)	6
1.1. Identité	6
1.2. Historique	6
1.3. Organisation jusqu'à l'entrée en vigueur de la nouvelle Convention de la HES-SO	7
1.4. Missions	8
1.4.1. Formation de base	9
1.4.2. Formation continue	9
1.4.3. Recherche appliquée et Développement (Ra&D)	9
1.4.4. Prestations de services	9
1.4.5. Relations nationales et internationales	10
2. Le domaine Santé de la HES-SO	10
2.1. Identité	10
2.2. Historique	11
2.3. Organisation	11
2.4. Missions	11
2.4.1. Formation de base	11
2.4.2. Formation continue	12
2.4.3. Recherche appliquée et Développement (Ra&D)	13
2.4.4. Prestation de services	13
2.4.5. Internationalisation, relations nationales et mobilité	13
2.5. Projet « qualité » du domaine	14
3. Principes régissant la formation dans le domaine Santé de la HES-SO	14
3.1. Des métiers de l'humain	15
3.2. Une formation d'adulte	15
3.3. Une formation en alternance	15
3.4. Le dispositif de formation pratique	16
3.5. Une approche par compétences	16
3.6. Référentiel de compétences et rôles communs aux professions de la santé	17
3.7. Travail de bachelor	18
3.8. Interprofessionnalité	18

4.	La filière Bachelor of Science HES-SO en Soins infirmiers	19
4.1.	Fiche signalétique	19
4.2.	Présentation de la profession.....	20
4.3.	Concept de la filière	21
4.3.1.	Référentiel de compétences.....	22
4.3.2.	Scientificité et intégration des résultats de la recherche dans l'enseignement.....	29
4.3.3.	Axes de la formation.....	31
4.3.3.1.	Formation théorique	33
4.3.3.2.	Formation pratique	39
4.3.4.	Principes pédagogiques et didactiques.....	40
4.3.4.1.	Paradigme de la formation	40
4.3.4.2.	Recommandations concernant les approches pédagogiques	40
4.3.4.3.	Recommandations concernant les approches évaluatives.....	41
4.3.5.	Travail de bachelor.....	41
4.4.	Structure des études.....	42
4.4.1.	Calendrier académique	42
4.4.2.	Organisation modulaire	43
4.4.2.1.	Catégorisation des modules.....	43
4.4.3.	Formation en emploi.....	43
4.5.	Mobilité / internationalisation.....	44
4.5.1.	Finalité des échanges internationaux.....	44
4.5.2.	Organisation de la mobilité.....	44
4.5.3.	Contexte international de la filière	45
4.5.3.1.	Internationalisation	45
4.5.3.2.	Compétences linguistiques.....	45
4.6.	Démarche qualité	45
5.	Références	47

Préambule

Le plan d'études présente le cadre général de la formation Bachelor of Science des filières du domaine Santé de la HES-SO. Il définit le cadre minimum commun et formule des recommandations pour l'élaboration des programmes de formation. Dans ce sens, il sert de guide aux écoles pour construire les programmes de formation tout en leur permettant de s'appuyer sur leurs particularités et leurs ressources spécifiques.

La nécessité de concevoir de nouveaux plans d'études cadres dans les filières du domaine Santé¹ de la HES-SO est liée aux développements survenus dans le contexte de la formation dans les professions de la santé au niveau national, plus particulièrement concernant les référentiels de compétences et les conditions d'admission.

Des référentiels de compétences finales² pour toutes les professions de la santé de niveau HES, élaborés au niveau national par la Conférence des Recteurs des Hautes Ecoles Spécialisées Suisses (KFH) à la demande de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT), ont été introduits. Le modèle pour l'élaboration de ces compétences finales s'appuie sur les prescriptions de la Loi fédérale sur les professions médicales universitaires (LPMéd) entrée en vigueur le 1^{er} septembre 2007, elle-même inspirée du modèle canadien CanMEDS 2005. Les référentiels de compétences ont été définis en 2009 au travers de rôles communs à toutes les professions.

Selon la volonté du Comité stratégique HES-S2, l'année préparatoire spécifique à chaque filière offerte depuis 2005 aux candidat-e-s ne disposant pas d'une formation préalable dans le domaine des soins disparaît au profit d'une préparation à l'accès au domaine Santé au sens large valable pour l'ensemble des filières. Ainsi, ont été mis en place des modules complémentaires santé. Ils répondent à deux objectifs :

1. permettre aux candidat-e-s d'entrer en formation bachelor en ayant acquis des connaissances de base dans le domaine de la santé et une expérience du monde du travail en général et dans le domaine socio-sanitaire en particulier, auprès de personnes ayant des besoins de santé ;
2. permettre à la/au candidat-e de confirmer son choix d'orientation dans le domaine Santé d'une part, et dans l'une des professions du domaine d'autre part.

Par conséquent, le profil des candidat-e-s³ à l'entrée en bachelor s'est modifié. Les candidat-e-s disposent désormais tou-te-s d'un titre de maturité et d'une expérience du monde du travail dans la santé acquise par leur formation antérieure dans le cadre d'un CFC Santé, d'une maturité spécialisée santé ou encore d'une maturité gymnasiale complétée par des modules complémentaires. L'entier des étudiant-e-s commencent ainsi leurs trois ans de bachelor avec des savoirs et des compétences basiques dans le domaine de la santé.

Du point de vue réglementaire, les conditions d'admission en bachelor dans les filières du domaine Santé de la HES-SO sont régies par les Directives d'admission en Bachelor dans le domaine Santé HES-SO⁴ qui fixent les conditions d'entrée dans les filières du domaine en conformité avec le Règlement d'admission en Bachelor HES-SO. Les plans d'études cadres des filières du domaine Santé de la HES-SO découlent du cadre normatif de la HES-SO notamment les Directives-cadres relatives à la formation de base (bachelor et master) en HES-SO⁵. Les plans d'études cadres sont complétés par des directives de filière et des dispositions d'application qui déclinent plus précisément les modalités de validation des modules, de promotion et d'obtention du diplôme.

Finalement, soulignons que les plans d'études cadres ont été mis en consultation auprès de l'ensemble des partenaires du domaine Santé et validés par le Comité directeur de la HES-SO.

¹ A l'exception de la filière Thérapie psychomotrice réglementée par la CDIP (Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles de logopédie et des diplômes de hautes écoles de psychomotricité)

² Projet Compétences finales pour les professions de la santé HES, 25 juin 2009, KFH

³ Afin de faciliter la lecture, les termes désignant des personnes s'appliquent également aux femmes et aux hommes

⁴ La filière Thérapie psychomotrice a des directives d'admission spécifiques

⁵ Directives relatives à la formation de base (bachelor et master) en HES-SO du 6 mai 2011

Le plan d'études cadre de la filière Bachelor of Science HES-SO en Soins infirmiers compte 5 chapitres :

1. La Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) ;
2. Le domaine Santé de la HES-SO ;
3. Les principes régissant la formation dans le domaine Santé de la HES-SO ;
4. La filière Bachelor of Science HES-SO en Soins infirmiers ;
5. Les références.

1. La Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO)

1.1. Identité

« Université des métiers ou des sciences appliquées de la Suisse romande (occidentale) », la HES-SO est le plus grand espace de formation professionnelle du tertiaire A de Suisse. Elle offre des formations dans les domaines suivants :

- Design et Arts visuels
- Economie et Services
- Ingénierie et Architecture
- Musique et Arts de la scène
- Santé
- Travail social

Présente dans l'ensemble des cantons romands, fortement diversifiée, multiculturelle et pluridisciplinaire, la HES-SO compte près de 17'300 étudiant-e-s en 2012, réparti-e-s dans vingt-sept écoles dans les cantons de l'Arc jurassien (Berne francophone, Jura et Neuchâtel), de Fribourg, de Genève, du Valais et de Vaud.

Vaste réservoir de compétences, d'idées, d'innovations, de créativité et de savoirs, la HES-SO déploie ses activités de formation, de recherche et de prestations de services au plus près des structures économiques, socio-sanitaires et culturelles de Suisse occidentale. Elle constitue de ce fait l'un des moteurs de son développement économique, social et culturel régional.

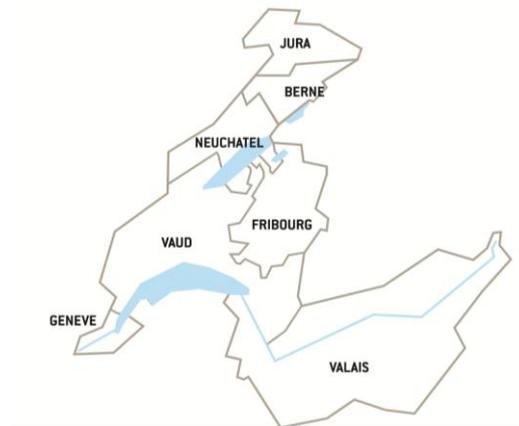


Figure 1 : Espace de la Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale HES-SO

1.2. Historique

Au début des années 1990, les exigences d'eurocompatibilité ont conduit à une réforme de la formation professionnelle suisse, sous l'impulsion des directions d'écoles d'ingénieur-e-s et des départements cantonaux de l'instruction publique et de l'économie publique et conduite par le Département fédéral de l'économie.

La HES-SO est créée en 1997 sur la base d'un Concordat intercantonal⁶ qui porte sur trois domaines de formation : Sciences de l'ingénieur, Economie et Services et Design. En 2001, une nouvelle convention intercantonale permet d'instituer la HES-S2 qui comprend les domaines de formation Santé et Travail social. De fait, la HES-SO et la HES-S2 se rapprocheront de plus en plus au fil des années pour finir par se confondre structurellement et sur le plan organisationnel sous l'intitulé HES-SO.

En 2003, le Conseil fédéral accorde à l'institution une autorisation d'exercer illimitée dans le temps. En 2005, Musique et Arts de la scène devient un nouveau domaine de formation de même que les Arts visuels rejoignent le domaine Design en 2006. En avril 2008, le Conseil fédéral confirme l'autorisation d'exercer de la HES-SO. Pour clore et consolider cet important processus de développement académique et organisationnel, le Comité stratégique de la HES-SO dépose, en novembre 2008, un avant-projet de Convention intercantonale auprès du Conseil fédéral qui renforce sa gouvernance et son organisation. Cette Convention⁷ est appelée à entrer en vigueur en 2013 après avoir été soumise aux différents parlements cantonaux pour adoption.

1.3. Organisation jusqu'à l'entrée en vigueur de la nouvelle Convention de la HES-SO

L'organisation de la HES-SO met en relation les domaines de formation et les établissements cantonaux/régionaux, s'inscrivant ainsi simultanément dans une logique académique et une logique intercantonale.

Son siège se situe à Delémont où sont localisés la direction et les services centraux. Les Comités stratégiques sont la plus haute instance décisionnelle de la HES-SO. Composés des Conseillères et Conseillers d'Etat représentant les cantons signataires, ils s'appuient sur le Conseil consultatif formé de représentant-e-s de l'économie et des milieux académiques. Une Commission interparlementaire, composée de sept délégations cantonales de sept membres chacune, est chargée du contrôle de la HES-SO. Le Comité directeur est l'organe opérationnel supérieur qui prépare les décisions des Comités stratégiques et en assure l'exécution. Il est responsable de la coordination générale de la HES-SO, de la conduite des missions et de la gestion financière globale. Il est composé des directeurs et directrices des établissements cantonaux de la HES-SO et des responsables de domaine.

⁶ Concordat des chefs des départements cantonaux chargés du dossier HES. (1997). *Concordat intercantonal créant une Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO)*. Chavannes-près-Renens : HES-SO.

⁷ Comités stratégiques de la Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale. (2011). *Convention intercantonale sur la Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO)*. Delémont : HES-SO.

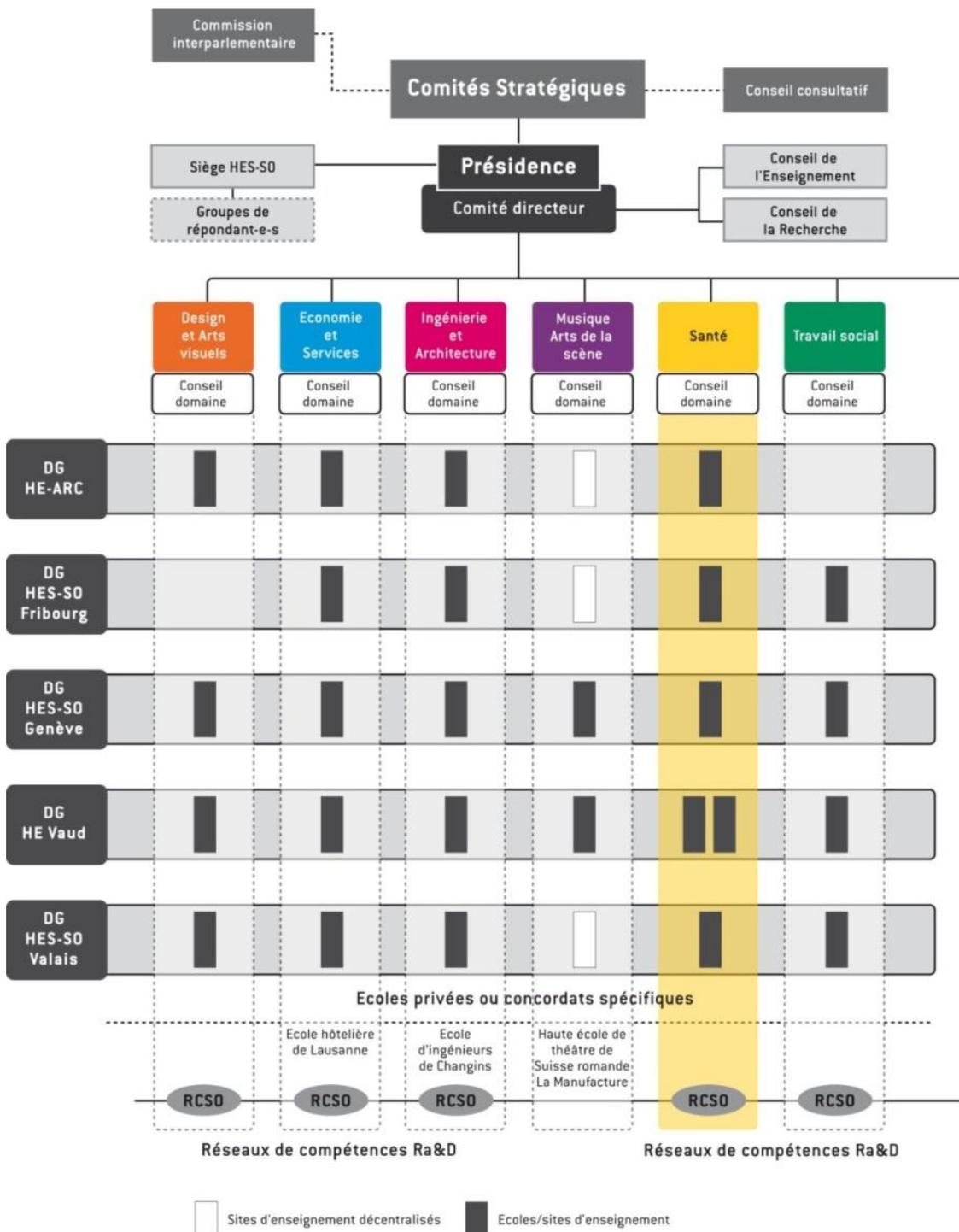


Figure 2 : Organigramme de la HES-SO

1.4. Missions

Les missions de la HES-SO découlent de la Loi fédérale sur les HES (LHES) du 6 octobre 1995 qui fixe les principes de base régissant les hautes écoles spécialisées, leur statut et leurs missions. Les missions sont au nombre de cinq : formation de base, formation continue, recherche appliquée et développement, prestations de services, relations nationales et internationales.

1.4.1. Formation de base

La HES-SO dispense un enseignement axé sur la pratique qui prépare à l'exercice d'activités professionnelles et artistiques qui requièrent l'application de connaissances et de méthodes scientifiques :

- premier cycle d'études, le bachelor correspond à 180 ECTS ;
- deuxième cycle d'études, le master est octroyé après 90 crédits ECTS ou dans certains cas 120 ECTS⁸. Les étudiant-e-s participent aux activités de recherche dans leur domaine d'études.

Le bachelor est systématiquement qualifiant et professionnalisant. Les filières d'études de la musique du domaine Musique et Arts de la scène font exception en positionnant la professionnalisation au niveau du master.

Le cadre normatif et prescriptif dans la HES-SO et le cadrage des plans d'études cadres sont définis par les critères de la déclaration de Bologne. Ils se déclinent dans des directives-cadres et des directives de filières qui s'inscrivent en concordance avec notamment :

- au plan suisse, le cadre de qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses (nqf.ch-HS) et les Best Practice KFH (Conception des filières bachelor et master modulaires & la formation continue dans les hautes écoles spécialisées) ;
- au plan européen, le projet Tuning.

1.4.2. Formation continue

En complément à la formation de base, la HES-SO propose des formations continues certifiées qui permettent aux diplômé-e-s d'approfondir leurs connaissances ou d'en acquérir de nouvelles en vue de l'obtention de Master of Advanced Studies (MAS), Executive Master of Business Administration (EMBA), Diploma of Advanced Studies (DAS) et Certificate of Advanced Studies (CAS).

La HES-SO offre également de nombreuses sessions de formation continue courte permettant aux diplômé-e-s de maintenir leurs connaissances à jour et ainsi d'exercer en permanence leur profession au plus près des besoins de la société et en s'appuyant sur les développements récents des savoirs économiques, technologiques, socio-sanitaires, culturels et artistiques.

1.4.3. Recherche appliquée et Développement (Ra&D)

La Ra&D a pour objectif principal de produire des connaissances et des pratiques nouvelles, de combiner des connaissances et des pratiques existantes. Les résultats de la recherche sont exploités, valorisés et diffusés dans l'enseignement et dans la pratique professionnelle.

La HES-SO assure, grâce à la qualité de ses chercheurs et chercheuses, une coopération avec les milieux scientifiques, économiques, socio-sanitaires, culturels et artistiques.

Par des mesures financières incitatives, la HES-SO soutient des programmes de recherche de haute qualité. Les chercheurs et chercheuses conduisent des projets soutenus à deux niveaux, l'un national par l'intermédiaire d'agences telles que la CTI (Commission pour la technologie et l'innovation), le FNS (Fonds national suisse de la recherche scientifique) et l'autre international, notamment dans les programmes-cadres européens.

1.4.4. Prestations de services

Sur la base de ses compétences scientifiques et professionnelles et des résultats de ses activités de recherche et développement, la HES-SO fournit des prestations aux entreprises et aux institutions publiques et privées sous la forme de mandats de prestations et de transferts de connaissances.

⁸ Par exemple, les quatre masters Musique.

Les prestations de services répondent à une demande institutionnelle externe ou à une offre publique, précise et limitée dans le temps et sont financées par le mandant. Elles apportent des résultats transférables à la pratique. Des prestations de services sont offertes dans chacun des six domaines de formation de la HES-SO. La HES-SO soutient le développement de la politique de prestations de services des sites de formation.

1.4.5. Relations nationales et internationales

La HES-SO contribue à la création d'un espace suisse et européen de l'enseignement supérieur tel que défini par le Processus de Bologne. Elle a pour objectifs l'internationalisation de ses activités et la mobilité du personnel et des étudiant-e-s.

La HES-SO favorise les échanges d'étudiant-e-s et de professeur-e-s, établit des partenariats pour les programmes de formation, les universités d'été et la Ra&D, délivre des diplômes communs. Elle signe des accords en son nom ou au nom des écoles qui la constituent avec des institutions européennes et internationales.

La HES-SO met en place des systèmes incitatifs de mobilité pour les étudiant-e-s et les professeur-e-s. Parmi les mesures prises, il convient de mentionner :

- le fonds « Relations internationales » de la HES-SO constitué pour financer la mobilité de professeur-e-s et d'étudiant-e-s ;
- le programme européen Erasmus, géré par l'agence nationale Fondation pour la collaboration confédérale (www.ch-go.ch).

La HES-SO développe la collaboration entre les filières au niveau national, notamment à travers des activités de formation et de Ra&D communes. Elle soutient ces activités par les fonds de promotion des domaines et de recherche.

Dans chaque école, les étudiant-e-s peuvent recourir au bureau des relations internationales pour l'organisation de leur séjour d'études ou de stage. Une liste des accords internationaux propres à chaque filière ou école est à disposition auprès du Siège de la HES-SO.

2. Le domaine Santé de la HES-SO

2.1. Identité

Le domaine Santé de la HES-SO est l'un des six domaines de la HES-SO. Il regroupe les hautes écoles de santé de toute la Suisse occidentale. En plus des sept filières bachelor, il offre une filière d'études Master ès Sciences en sciences infirmières gérée conjointement par la HES-SO et l'Université de Lausanne (UNIL).

Avec ses 8 filières de formation et ses 2738⁹ étudiant-e-s, le domaine Santé de la HES-SO est le plus grand de toutes les HES santé de Suisse et le seul qui réunit en son sein la totalité de l'offre de formation HES dans la santé.

⁹ Vademecum 2011-2012 <http://www.hes-so.ch/CMS/default.asp?ID=1579>

2.2. Historique

Né du regroupement des deux secteurs déterminés dans la Convention intercantonale créant la Haute école spécialisée santé-social de Suisse romande (HES-S2) du 6 juillet 2001 (art.16), il a été officiellement institué en 2006 et regroupe 7 filières d'études :

- Ergothérapie ;
- Nutrition et diététique ;
- Physiothérapie ;
- Sage-femme ;
- Soins infirmiers ;
- Technique en radiologie médicale ;
- Thérapie psychomotrice.

2.3. Organisation

Le domaine est dirigé par le Conseil de domaine. Ce dernier est composé des directions des hautes écoles concernées, des responsables romand-e-s de filière et est présidé par la personne responsable du domaine. Celle-ci représente le domaine au sein du Comité directeur. Le Conseil de domaine oriente les activités du domaine en matière de formation et de recherche appliquée et développement ; il tient compte de l'évolution du paysage de la formation ainsi que du contexte des professions et des enjeux socio-sanitaires.

2.4. Missions

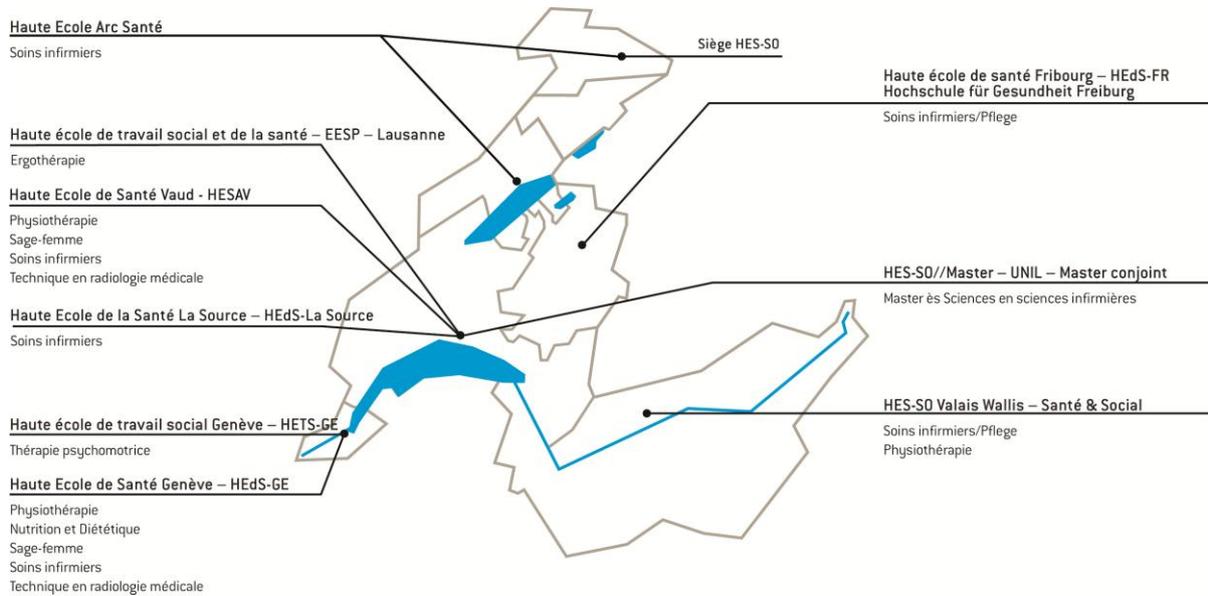
2.4.1. Formation de base

L'offre en formation du domaine Santé de la HES-SO est dispensée dans les hautes écoles romandes.

Filières d'études bachelor	Lieux de formation
Ergothérapie	Haute école de travail social et de la santé – EESP – Lausanne (HETS&Sa-EESP)/Lausanne
Nutrition et diététique	Haute Ecole de Santé Genève (HEdS-GE)/Genève
Physiothérapie	Haute Ecole de Santé Genève (HEdS-GE)/Genève, Haute Ecole de Santé Vaud (HESAV)/Lausanne, HES-SO Valais Wallis - Santé & Social/Loèche-les-Bains
Sage-femme	Haute Ecole de Santé Genève (HEdS-GE)/Genève, Haute Ecole de Santé Vaud (HESAV)/Lausanne
Soins infirmiers	Haute Ecole Arc Santé (HE-Arc Santé)/Delémont, Haute Ecole de la Santé La Source (HEdS-La Source)/Lausanne, Haute école de santé Fribourg (HEdS-FR)/Fribourg, Haute Ecole de Santé Genève (HEdS-GE)/Genève, Haute Ecole de Santé Vaud (HESAV)/Lausanne, HES-SO Valais Wallis – Santé & Social/Sion et Viège
Technique en radiologie médicale	Haute Ecole de Santé Genève (HEdS-GE)/Genève, Haute Ecole de Santé Vaud (HESAV)/Lausanne
Thérapie psychomotrice	Haute école de travail social Genève (HETS-GE)/Genève
Filière d'études master	Lieux de formation
Sciences infirmières	HES-SO//Master/Lausanne, Université de Lausanne (UNIL)/Lausanne

Tableau 3 : Hautes écoles qui offrent les filières du domaine Santé

La localisation des hautes écoles du domaine Santé sur le territoire de la HES-SO figure dans le schéma ci-après.



Certaines des hautes écoles mentionnées dans le tableau ci-dessus et représentées sur le schéma ci-dessus offrent des filières d'études non mentionnées car ces dernières sont rattachées à un autre domaine.

Les enseignements du Master ès Sciences en sciences infirmières (HES-SO – UNIL) sont dispensés par l'Institut universitaire de formation et de recherche en soins (IUFRS) qui est rattaché à la Faculté de biologie et de médecine de l'Université de Lausanne.

Quelques particularités sont à relever en ce qui concerne les filières bachelor du domaine Santé :

- Il existe des filières monosites et multisites, tout comme des sites monofilières et multifilières.
- Le nombre de places étant limité, l'admission dans certaines filières est régulée sur la base d'une procédure spécifique pour chacune d'entre elles.
- La filière Sage-femme comprend une voie dite « initiale », dispensée à la HEdS-GE et une voie dite « seconde » dispensée à HESAV qui s'adresse à des titulaires d'un titre de Bachelor of Science HES-SO en Soins infirmiers ou d'un titre équivalent.
- La filière Soins infirmiers offre des formations en français, en allemand et bilingues.
- La filière Physiothérapie offre une formation en français et une formation bilingue.
- Les cantons de Berne (pour la partie francophone), du Jura et de Neuchâtel ont regroupé leurs hautes écoles sous le nom de Haute Ecole Arc Santé.

Chaque filière du domaine Santé de la HES-SO propose la voie de formation à plein temps. La filière Soins infirmiers offre également la possibilité de suivre la formation en emploi.

2.4.2. Formation continue

Les formations continues du domaine Santé aboutissent à un diplôme MAS, DAS ou CAS. Elles répondent aux besoins de la pratique professionnelle et permettent notamment la diffusion des nouvelles connaissances développées dans la recherche.

Selon les thématiques, certaines offres de formations continues sont gérées conjointement par les domaines Santé et Travail social de la HES-SO¹⁰.

2.4.3. Recherche appliquée et Développement (Ra&D)

Les activités de Ra&D sont menées au sein-même des hautes écoles du domaine et le domaine encourage la mise en réseaux des compétences ainsi que les collaborations interprofessionnelles et interdisciplinaires¹¹.

Par ses activités de recherche, le domaine Santé vise deux finalités :

- développer des savoirs propres au domaine et aux filières du domaine Santé tout en optimisant le transfert des résultats dans la formation de base et la formation continue ;
- développer des projets d'innovation dans la pratique professionnelle.

Compte tenu des priorités nationales et internationales en matière de santé, le domaine Santé de la HES-SO a arrêté cinq thématiques de recherche prioritaires :

1. Evolution démographique (vieillesse, fin de vie, chronicité, migrations, transformation des structures familiales).
2. Dispositifs socio-sanitaires (économique, organisationnel, assurantiel, accès aux soins).
3. Développement et évaluation d'outils et de compétences cliniques et techniques.
4. Prévention, promotion de la santé.
5. Réhabilitation, réinsertion.

Le domaine Santé porte une attention particulière aux besoins et aux attentes du terrain, soit en initiant des recherches, soit en délivrant des prestations de services.

2.4.4. Prestation de services

Les prestations de services dans le domaine Santé consistent en la mise à disposition avec ou sans contrepartie financière des compétences des écoles à divers partenaires des milieux de la santé. Ceux-ci sont généralement des organismes ou des institutions publiques ou parapubliques. Les prestations sont :

- des enquêtes, des études ;
- des expertises et des évaluations ;
- du soutien au développement de projets ;
- de la supervision ;
- des enseignements et des conseils ;
- de la collaboration à des revues scientifiques ou professionnelles ;
- de la participation à des commissions, comité, etc.

2.4.5. Internationalisation, relations nationales et mobilité

L'internationalisation des formations du domaine Santé de la HES-SO a pour but de préparer les futur-e-s professionnel-le-s à travailler sur la scène internationale et dans un monde globalisé, ainsi que d'améliorer la qualité de la formation. Elle se traduit par un engagement des filières dans la transmission et dans la mise à disposition de savoirs mondialement reconnus. Elle implique des enseignements qui sensibilisent aux différences entre les pays en matière de santé et d'exercice des professions auxquelles les filières préparent. Elle invite le corps professoral à contribuer à la production et à la diffusion de connaissances intéressant les professions de la santé hors des frontières nationales.

¹⁰ Catalogue des formations continues domaines Santé et Travail social : <http://www.hes-so.ch/CMS/default.asp?ID=1678>

¹¹ Réseaux de compétences des domaines Santé et Travail social : <http://www.hes-so.ch/CMS/default.asp?ID=1009>

La collaboration consiste en des échanges bilatéraux avec d'autres établissements visant la mobilité de niveau universitaire qui permettent :

- à des étudiant-e-s d'effectuer une partie de leur cursus – cours et/ou stage – à l'étranger ;
- à des étudiant-e-s des écoles partenaires de venir étudier dans les filières suisses ;
- à des enseignant-e-s des filières du domaine Santé de la HES-SO de transmettre leur savoir dans les écoles partenaires ;
- aux étudiant-e-s et au personnel d'enseignement de bénéficier des apports du corps enseignant des partenaires.

Les échanges sont financièrement soutenus par la HES-SO et les écoles. Ils s'effectuent dans le cadre :

- du programme Erasmus//Lifelong Learning Programme ;
- d'université d'été ;
- d'accords bilatéraux avec des partenaires hors de l'Union Européenne (pays émergents et pays occidentaux).

Les écoles disposent d'un bureau/service des relations internationales en mesure de renseigner les étudiant-e-s et d'assurer le suivi des divers échanges, en rapport avec le Siège.

Au niveau national, chaque filière collabore activement avec ses homologues en Suisse allemande et italienne au sujet des plans d'études cadres et des programmes, du développement des professions et des formations et de la politique de formation en général. Le domaine Santé de la HES-SO soutient un congrès national du domaine santé des HES suisses et diverses activités de visibilité des filières.

Le domaine Santé promeut et soutient financièrement la mobilité intrafilière ou interfilière des étudiant-e-s.

2.5. Projet « qualité » du domaine

Le domaine Santé accorde une grande importance à la dimension de la concertation avec les partenaires externes ainsi qu'avec les étudiant-e-s. Il est attendu au niveau des filières la mise en place de mécanismes de participation tant dans la construction des plans d'études cadres et des programmes que dans leur évaluation. De même, le domaine Santé encourage le développement de procédures d'évaluation régulière des enseignements par les étudiant-e-s.

D'autre part, les filières tiennent compte, dans l'actualisation des programmes et des enseignements, de l'évolution des conditions-cadres de la profession.

3. Principes régissant la formation dans le domaine Santé de la HES-SO

Les enjeux de la formation dans le contexte de Bologne sont rappelés dans le projet Tuning conduit par les milieux universitaires européens et ont été pris en compte dans l'élaboration des plans d'études cadres du domaine Santé.

Les formations dispensées dans les filières du domaine Santé de la HES-SO sont pertinentes pour la société car elles répondent aux besoins de santé présents et futurs de la population et s'ajustent au système sanitaire suisse. Divers éléments des plans d'études cadres ont fait l'objet de consultations avec les milieux professionnels employeurs et employés de manière à répondre à leurs attentes. Les formations favorisent ainsi l'employabilité des diplômé-e-s.

L'attractivité et l'adéquation de la formation pour les étudiant-e-s est renforcée par des plans d'études cadres qui ont été conçus pour permettre le développement de compétences professionnelles en privilégiant la cohérence des objectifs et des contenus des enseignements.

Les formations ont un haut niveau académique afin que les diplômé-e-s puissent faire face aux situations complexes dans lesquelles se trouvent les usagères et usagers du système de santé et à la très rapide évolution

des savoirs scientifiques disponibles dans les diverses professions et aux tâches difficiles qui leur sont confiées. De plus, les formations du domaine Santé doivent relever les défis liés à la pénurie avérée en professionnel-le-s. Diverses études démontrent qu'un haut niveau de formation est étroitement corrélé avec la satisfaction et la rétention des professionnel-le-s dans leur emploi.

Les formations du domaine Santé de la HES-SO, dès les années 2000, ont développé un profil de praticien réflexif et praticienne réflexive et un positionnement d'agir en expert-e dans les curriculums de formations. En effet, la charge de travail est mieux supportée lorsque les outils de réflexion permettant de faire face adéquatement aux situations sont maîtrisés. Aujourd'hui, ce développement trouve son évolution dans le rôle d'expert-e attendu par les instances fédérales dans les profils de compétences développés par toutes les professions de la santé de niveau HES.

3.1. Des métiers de l'humain

Les professions auxquelles préparent les filières du domaine Santé appartiennent aux « métiers de l'humain ». Le contexte dans lequel elles s'inscrivent implique de prendre en compte trois facteurs essentiels :

- a) Le fait que les interventions et les pratiques dans les domaines socio-sanitaires ne permettent pas toujours de constater un effet immédiat et objectivable. Ces interventions font l'objet d'appréciations différentes, en lien avec des conceptions subjectives de la réalité sur laquelle elles prétendent agir. La pluralité des angles d'analyse et la capacité de décentration et de positionnement sont de ce fait indispensables.
- b) Le développement des fondements théoriques et épistémologiques sur lesquels s'appuient ces pratiques entraîne leur évolution rapide et nécessite une réactualisation permanente.
- c) Les contextes sociaux, économiques, culturels et politiques mouvants dans lesquels s'exercent ces professions impliquent que les finalités et contenus des interventions sont l'enjeu de transactions continues entre les différentes actrices et différents acteurs.

De plus, ces professions ont en commun de s'exercer auprès de personnes ou de groupes dans des situations qui ont, par conséquent, un caractère de singularité et de relative imprévisibilité. Cette particularité requiert des compétences spécifiques aux métiers de l'humain comme s'adapter aux circonstances, prendre en compte les potentialités des personnes, maîtriser son implication dans les situations.

3.2. Une formation d'adulte

Au sein du domaine Santé, à l'instar des formations qui respectent les attentes professionnelles et sociales, la part de l'étudiant-e comme acteur ou actrice de sa formation est fondamentale. Elle/Il est encouragé-e à exercer son autonomie, sa responsabilité et ses raisonnements à travers des choix influençant le déroulement et l'orientation de son parcours de formation ou des projets personnels stimulant sa motivation et son implication.

Envisager une formation d'adulte implique du point de vue de l'enseignant-e de prendre en considération un individu qui possède un vécu affectif et expérientiel – voire professionnel. Il est impératif d'en tenir compte pour une formation adéquate et efficace.

3.3. Une formation en alternance

La formation professionnelle, telle qu'elle est envisagée dans le domaine Santé de la HES-SO, ne vise pas seulement à préparer au travail, à un métier, mais bien à l'exercice d'une profession en permanente évolution.

L'alternance intégrative entre les temps de formation à l'école et sur le terrain constitue pour l'étudiant-e la possibilité d'être au contact très rapidement de la complexité des situations professionnelles. Le dispositif de formation vise à traiter les inévitables tensions nées de la confrontation des savoirs théoriques et des savoirs pratiques ainsi qu'à assurer la meilleure articulation entre eux. Il s'agit de travailler sur ces tensions et écarts pour développer une posture réflexive constante sur et dans l'action, constitutive d'une réelle professionnalisation.

La confrontation au milieu professionnel, dont les exigences sont évolutives en fonction de la progression de l'étudiant-e dans sa formation, est préparée, régulée, encadrée et soutenue en partenariat avec les institutions

socio-sanitaires au travers d'un dispositif mis en place par la HES-SO : le dispositif de formation pratique. Ce dispositif représente une garantie de qualité de formation et des opportunités de collaboration avec les terrains.

3.4. Le dispositif de formation pratique

Le dispositif de formation pratique est fondé sur l'énoncé de la mission de formation pratique qui incombe à une institution qui reçoit les étudiant-e-s de la HES-SO, sa valorisation et son financement.

Le dispositif de formation pratique repose sur trois piliers :

1. Pédagogique : qui énonce la mission de formation pratique d'une institution relayée par la fonction de praticien formateur ou praticienne formatrice.
2. Organisationnel : qui pose les règles de la gestion indispensable au pilotage du réseau et au partage des informations entre institutions et hautes écoles.
3. Financier : qui indemnise les institutions pour l'encadrement des étudiant-e-s par le biais du fonds de formation pratique alimenté par les cantons romands et qui finance la formation des praticiennes formatrices et praticiens formateurs et leur perfectionnement.

Le dispositif de la formation pratique fixe deux niveaux de partenariat :

1. La Convention sur la formation pratique HES-S2 qui lie la HES-SO et un lieu de formation pratique. Elle précise les responsabilités respectives de la HES-SO et des institutions. En signant la Convention sur la formation pratique HES-S2, une institution s'engage non seulement à mettre des places de formation à disposition des étudiant-e-s mais aussi à assurer leur encadrement par des praticiennes formatrices et praticiens formateurs reconnu-e-s.
2. L'accord sur l'organisation de la formation pratique HES-S2 qui lie une haute école et un lieu de formation pratique. Il précise les conditions d'organisation de la formation des étudiant-e-s et inclut un contrat pédagogique tripartite, document signé pour chaque période de formation pratique, par l'étudiant-e, la praticienne formatrice ou le praticien formateur et l'enseignant-e qui suit l'étudiant-e.

Dans ce dispositif, le rôle de la praticienne formatrice ou du praticien formateur est essentiel. En effet, c'est elle/lui qui, grâce à son expérience clinique et à ses compétences à l'encadrement développées au travers d'une formation spécifique (CAS HES-SO de praticienne formatrice et praticien formateur), permet aux étudiant-e-s des filières du domaine Santé de la HES-SO de développer leurs compétences par le biais d'un encadrement de qualité assuré. La praticienne formatrice ou le praticien formateur est l'interface entre l'école et le terrain. Dans ce sens, elle/il est le relais indispensable de la formation théorique et pratique.

3.5. Une approche par compétences

La/Le professionnel-le de niveau de formation HES est appelé-e à faire face à des situations problématiques, complexes et difficilement prévisibles. Ses actions professionnelles font appel simultanément à un savoir spécialisé et à des méthodes d'action variées pour une intervention par essence singulière, parce que destinée à des êtres humains. Praticien réflexif ou praticienne réflexive, sa capacité d'analyse et de réflexion est mise à l'épreuve de façon inédite dans toute situation d'action en tant que capacité à penser et théoriser la pratique.

On ne peut donc plus considérer les pratiques des professions de la santé de niveau HES comme des applications de prescriptions, de savoir-faire techniques et de normes correspondant à des situations prédéterminées. Cette façon de comprendre et d'appréhender l'activité et la formation professionnelles à travers la diversité, la contingence et la complexité croissantes de leurs types d'intervention implique de recourir à la notion de compétence plutôt qu'à celle de qualification en vue de tâches délimitées. Il s'agit de porter l'accent sur la capacité d'analyser les situations dans leur évolution, d'en percevoir les particularités et d'adapter l'intervention professionnelle en fonction de la singularité et de l'imprévisibilité des personnes et des contextes.

3.6. Référentiel de compétences et rôles communs aux professions de la santé

Les référentiels de compétences des filières du domaine Santé ont été définis par la KFH¹². Les étudiant-e-s disposent, au terme de leur formation, d'une part des compétences génériques valables pour toutes les professions de la santé de niveau HES et d'autre part des compétences spécifiques à leur profession.

Les compétences génériques des professions de la santé HES ont été réparties en quatre catégories :

- a. Un savoir approprié aux défis de la politique de santé
 - Les professionnel-le-s de la santé HES connaissent les bases légales et les priorités de la politique de santé régissant le système suisse de santé et de protection sociale, ainsi que les principes de son pilotage et ses limites.
 - Elles/Ils savent mener leur activité professionnelle dans le respect des bases légales, tout en évaluant l'efficacité et l'économicité, ainsi que la qualité et l'adéquation des prestations fournies ou initiées.
- b. Une expertise professionnelle et des compétences méthodologiques
 - Les professionnel-le-s de la santé HES disposent des connaissances scientifiques nécessaires pour prendre des mesures préventives, diagnostiques, thérapeutiques, palliatives et de réhabilitation.
 - Elles/Ils sont initié-e-s aux méthodes de la recherche scientifique dans le domaine de la santé et à la pratique orientée vers l'Evidence-Based Practice.
 - Elles/Ils connaissent les déterminants qui maintiennent et favorisent la santé individuelle et de la population et elles/ils sont capables d'initier des mesures qui contribuent à l'amélioration de la qualité de vie.
 - Elles/Ils maîtrisent le raisonnement clinique et elles/ils sont aptes à élaborer des mesures qui s'insèrent de manière systémique dans la prise en charge et l'accompagnement de la personne.
 - Elles/Ils sont capables d'être des acteurs et actrices du système de santé qui garantissent la qualité de la prise en charge conformément aux spécificités et à la meilleure pratique de la profession.
- c. Un comportement professionnel et responsable
 - Les professionnel-le-s de la santé HES assument la responsabilité pour leurs actes et elles/ils reconnaissent et respectent leurs propres limites.
 - Elles/Ils démontrent un engagement envers les individus, la société et l'environnement par une pratique respectueuse de l'éthique et elles/ils respectent le droit à l'autodétermination des personnes.
 - Elles/Ils sont à même d'innover et de développer leur activité professionnelle par l'acquisition de savoirs scientifiques et elles/ils peuvent mener une réflexion permanente sur leur pratique qui conduit à l'actualisation des connaissances et aptitudes tout au long de la vie.
 - Elles/Ils sont aptes à participer à des travaux de recherches et à intégrer les données probantes dans la pratique professionnelle.
 - Elles/Ils pratiquent de manière autonome sur la base d'une évaluation professionnelle.
- d. Des aptitudes à communiquer, à interagir et à documenter
 - Les professionnel-le-s de la santé HES cherchent activement la collaboration interprofessionnelle et la coopération avec les autres acteurs et actrices du système de soins.
 - Elles/Ils sont capables de conduire une relation professionnelle appropriée envers les personnes et leur entourage et de les conseiller de manière appropriée.
 - Elles/Ils sont à même de présenter et documenter leurs actes de manière pertinente et à être compris-es par les autres et elles/ils connaissent des instruments eHealth pour la gestion des patient-e-s et des soins.

¹² Projet Compétences finales pour les professions de la santé HES

Les référentiels de compétences définissent les professions au travers de sept rôles communs à toutes les professions :

- Expert-e ;
- Communicateur ou communicatrice ;
- Collaborateur ou collaboratrice ;
- Manager ;
- Promoteur ou promotrice de la santé ;
- Apprenant-e et formateur ou formatrice ;
- Professionnel-le.

Ces rôles sont à la base de la structuration des référentiels de compétences des formations HES dans le domaine Santé et sont harmonisés au niveau national.

Les référentiels de compétences finales sont validés par la KFH et représentent un consensus des milieux professionnels et de la formation. Ils ont fait l'objet d'une large consultation en leur sein.

3.7. Travail de bachelor

Dans l'ensemble des filières HES de la santé, la pratique scientifiquement fondée occupe une place importante. Chaque professionnel-le de la santé doit être en mesure de saisir l'importance du maintien de ses connaissances à jour pour la qualité de ses interventions et disposer des moyens méthodologiques permettant de chercher ces savoirs, de les analyser et de les transposer dans sa pratique. Chaque professionnel-le doit également saisir l'intérêt de la production de connaissances par des activités de recherche dont elle/il comprend la nature et auxquelles elle/il peut apporter une contribution. Enfin, chaque professionnel-le peut communiquer oralement et par écrit au sujet des activités réalisées.

Le travail de bachelor est l'occasion de s'initier concrètement à une démarche méthodologique de recherche et développement (learning by doing) en :

- élaborant un questionnement professionnellement pertinent ;
- cherchant des sources documentaires appropriées ;
- envisageant une méthodologie adéquate de production et d'analyse de données ;
- menant concrètement et modestement une telle démarche méthodologique ;
- tirant des conclusions de sa démarche pour sa profession ;
- rédigeant un document publiquement accessible.

3.8. Interprofessionnalité

Le domaine a porté une attention toute particulière à la formation interprofessionnelle compte tenu du contexte et des évolutions prévisibles des champs socio-sanitaires. Il s'est appuyé sur les travaux réalisés par le Canadian Interprofessional Health Collaborative (CIHC) en termes de définition de la collaboration interprofessionnelle et de référentiel de compétences en matière d'interprofessionnalisme¹³.

Les compétences de collaboration interprofessionnelle reposent essentiellement sur les deux rôles de communicateur ou communicatrice et de collaborateur ou collaboratrice. Afin de tenir compte des parcours antérieurs des étudiant-e-s et de leurs expériences, les compétences en lien avec la collaboration interprofessionnelle seront développées durant les trois ans de formation, notamment dans un espace commun prévu dans les calendriers de toutes les filières du domaine Santé.

¹³ CIHC : Référentiel national de compétences en matière d'interprofessionnalisme, février 2010

4. La filière Bachelor of Science HES-SO en Soins infirmiers

4.1. Fiche signalétique

Nom : Soins infirmiers

Titre : Bachelor of Science HES-SO en Soins infirmiers

Domaine d'études : Santé

Profil : Filière d'études généraliste en soins infirmiers

Positionnement : Filière d'études positionnée sur l'ensemble du territoire suisse. Une des sept filières d'études du domaine Santé de la HES-SO dispensée dans tous les sites du domaine. Filière proposée dans les trois niveaux du Processus de Bologne selon le Cadre de qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses nqf.ch-HS¹⁴ : bachelor (HES-SO), master (conjoint HES-SO - UNIL) et doctorat (UNIL) et axée sur la pratique professionnelle au sens de la CDS.¹⁵

Type : Filière à plein temps et en emploi

Durée : 6 semestres au minimum à plein temps et 8 semestres au minimum en emploi. La durée maximum de la formation à plein temps et en emploi est de 12 semestres

Crédits : 180 ECTS

Concept de formation : La formation s'appuie sur :

- un référentiel de compétences pour les soins infirmiers décliné en 7 rôles : expert-e en soins infirmiers, communicateur ou communicatrice, collaborateur ou collaboratrice, manager, promoteur ou promotrice de la santé, apprenant-e et formateur ou formatrice et professionnel-le.
- des axes de formation :
 - o Contenus issus des savoirs scientifiques (disciplinaires et contributifs) : science infirmière, sciences de la santé, sciences humaines, recherche (processus et méthodes).
 - o Contenus professionnels : méthodes, démarches et outils de la profession, habiletés cliniques.
 - o Périodes de formation pratique : 6 périodes de formation pratique.
- un travail de bachelor qui contribue à l'intégration des résultats de la recherche dans sa pratique professionnelle. Il équivaut à 10 crédits ECTS.

Lieux de formation : La filière d'études HES-SO est offerte par les hautes écoles suivantes :

- Haute Ecole Arc Santé - HE-Arc Santé (Delémont - Neuchâtel)
- Haute Ecole de la Santé La Source - HEdS-La Source (Lausanne)
- Haute école de santé Fribourg - HEdS-FR (Fribourg)
- Haute Ecole de Santé Genève - HEdS-GE (Genève)
- Haute Ecole de Santé Vaud - HESAV (Lausanne)
- HES-SO Valais Wallis - Santé & Social (Sion - Viège)

¹⁴ Voir : http://www.crus.ch/information-programmes/cadre-de-qualifications-nqfch-hs.html?no_cache=1&L=1

¹⁵ CDS (2 avril 2004). Formation HES. Objectifs des hautes écoles spécialisées en santé (HES-santé). [Document pdf]. Accès : http://www.gdk-cds.ch/fileadmin/pdf/Themen/Bildung/Fachhochschule/Ziele_FH-2004-f.pdf (Consulté le 18.05.2012).

Institutions socio-sanitaires : La filière d'études bénéficie d'un partenariat privilégié avec des institutions socio-sanitaires de l'ensemble des cantons romands ainsi que sur l'ensemble du territoire suisse, permettant notamment un large accès à la formation pratique pour ses étudiant-e-s.

4.2. Présentation de la profession

L'infirmier ou l'infirmière bachelor mobilise ses compétences, ses savoirs et son attitude professionnelle pour dispenser des soins de soutien de suppléance et d'accompagnement, des soins préventifs, thérapeutiques, palliatifs et éducationnels, orientés vers la personne, la famille ou la communauté. L'infirmier ou l'infirmière bachelor sait appréhender rapidement un problème de soins et arrive à le résoudre efficacement en établissant des priorités pertinentes et en se fondant sur des données probantes, dans un respect de l'éthique professionnelle.

A cet effet, elle/il procède à une évaluation complète et adaptée à la situation, en utilisant sa sensibilité, son jugement, son esprit d'analyse et ses références scientifiques.

Elle/Il travaille en partenariat avec la personne soignée, malade ou en santé, sa famille et ses proches et en collaboration étroite avec les membres de l'équipe soignante et médicale. Elle/Il délègue les soins de soutien et suppléance aux professionnel-le-s d'assistance et supervise leur exécution.

Elle/Il acquiert et maintient à jour ses connaissances scientifiques, elle/il développe ses compétences et ses attitudes tout au long de sa carrière professionnelle. Elle/Il sait reconnaître ses limites et consulte les ressources nécessaires à ses interventions.

L'infirmier ou l'infirmière bachelor dispense des soins infirmiers professionnels, tels qu'ils sont définis, ci-après, par Spichiger et al. (2006)¹⁶.

Les soins infirmiers contribuent au développement et au maintien de la santé ainsi qu'à la prévention des risques pour la santé; ils soutiennent les personnes durant leur traitement et les aident à faire face aux effets des maladies et des thérapies y relatives, dans le but d'atteindre les meilleurs résultats possibles dans les traitements et les soins, et de maintenir la qualité de vie la meilleure possible à toutes les périodes de la vie et jusqu'à la mort.

Les soins infirmiers...

... s'adressent aux personnes à tous les âges de leur vie, à des individus, des familles, des groupes et des communautés, aux personnes malades et à leurs proches, aux personnes handicapées, aux personnes en bonne santé ;

... incluent, dans un continuum, des activités de maintien et de promotion de la santé, de prévention ; lors de la préparation à la naissance et de l'accouchement, en situations de maladies aiguës, de convalescence et de réadaptation, dans les soins de longue durée et dans les soins palliatifs ;

... s'appuient sur une relation entre les personnes soignées et les soignants, relation empreinte d'attention, de compréhension et de souci de l'autre. Cette relation permet le développement des ressources de chacun, l'ouverture à la proximité nécessaire aux soins et l'établissement de buts communs ;

... recensent les ressources et les besoins en soins des personnes soignées, fixent des buts, planifient des interventions de soins, les appliquent (en mobilisant les capacités relationnelles et techniques nécessaires) et évaluent les résultats ;

... se basent sur l'évidence, l'expérience réflexive et les préférences des personnes soignées, prennent en compte les aspects physiques, psychiques, spirituels, socioculturels, liés au monde

¹⁶ Spichiger, E. et al. (2006) : Professionelle Pflege - Entwicklung und Inhalte einer Definition. Pflege, 45-51.

vécu et perçu (Lebenswelt), à l'âge et au genre, et respectent les directives éthiques ;

... incluent des activités cliniques, pédagogiques, scientifiques et de leadership assumées en complémentarité par des généralistes et des spécialistes, des soignants au bénéfice d'une formation de base et des soignants ayant suivi diverses formations ultérieures ;

... se déroulent en collaboration avec les personnes soignées, les proches soignants et les membres de professions auxiliaires, dans des activités multiprofessionnelles avec les médecins (responsables du diagnostic et de la thérapie) et les membres des autres professions de la santé. Les soignants y exercent des fonctions dirigeantes ou travaillent sous la direction d'autrui. Ils sont pourtant toujours responsables de leurs décisions, de leurs actes et de leur comportement ;

... s'exercent aussi bien dans des institutions de santé qu'à l'extérieur, là où des personnes vivent, se forment, travaillent.»¹⁷

Définition des soins professionnels en Suisse

4.3. Concept de la filière

La filière de formation Bachelor of Science HES-SO en Soins infirmiers vise à former des professionnel-le-s généralistes. Pour définir cette notion, elle s'appuie sur les champs d'exercice des soins infirmiers et sur le cadre de qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses (nqf-ch.HS)¹⁸. Les infirmières et infirmiers sont des professionnel-le-s qui :

- disposent de connaissances leur permettant de comprendre les situations rencontrées et qui se basent et intègrent des éléments tirés des recherches et des publications scientifiques de pointe dans le domaine des soins infirmiers ;
- ont la capacité de former des jugements professionnels, notamment sur la base d'une réflexion éthique, d'un raisonnement clinique structuré, de l'utilisation de références scientifiques pertinentes et de l'analyse de leur pratique ;
- sont capables de collecter et d'interpréter des données pertinentes, généralement dans le domaine des soins infirmiers, en vue de formuler des avis qui intègrent une réflexion sur des problématiques sanitaires, sociales, scientifiques ou éthiques ;
- savent communiquer en s'adaptant à l'objectif et au public visé (usagères et usagers dans le cadre de la prise en charge, autres professionnel-le-s de santé dans le cadre d'une pratique interprofessionnelle) ;
- disposent de capacités d'apprentissage en autonomie leur permettant d'évaluer leur pratique, formuler des questions en lien avec les problématiques qu'elles/ils rencontrent et trouver les ressources pour y répondre.

Au niveau international, la filière s'appuie sur la référence normative de l'Union européenne sur la reconnaissance des qualifications professionnelles du bachelor HES en soins infirmiers par la Commission européenne et les États membres de l'UE¹⁹. Elle prend également en compte le modèle des soins infirmiers proposé par le projet Tuning²⁰ dans la mise en œuvre du processus de Bologne.

La filière défend également les valeurs de la profession prônées par l'ASI ainsi que ses positions sur l'éthique professionnelle²¹. Elle promeut également le respect du Code déontologique du CII pour la profession infirmière²² qui définit les normes de conduite déontologique à respecter.

¹⁷ Spichiger et al, version du 15.7.2008 : <http://www.sbk-asi.ch/webseiten/francais/0default-f/frameset-f.htm>

¹⁸ Voir : http://www.crus.ch/information-programmes/cadre-de-qualifications-nqfch-hs.html?no_cache=1&L=1

¹⁹ Directive 77/4522/CEE et 2005/36/CE : insertion à l'annexe III de l'Accord sur la libre circulation des personnes (ALCP) en vue de garantir sa reconnaissance automatique dans l'UE

²⁰ Tuning: Contribution des Universités au Processus de Bologne : une introduction. Ed. Julia Gonzalez & Robert Wagenaar.

²¹ Voir : <http://www.sbk-asi.ch/webseiten/francais/0default-f/frameset-f.htm>

4.3.1. Référentiel de compétences

Le référentiel de compétences pour les soins infirmiers est défini par la KFH. Les infirmières et infirmiers disposent à la fin de la formation, non seulement des compétences génériques valables pour toutes les professions de la santé de niveau HES, mais également des compétences spécifiques à la profession qui décrivent les habiletés nécessaires à une pratique de qualité, pour des professionnel-le-s de niveau bachelor.

Le référentiel de compétences est décliné à partir des sept rôles développés par la KFH. Précisons que, selon ce cadre de référence, la notion d'« expert-e en soins infirmiers » est avant tout liée à un savoir et une pratique professionnels qui permettent d'explicitier un jugement propre à son champ disciplinaire et d'intervenir dans les débats le concernant. Cette notion est à différencier de la notion d'expert-e développée par Patricia Benner (1995).



Chaque rôle est décliné ci-après en quatre niveaux :

- La définition du rôle (commune aux niveaux bachelor et master).
- Les dimensions principales du rôle.
- Les compétences à atteindre au niveau bachelor.
- Les compétences effectives.

A. Rôle d'expert-e en soins infirmiers

En tant qu'expert-e-s en soins infirmiers, les infirmières et infirmiers conduisent les activités spécifiques à leur profession et assument, au sein du système socio-sanitaire, le leadership dans leur champ disciplinaire. Dans ce contexte, elles/ils énoncent des jugements cliniques et prennent les décisions correspondantes.

²² Voir : http://www.icn.ch/images/stories/documents/about/icncode_french.pdf

Dimensions du rôle d'expert-e en soins infirmiers (aspects significatifs)

- Évaluation clinique
- Projet de soins infirmiers
- Réalisation des soins infirmiers
- Coordination des soins
- Promotion de la santé, prévention et éducation thérapeutique
- Pratique réflexive
- Jugement clinique
- Évaluation de la qualité des soins
- Évaluation des résultats des soins

Compétences du rôle d'expert-e en soins infirmiers (déclinaison)

Compétence A1

Assurer la responsabilité des soins infirmiers préventifs, thérapeutiques, de réadaptation et palliatifs en évaluant les besoins des individus et des groupes à tous les âges de la vie et en effectuant ou déléguant les soins appropriés.

- Évaluer, de manière systématique et rigoureuse, l'état de santé physique et mental de la personne.
- Elaborer un projet de soins infirmiers, en partenariat avec la/le patient-e et les proches, tenant compte des besoins des individus et s'appuyant sur un jugement professionnel.
- Réaliser ou déléguer les soins et en évaluer systématiquement les résultats en respectant les critères de qualité.

Compétence A2

Assurer, au sein de l'équipe professionnelle et interprofessionnelle, la mise en œuvre et la continuité des soins de qualité dans l'intérêt de la/du patient-e et de ses proches.

- Défendre les intérêts de la/du patient-e et de ses proches au sein de l'équipe interprofessionnelle.
- Coordonner, déléguer et superviser les soins aux patient-e-s et aux proches sur la base d'une analyse critique de la situation.

Compétence A3

Soutenir et informer les patient-e-s et leur entourage et répondre à leurs besoins de formation dans le cadre du traitement et de la promotion de la santé, et de la prévention, en s'appuyant sur des connaissances scientifiques actuelles et sur les principes éthiques de la profession.

- Informer les patient-e-s et leurs proches sur les soins planifiés et donnés et les conseiller sur les aspects de promotion de la santé et de prévention.
- Évaluer et réajuster les stratégies éducatives mises en œuvre avec la/le patient-e et ses proches.
- Coordonner ses interventions éducatives avec les différentes actrices et différents acteurs du système socio-sanitaire.
- Respecter les principes éthiques de la profession.
- Mobiliser des connaissances scientifiques actualisées issues de la discipline infirmière et des sciences de la santé.

Compétence A4

Baser ses pratiques sur le plus haut niveau de preuves scientifiques disponible et promouvoir le transfert des résultats de recherche dans la formation et la pratique.

- Proposer des questions de recherche issues de la pratique professionnelle.
- Utiliser les résultats de recherche dans sa pratique professionnelle.
- Connaître et utiliser les guides de pratiques exemplaires.
- Promouvoir la profession par la diffusion des résultats de recherche.

B. Rôle de communicateur ou communicatrice

En tant que communicateurs et communicatrices, les infirmières et infirmiers facilitent les relations et le rapport de confiance avec les personnes et transmettent des informations pertinentes.

Dimensions du rôle de communicateur ou communicatrice (aspects significatifs)

- Relation professionnelle
- Transmission de l'information
- Compréhension partagée
- Techniques de l'information et de la communication

Compétences du rôle de communicateur ou communicatrice (déclinaison)

Compétence B1

Etablir des relations professionnelles de confiance avec les patient-e-s et leurs proches en adaptant la communication à la situation et en favorisant une prise de décision partagée.

- Instaurer un climat de confiance avec la/le patient-e et ses proches visant la création d'un partenariat.
- Construire, maintenir et terminer une relation professionnelle avec la/le patient-e et ses proches.
- Maîtriser les attitudes et outils de communication spécifiques aux différentes problématiques et aux situations.
- Respecter les souhaits de la/du patient-e et de ses proches et guider le processus de décision partagée.

Compétence B2

Participer, dans l'équipe intraprofessionnelle ou interprofessionnelle, au développement d'une compréhension partagée des situations de soins et participer, si nécessaire, à la gestion des conflits.

- Communiquer sa vision des situations de soins de manière claire, professionnelle et assertive.
- Participer activement à l'élaboration d'une vision partagée des situations de soins avec les membres de l'équipe interprofessionnelle.
- Anticiper et favoriser, par son attitude, la résolution des conflits.

Compétence B3

Assurer la traçabilité de la démarche de soins par toutes les données pertinentes pour la continuité des soins en prenant en considération des dimensions légales des transmissions écrites.

- Transmettre par écrit des données pertinentes, claires et complètes.
- Intégrer la dimension légale des transmissions écrites dans sa réflexion et ses actions.
- Identifier les lacunes dans la documentation écrite et proposer des solutions adaptées.
- Gérer efficacement, au quotidien, le dossier de soins des patient-e-s au sein de l'équipe interprofessionnelle.

Compétence B4

Communiquer avec les patient-e-s, les proches et les professionnel-le-s et partager son savoir et son expérience avec ses pairs.

- Communiquer oralement et par écrit de manière professionnelle, en adaptant son discours au public visé.
- Informer la/le patient-e et ses proches ainsi que les professionnel-le-s de manière adaptée.
- S'assurer que les informations transmises au sein de l'équipe ou à la/au patient-e et ses proches soient comprises et ajuster les informations si cela n'est pas le cas.

C. Rôle de collaborateur ou collaboratrice

En tant que collaborateurs et collaboratrices, les infirmières et infirmiers participent efficacement à l'activité d'une équipe interdisciplinaire / interprofessionnelle.

Dimensions du rôle de collaborateur ou collaboratrice (aspects significatifs)

- Collaboration interprofessionnelle
- Travail en équipe
- Prise de décision

Compétences du rôle de collaborateur ou collaboratrice (déclinaison)

Compétence C1

S'engager, dans une équipe interdisciplinaire / interprofessionnelle, à défendre des soins individualisés optimaux.

- Affirmer et expliciter ses valeurs professionnelles au sein de l'équipe interdisciplinaire / interprofessionnelle.
- Agir de manière autonome dans son champ professionnel.
- Connaître et respecter l'identité, les compétences et le champ d'intervention des différents groupes professionnels.
- Promouvoir et s'investir dans le travail en collaboration intraprofessionnelle ou interprofessionnelle lorsque la situation de soins le requiert.

Compétence C2

Assumer la responsabilité des soins et coordonner, accompagner, soutenir et diriger d'autres membres de l'équipe de soins.

- Coordonner les interventions des différents membres de l'équipe.
- Exercer son leadership dans l'animation des groupes, en tenant compte des compétences de chaque membre.
- Informer, guider et soutenir les membres de l'équipe de soins en fonction des projets de soins et de leurs besoins.
- Favoriser la cohésion et la complémentarité intraprofessionnelle ou interprofessionnelle.

Compétence C3

Participer à la prise de décision au sein des groupes intraprofessionnelles ou interprofessionnelles en y défendant l'éthique professionnelle.

- S'appuyer sur les principes d'éthique et de bioéthique pour défendre ses positions.
- Recourir à une méthodologie rigoureuse pour prendre des décisions.
- Déterminer, proposer et contribuer à la mise en œuvre de stratégies de négociation éthique.
- Reconnaître ou anticiper les conflits éthiques.

Compétence C4

Mettre ses compétences professionnelles à disposition des acteurs et actrices du système de santé, des patient-e-s et de leurs proches.

- Inscrire son jugement clinique dans l'élaboration du projet de soins interdisciplinaire / interprofessionnel.
- Intégrer la notion de partenariat dans sa conception des soins et dans sa pratique professionnelle.
- Défendre son expertise professionnelle en soins infirmiers dans les débats politiques en matière de santé.

D. Rôle de manager

En tant que managers, les infirmières et infirmiers exercent leur leadership professionnel en contribuant à l'efficacité des organisations tout en développant leur propre carrière professionnelle.

Dimensions du rôle de manager (aspects significatifs)

- Leadership responsable
- Standards qualité
- Organisation du travail

Compétences du rôle de manager (déclinaison)

Compétence D1

Mettre en œuvre les projets de soins de manière efficace dans le cadre des conditions générales institutionnelles et légales.

- Mettre en œuvre, à l'aide du jugement clinique, une organisation et une planification du travail efficiente au bénéfice de la/du patient-e et de ses proches.
- Intégrer les attentes des patient-e-s et des proches ainsi que les contraintes institutionnelles et légales dans l'organisation du travail.

Compétence D2

Participer à la mise en œuvre et à l'évaluation des normes de qualité des soins basés sur les connaissances scientifiques et identifier les besoins en matière d'innovation.

- Evaluer, de manière systématique, les prestations de soins en regard des normes et standards de qualité.
- Identifier les besoins en matière d'amélioration continue de la qualité.
- Prendre part à l'élaboration de projets-qualité développés dans l'institution.
- Faire preuve d'un esprit critique dans l'utilisation des outils et procédures qualité.

Compétence D3

Utiliser de manière efficace et critique les technologies de l'information.

- Maîtriser les outils informatiques utilisés dans les milieux de soins (dossier de soins informatisé, internet, bases de données, bureautique...).
- Faire preuve d'un esprit critique en regard des outils et systèmes d'information.
- Respecter la protection des données dans l'utilisation des technologies de l'information.

Compétence D4

Développer son leadership et prendre une part active dans le développement de sa carrière professionnelle.

- S'engager dans la promotion de la profession.
- Se positionner en tant que professionnel-le dans les débats impliquant la profession et les soins.
- Envisager son projet de carrière en fonction de ses intérêts et de son environnement de travail.

E. Rôle de promoteur ou promotrice de la santé

En tant que promoteurs et promotrices de la santé, les infirmières et infirmiers s'appuient sur leur expertise et leur influence pour promouvoir la santé et le mieux-être des patient-e-s et des collectivités.

Dimensions du rôle de promoteur ou promotrice de la santé (aspects significatifs)

- Promotion de la santé
- Éducation à la santé
- Prévention
- Qualité de vie (individu - groupe - communauté)

Compétences du rôle de promoteur ou promotrice de la santé (déclinaison)

Compétence E1

S'engager en faveur de la santé et de la qualité de vie et soutenir les intérêts des patient-e-s et de leurs proches.

- Affirmer une posture professionnelle de promotion de la santé et d'amélioration de la qualité de vie.
- Identifier les enjeux éthiques, politiques et économiques des interventions en promotion de la santé.
- Soutenir les individus et les communautés dans leur investissement pour leur qualité de vie.

Compétence E2

Intégrer, dans sa pratique professionnelle, des concepts de promotion de la santé et de prévention de la maladie, pour les individus et les groupes et participer activement à leur mise en œuvre.

- Réaliser des actions d'éducation à la santé en favorisant la participation active des individus et des groupes et en utilisant des modèles reconnus et efficaces.
- Intégrer dans les projets de soins des modèles et des interventions de promotion de la santé et de prévention de la maladie.
- S'appuyer sur des modèles infirmiers et sur des modèles interdisciplinaires pour élaborer des actions de promotion de la santé et de prévention.

Compétence E3

Encourager les patient-e-s et leurs proches à utiliser, de manière différenciée et individuelle, les moyens disponibles pour surmonter la maladie ou la prévenir, dans le souci d'assurer la meilleure qualité de vie possible.

- Accompagner les patient-e-s et leurs proches dans l'identification de leurs besoins de santé.
- Favoriser l'auto-détermination et le développement de compétences personnelles en matière de santé.
- Renforcer la motivation des patient-e-s et des proches à adopter des comportements favorables à leur santé et à leur qualité de vie.

Compétence E4

Participer au développement des approches de promotion de la santé et de prévention de la maladie.

- Tenir compte des enjeux liés à la promotion de la santé et à la prévention de la maladie dans son offre en soins.
- Utiliser des modèles infirmiers qui renforcent la promotion de la santé et la prévention de la maladie.
- Rechercher l'amélioration continue des actions de promotion de la santé et de prévention de la maladie.

F. Rôle d'apprenant-e et formateur ou formatrice

En tant qu'apprenant-e-s et formateurs et formatrices, les infirmières et infirmiers démontrent, de manière continue, un engagement professionnel fondé sur une pratique réflexive, ainsi que sur l'utilisation, la création et la diffusion de données probantes.

Dimensions du rôle d'apprenant-e et formateur ou formatrice (aspects significatifs)

- Actualisation des connaissances
- Développement des compétences
- Pratique réflexive
- Formation des étudiant-e-s
- Formation des pairs

Compétences du rôle d'apprenant-e et formateur ou formatrice (déclinaison)

Compétence F1

Maintenir et développer ses compétences professionnelles à travers une formation continue et soutenir la formation professionnelle pratique des étudiant-e-s, en s'appuyant sur des données scientifiques et pertinentes.

- Actualiser régulièrement ses connaissances et développer ses compétences dans son champ professionnel.
- S'inscrire dans une dynamique de formation et d'apprentissage tout au long de sa vie.
- Contribuer, par son encadrement, à la formation des étudiant-e-s du domaine de la santé.

Compétence F2

Identifier des problématiques, relatives à la pratique des soins, propices à des projets de développement et de recherche et partager sa connaissance des résultats de recherche avec l'équipe.

- Développer un questionnaire vis-à-vis des pratiques professionnelles.
- S'initier à la recherche dans la discipline.
- Contribuer, par la diffusion des savoirs scientifiques, au développement des compétences au sein de l'équipe.

Compétence F3

Améliorer et développer les soins par sa pratique réflexive.

- Intégrer l'auto et l'hétéro-évaluation dans la perspective de développer sa pratique professionnelle.
- Transformer ses propres expériences, celles de ses pairs et celles des patient-e-s en opportunités d'apprentissage.
- Contribuer à l'enrichissement des pratiques professionnelles, par la formalisation des savoirs d'expérience.

G. Rôle de professionnel-le

En tant que professionnel-le-s, les infirmières et infirmiers s'engagent pour la santé et la qualité de vie de la personne et de la société, ainsi que pour une pratique respectueuse de l'éthique et un engagement envers leur propre santé.

Dimensions du rôle de professionnel-le (aspects significatifs)

- Éthique et déontologie
- Engagement professionnel
- Maintien de sa propre santé
- Développement durable

Compétences du rôle de professionnel-le (déclinaison)

Compétence G1

Démontrer une attitude respectueuse de l'éthique professionnelle et un engagement envers les patient-e-s, leurs proches et la société.

- Appuyer sa pratique sur la déontologie infirmière, les principes éthiques et son propre système de valeur.
- Démontrer, dans ses actes, le respect de la dignité humaine.
- S'engager dans la défense des intérêts de la/du patient-e et de ses proches.

Compétence G2

Représenter sa profession et s'impliquer dans son développement.

- Promouvoir la qualité des interventions infirmières dans le système socio-sanitaire.
- Exercer sa profession de manière autonome et responsable.

Compétence G3

Contribuer à la qualité de vie des personnes et de la société.

- Utiliser des outils de mesure de la qualité de vie dans sa pratique.
- S'engager dans le développement durable et le management responsable.

Compétence G4

S'engager pour le maintien de sa propre santé et celle de ses pairs.

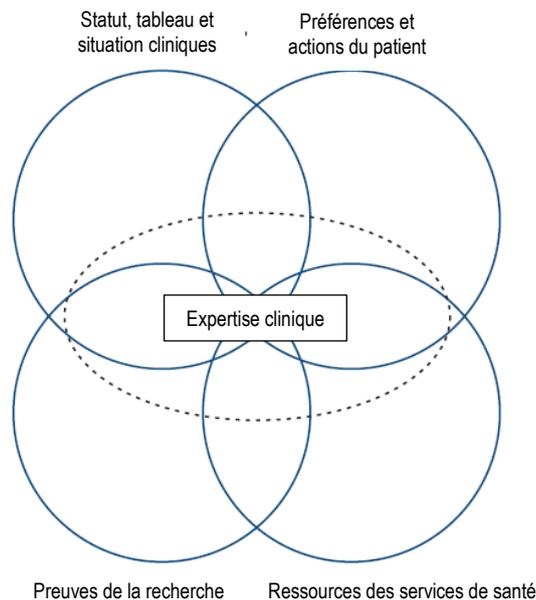
- Démontrer, par ses comportements, son respect de sa propre santé.
- Appliquer pour soi-même et pour ses pairs des mesures de promotion de la santé et de prévention de la maladie.

4.3.2. Scientificité et intégration des résultats de la recherche dans l'enseignement

La pratique factuelle en soins infirmiers - evidence based nursing (EBN)

Dans la pratique des soins infirmiers, les prises de décisions se sont longtemps référées et se réfèrent encore à l'intuition et à l'expertise clinique. Le contexte des soins est également important. Référer sa pratique à des savoirs scientifiques avérés et actualisés est une exigence nouvelle. La pratique basée sur des résultats probants ou Evidence Based Nursing (EBN) n'est pas uniquement l'utilisation de recherche, ni l'amélioration de qualité, ou la pratique de la recherche infirmière, bien qu'elle puisse être associée à chacun de ces processus. Elle aide des infirmières et infirmiers à fournir des soins de haute qualité basés sur les dernières pratiques courantes en se référant davantage à des résultats de la recherche plutôt que sur les leçons du passé, des sentiments, des conseils et sur « ce que nous avons toujours fait ».

La définition de l'EBN selon DiCenso²³ est la suivante : « La pratique basée sur les résultats probants est l'intégration des meilleurs résultats de recherche avec l'expertise clinique et les valeurs de la/du patient-e pour faciliter la prise de décision clinique. Cette dernière doit prendre en considération l'état clinique de la/du patient-e, le milieu clinique, et les circonstances cliniques. »



Modèle de décision clinique basée sur les résultats probants²⁴

Recommandations concernant l'enseignement EBN

Un préalable à la pratique EBN qui prendra sa place dans ce programme est en lien avec le savoir scientifique. Cela inclut la recherche, la recherche de littérature scientifique, l'analyse critique de la littérature scientifique et le transfert de connaissances. Ces activités, contributives à une approche EBN, ne sont pas à confondre avec celle-ci.

Les étudiant-e-s puisent prioritairement leur savoir dans le corpus des savoirs infirmiers. En apprenant à analyser les résultats de recherche de leur discipline, elles/ils devront être capables de formuler de façon adéquate une question concernant un problème de santé (question clinique), de faire une recherche documentaire (articles, revues systématiques, recommandations, etc.), de comprendre le niveau de preuve, de poser un regard critique sur un article scientifique et d'identifier des pistes d'application pour la pratique des soins.

²³ DiCenso, A., Guyatt, G., & Ciliska, D. (2005). Evidence-based nursing: A guide to clinical practice. St Louis : Elsevier Mosby

²⁴ Haynes RB, Devereaux PJ, Guyatt GH,. (2002) Clinical expertise in the era of evidence-based medicine and patient choice. ACP J Club. 2002;136(2): A11-14

Les recommandations pour l'intégration d'EBN sont :

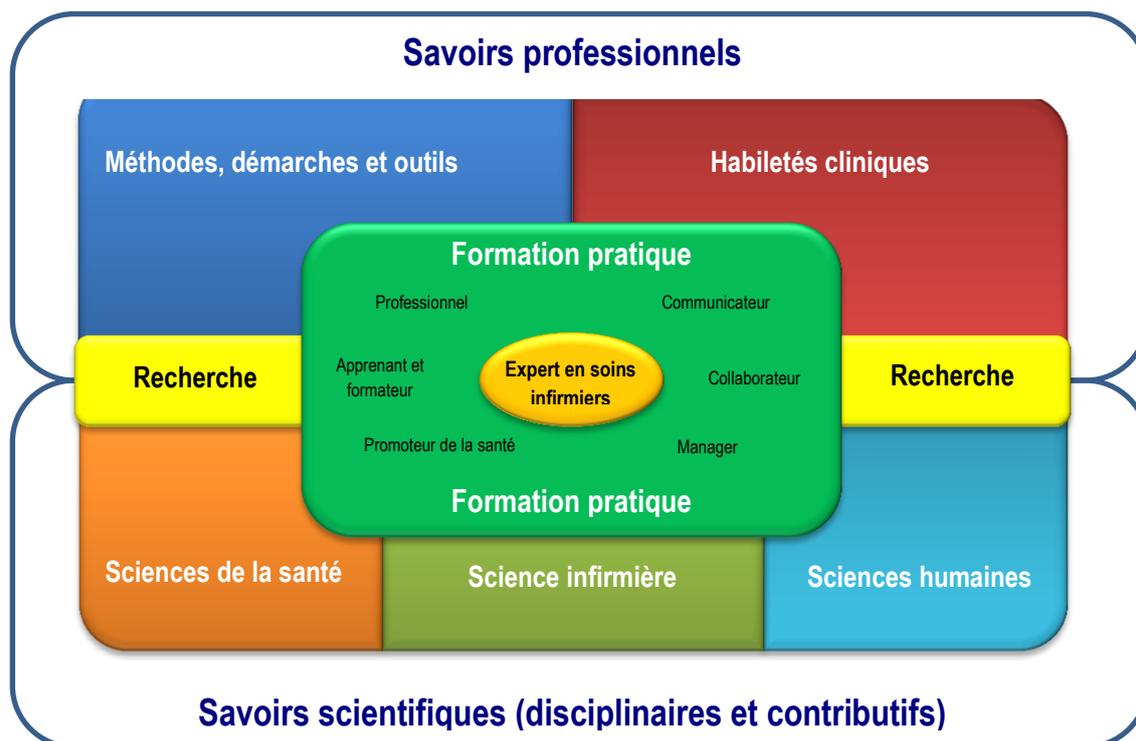
- Intégrer systématiquement l'EBN dans l'enseignement : chaque enseignement s'appuie de manière explicite sur des recherches existantes.
- Planifier, sur toute la durée de la formation et de façon transversale, une initiation complète des étudiant-e-s à la démarche EBN.
- Réaliser l'acquisition de l'approche EBN de manière progressive, partant des éléments de base pour aller vers la complexité.
- Inclure la prise en charge des problèmes issus des terrains pratiques dans l'enseignement et à cet effet renforcer les liens entre sites de formation et terrains de stage.
- Inclure des témoignages de patient-e-s dans la formation.
- Créer une culture EBN en y associant professeur-e-s, chercheurs et chercheuses et clinicien-ne-s du terrain, par exemple en faisant systématiquement intervenir des chercheurs et chercheuses et présenter des recherches à l'intérieur des cours (quelque-soit la thématique).
- Etre exemplaire et assurer que chaque fiche descriptive de module fait l'état de la recherche dans les thématiques principales du module (bibliographie).

Les facteurs de succès pour l'intégration d'EBN dans la formation de base sont entre autres :

- pour les étudiant-e-s :
 - Un bon niveau d'anglais académique (minimum, niveau B2 selon le Portfolio Européen des Langues).
 - Un accès gratuit et facilité à un large éventail de revues scientifiques ad hoc et de bases de données documentaires.
 - A disposition suffisamment d'exemples du terrain, de témoignages de patient-e-s et de matériel d'exercice.
- pour les professeur-e-s :
 - Un niveau de formation à l'approche EBN suffisant.
 - Une collaboration renforcée avec des chercheurs et chercheuses en soins infirmiers.
 - La mise en place d'un réseau de partage de savoirs, de ressources pédagogiques et scientifiques sur des thématiques EBN spécifiques, au sein de la HES-SO et en collaboration avec les terrains de soins.

4.3.3. Axes de la formation

Les axes de la formation sont des regroupements thématiques issus de la discipline infirmière constituée, selon Fawcett (2004), de la science infirmière (savoirs disciplinaires) et de la profession infirmière (savoirs professionnels), augmentés des savoirs scientifiques contributifs, issus des autres disciplines, ainsi que la recherche. Ces axes permettent l'identification, la délimitation et l'organisation des contenus nécessaires à l'acquisition et au développement des compétences attendues. Les axes adressent un ou plusieurs rôles et contiennent donc les ressources nécessaires au développement des compétences y relatives. L'atteinte de ces compétences est essentiellement validée en formation pratique.



Pour chaque axe de la formation théorique, la filière a défini des contenus qui sont considérés comme les « standards » minimaux et qui devront être enseignés durant la formation bachelor. Ils contribuent au développement des compétences.

Afin de garantir une harmonisation de la formation au niveau de la Suisse romande, la filière a défini la répartition des crédits minimaux dans chaque axe de la formation. Pour la formation théorique, ils correspondent à 90 crédits ECTS sur les 120 au total ; les 30 crédits ECTS restant étant laissés à la libre appréciation des écoles mais doivent être répartis dans un ou plusieurs axes de la formation. Pour la formation pratique, les 60 crédits ECTS sont répartis de manière fixe en 6 périodes de formation pratique de 10 crédits ECTS chacune.

La répartition des crédits peut se réaliser dans différentes organisations modulaires et doit respecter au minimum l'attribution suivante :

Formation théorique

Contenus issus des savoirs scientifiques (disciplinaires et contributifs) :

- Science infirmière : min. 15 crédits ECTS
- Sciences de la santé : min. 20 crédits ECTS
- Sciences humaines : min. 15 crédits ECTS
- Recherche (processus et méthodes) : min. 15 crédits ECTS

Contenus issus des savoirs professionnels :

- Méthodes, démarches et outils de la profession : min. 10 crédits ECTS
- Habiletés cliniques : min. 15 crédits ECTS

Formation pratique

- 6 périodes de formation pratique de 10 crédits ECTS chacune.

4.3.3.1. Formation théorique

Axes du programme bachelor

I. Science infirmière (min. 15 ECTS)

Cet axe de formation comprend les éléments fondamentaux de la science infirmière, principalement, les fondements historiques et épistémologiques de la science infirmière et les débats actuels dans la discipline, la question des savoirs infirmiers, le méta-paradigme infirmier, les théories à large spectre et modèles conceptuels et les théories intermédiaires. Le choix des théories et modèles enseignés est laissé à la libre appréciation des professeur-e-s en science infirmière mais devrait favoriser la diversification des approches ainsi que l'approfondissement de certaines théories.

Dans le cadre des contenus qui seront étudiés et/ou approfondis, il conviendra de cibler les champs de recherche actuels et de tenir compte des critères épidémiologiques.

Contenus minimaux :

Catégories	Savoirs
Connaissances fondamentales de la discipline	<ul style="list-style-type: none">- Fondements de la discipline infirmière- Epistémologie de la discipline infirmière- Les savoirs de Carper et White, Carper Chinn et Kramer- Les concepts centraux et les propositions du métaparadigme- Les différents paradigmes- Histoire de la profession et de la discipline
Modèles conceptuels, théories à large spectre	<p>Au minimum une théorie à large spectre ou un modèle conceptuel par paradigme ou courant de pensée (catégorisation, intégration et transformation) est enseigné (par exemple) :</p> <ul style="list-style-type: none">- Modèle de l'adaptation de C. Roy- Théorie de l'auto-soin de D. Orem- Théories de soins transculturels (modèle de M. Leininger, recommandations de la Transcultural Nursing Society)- Modèle de McGill, soins à la famille, proches aidants- Modèle de R. Parse- Modèle de J. Watson- Modèle de H. Peplau- Modèle des besoins de V. Henderson- Modèle de N. Roper- Modèle de médiologie de la santé de M. Nadot
Théories intermédiaires et concepts	<p>Au moins deux théories intermédiaires et les outils d'évaluation et d'intervention qui en découlent. Le choix des théories se fait en fonction de l'actualité de la recherche infirmière, des problématiques de santé prioritaires et des choix de chaque école (par exemple) :</p> <ul style="list-style-type: none">- Théorie de l'aide au rétablissement- Théorie de la gestion des symptômes- Théorie de l'éducation et la promotion de la santé- Théorie de la transition- Théorie du caring bureaucratique- Concept de l'Advocacy- Concept de l'espoir- Concept de l'incertitude- Concept du care- Concept de l'adoption de comportement

Catégories	Savoirs
	<ul style="list-style-type: none"> - Concept de l'adaptation - Concept de l'empowerment

II. Sciences de la santé (min. 20 ECTS)

Cet axe de formation aborde et regroupe l'ensemble des savoirs relatifs au concept de santé. Il recouvre et donne une large part aux sciences biomédicales.

Dans le cadre des contenus qui seront étudiés et/ou approfondis, il conviendra de cibler les champs de recherche actuels et de tenir compte des critères épidémiologiques, des différents âges de la vie et des différents domaines de la pratique professionnelle.

Contenus minimaux :

Catégories	Savoirs
Sciences biomédicales	<ul style="list-style-type: none"> - Physiopathologie et psychopathologie y compris les éléments diagnostiques et thérapeutiques (incluant des bases solides en pharmacologie) - L'apport spécifique des sciences biomédicales sera étudié à partir de la détermination de plusieurs processus pathologiques ou de classification (CIM10 et DSM4).
Santé publique	<ul style="list-style-type: none"> - Étude des concepts de base (santé publique, santé communautaire, soins de santé primaires) - Approche de la démarche de santé publique (déterminants de la santé, problèmes de santé publique) - Approche de la prévention, promotion et éducation pour/de la santé - Santé et sécurité des patient-e-s - Étude des systèmes de santé (nationaux et internationaux) - Notions d'économie et de politique de la santé - Cybersanté
Écologie et développement durable	<ul style="list-style-type: none"> - Notions générales d'écologie et de développement durable en lien avec des notions épidémiologiques et des questions actuelles. - Écologie et santé et écologie de la santé (micropollution) - Gestion des ressources et des déchets

III. Sciences humaines (min. 15 ECTS)

Cet axe de formation aborde et regroupe l'ensemble des savoirs relatifs au développement bio-psycho-social des individus dans leurs divers contextes de vie et abordera également les apports des sciences humaines à l'étude de la santé et de la maladie, du développement humain, de la famille et de l'inter-culturalité.

Dans le cadre des contenus qui seront étudiés et/ou approfondis, il conviendra de cibler les champs de recherche actuels et de tenir compte des critères épidémiologiques.

Contenus minimaux :

Catégorie	Savoirs
Psychologie	<ul style="list-style-type: none">- Rappel des étapes de développement de l'être humain à tous les âges et des facteurs y étant reliés- Principaux courants théoriques et principales questions étudiées (théories humanistes, psychanalytiques, socio-cognitives, ...)- Systémique, dynamique familiale- Psychologie de la santé
Sociologie	<ul style="list-style-type: none">- Approche des faits sociaux humains- Catégories sociales- Approche genre- Etude de l'impact de l'environnement sur les représentations et comportements humains- Sociologie de la santé- Sociologie des organisations- Sociologie du travail
Psychosociologie	<ul style="list-style-type: none">- Interactions entre individus (au sein du groupe, de la famille, de la communauté, du monde du travail,...)- Identité, motivation- Dimensions intra-personnelles, interpersonnelles, interdisciplinaires et systémiques- Communication humaine et professionnelle- Psychodynamique du travail et santé au travail
Anthropologie	<ul style="list-style-type: none">- Anthropologie de la santé- Culture, diversité et inter-culturalité- Phénomènes migratoires et leurs implications sur la santé et la communauté
Philosophie	<ul style="list-style-type: none">- Etude de concepts tels que : altérité, sens de la vie, moralité, libre arbitre- Spiritualité- Ethique : de ses fondements à ses implications
Droit et sciences juridiques	<ul style="list-style-type: none">- Droit de la santé et assurances sociales- Cadre légal de la profession infirmière- Déontologie professionnelle

IV. Habiletés cliniques (min. 15 ECTS)

Cet axe comprend le développement des habiletés cliniques dans trois domaines spécifiques, à savoir : les technologies²⁵ de soins, l'évaluation ou examen clinique et la relation et la communication. Il se réalise essentiellement en laboratoire et en simulation.

Dans le cadre des contenus qui seront étudiés et/ou approfondis, il conviendra de cibler les champs de recherche actuels et de tenir compte des critères épidémiologiques.

²⁵ Le terme technologie englobe à la fois la technique et les savoirs y relatifs.

Contenus minimaux :

Catégorie	Savoirs
Technologie des soins	<p>Technologies de mesure des signes vitaux</p> <ul style="list-style-type: none">- Tension artérielle, Pulsation, Fréquence respiratoire, Saturation O₂- Température- Electrocardiogramme <p>Technologies d'entretien de la peau et des muqueuses et de confort</p> <ul style="list-style-type: none">- Soins d'hygiène- Toilette- Approches corporelles (toucher, massages)- Mobilisation et positions spécifiques (antalgique, Trendelenburg...) <p>Technologies de protection et de réparation de la peau et des muqueuses</p> <ul style="list-style-type: none">- Pansements de plaies aseptiques, septiques, complexes- Ablation de fils et d'agrafes- Soins de stomies- Soins de plaies <p>Technologies de drainage / évacuation</p> <ul style="list-style-type: none">- Sondage urinaire- Sondage gastrique- Drain thoracique- Redon, penrose- Aspiration endotrachéale- Soins aux patient-e-s trachéotomisé-e-s- Lavement évacuateur <p>Technologies d'administration médicamenteuse</p> <p>Par voie digestive</p> <ul style="list-style-type: none">- Alimentation entérale par sonde <p>Par voie sanguine</p> <ul style="list-style-type: none">- Pose de cathéters veineux périphériques- Perfusions- Injections intraveineuses- Transfusion sanguine <p>Par voie cutanée</p> <ul style="list-style-type: none">- Injections intradermiques- Injections sous-cutanées- Injections intramusculaires- Patch- Application de crèmes, pommades <p>Par voie urinaire</p> <p>Par voie respiratoire</p> <ul style="list-style-type: none">- Aérosol- Oxygénothérapie <p>Autre</p> <ul style="list-style-type: none">- Chambre implantable- Cathéter épidural <p>Technologies de prélèvement pour analyse</p> <p>Par voie digestive</p> <ul style="list-style-type: none">- Récolte de selles <p>Par voie sanguine</p> <ul style="list-style-type: none">- Prise de sang <p>Par voie urinaire</p> <ul style="list-style-type: none">- Uricult- Statut sédiment urinaire <p>Par voie pulmonaire</p> <ul style="list-style-type: none">- Culture d'expectorations

Catégorie	Savoirs
	Par voie cutanée - Frottis Technologies de réanimation - Basic Life Support (BLS), Automated External Defibrillation (AED) Technologies transversales - Préparer du matériel stérile - Tenue professionnelle - Prévention et contrôle de l'infection, mesures de base et mesures spécifiques
Examen clinique	- Apparence générale - Statut mental - Statut en lien avec l'hydratation et les signes vitaux - Statut nutritionnel : taille, poids, BMI - Statut de la peau - Statut de la tête et cou - Statut du système musculo-squelettique - Statut du thorax et des poumons - Statut du système cardio-vasculaire - Statut du système vasculaire périphérique : veines, artères, vaisseaux lymphatiques - Statut abdominal - Statut du système nerveux central et périphérique - Signes et symptômes cardinaux : fièvre, dyspnée, douleur, œdèmes, fatigue, vertiges et collapsus, symptômes anxieux et dépressifs, troubles cognitifs et troubles du comportement.
Communication / relation	- Connaissance de soi et estime de soi / Perception d'autrui - Communication verbale et non verbale - Aptitudes et techniques relationnelles (empathie, congruence, authenticité, reformulation, valorisation, recontextualisation) - Anamnèse clinique - Types d'entretiens : face à face, familial - Techniques d'entretiens (aide, thérapeutique) - Techniques d'accompagnement en situation de crise - Techniques spécifiques (Validation, entretien motivationnel...) - Conduite de réunion et animation de groupe - Gestion des émotions et des conflits

V. Méthodes, démarches et outils (min. 10 ECTS)

Cet axe comprend l'étude et l'utilisation de l'ensemble des méthodes, démarches et outils professionnels, à savoir : les outils professionnels de base, la démarche clinique et la démarche de soins, la démarche éducative, les outils de gestion des soins ainsi que les questions liées au travail en équipe, y compris la notion du leadership. Il comprend également les outils d'apprentissage et de soutien.

Dans le cadre des contenus qui seront étudiés et/ou approfondis, il conviendra de cibler les champs de recherche actuels et de tenir compte des critères épidémiologiques.

Contenus minimaux :

Catégorie	Savoirs
Outils professionnels généraux	<ul style="list-style-type: none">- Terminologie professionnelle- Communication professionnelle orale et écrite- Calcul professionnel- Technologie de l'information et de la communication
Démarches professionnelles	<ul style="list-style-type: none">- Démarche de résolution de problème- Raisonnement et jugement clinique- Démarche de soins et démarche clinique- Démarches en promotion de la santé- Démarche de gestion des soins : organisation du travail, collaboration interprofessionnelle, délégation - supervision, itinéraires cliniques- Démarche EBN (Evidence Based Nursing) : modèle de DiCenso- Démarche de changement de pratique : modèle de Parihs, Ottawa Model of Research Use- Démarche de synthèse et de diffusion des résultats de recherche : JBI- Démarche éthique- Démarche qualité²⁶- Démarche de gestion de projet
Outils professionnels spécifiques (reliés aux modèles théoriques sous-jacents)	<ul style="list-style-type: none">- Grilles de récolte de donnée- Modèles d'analyse et d'intervention- Grilles d'évaluation : douleur, état nutritionnel, escarres, risque suicidaire, état confusionnel...- Transmissions : différents types de dossiers, supports d'information.- Nomenclature infirmière : classifications internationales des Diagnostics infirmiers ANANDA-I, NIC, NOC, Nursing Data...- Outils d'évaluation de la charge de travail : PRN, PLAISIR, LEP, RAI, SWISSDRG
Démarche d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none">- Approche expérientielle et développement de compétence.- Elaboration d'objectifs d'apprentissage- Auto-évaluation- Pratique réflexive

VI. Recherche (min. 15 ECTS)

Cet axe de formation comprend l'étude du processus de recherche et de ses méthodes, des outils, y compris la recherche documentaire et la revue de littérature. Il comprend également la démarche d'Evidence Based Nursing (ou pratique fondée sur les résultats probants). Il a pour objectif de favoriser le lien entre les sujets de recherche et la pratique professionnelle et se concrétise par le travail de bachelor.

Dans le cadre des contenus qui seront étudiés et/ou approfondis, il conviendra de cibler les champs de recherche actuels et de tenir compte des critères épidémiologiques.

²⁶ Doran, M. Diane, (2011). Nursing Outcomes : State of the Science. 2nd ed., Sudbury, MA : Jones & Bartlett Learning

Contenus minimaux :

Catégorie	Savoirs
Processus et méthodes de la recherche	<ul style="list-style-type: none">- Paradigme de recherche et épistémologie- Processus (méthodologie) de recherche- Méthodes de recherche qualitatives, quantitatives et mixtes- Bases de statistiques<ul style="list-style-type: none">o Définitions / rappelo Statistique descriptive<ul style="list-style-type: none">▪ Types de variables et niveaux de mesure▪ Représentation graphique des données▪ Mesure de tendance centrale▪ Mesure de dispersion▪ Courbe de distribution normale▪ Statistique descriptive d'association▪ Lecture critique des statistiques descriptives des donnéeso Introduction à la statistique inférentielle<ul style="list-style-type: none">▪ Population et échantillon▪ Notion de tests d'hypothèses▪ Notion du seuil de signification
Outils de la recherche	<ul style="list-style-type: none">- Bases de données (au minimum Cinahl et Medline) et moteurs de recherche- Méthode de recherche sur les bases de données- Outils d'analyse critique d'un article scientifique- Normes et règles de l'écriture scientifique, y compris les normes APA- Anglais scientifique : compréhension d'un article de recherche descriptive
Evidence Based Nursing	<ul style="list-style-type: none">- Fondements de l'EBP-EBN et processus- Niveaux de preuve- Démarches de transfert des connaissances

4.3.3.2. Formation pratique

Alternance

L'école et les milieux de pratique professionnelle sont des lieux de formation qui contribuent conjointement au développement des compétences. La vision de l'alternance retenue est un principe général d'organisation de la formation qui consiste à formaliser les aller-retour entre des contextes de transmission et des contextes de production ainsi que les transitions entre des dispositifs de formation variés comme, par exemple, des cours magistraux, des ateliers de technologie, des études de cas, des séminaires d'analyse de situation, des séminaires d'analyse de pratique, des ateliers de simulation, des laboratoires d'habiletés cliniques (skillslabs), des activités de réflexion dans et sur l'action, etc. et la pratique professionnelle.

Préparation aux périodes de formation pratique

Les étudiant-e-s se préparent spécifiquement pour chaque période de formation en se référant à l'offre de formation pratique du lieu dans lequel se déroule le stage. Elles/Ils formulent des objectifs individualisés en fonction du contexte du stage, de leur niveau de formation, de leur parcours de formation pratique et des ressources développées ou encore à développer.

Intégration

Les expériences réalisées durant la formation pratique sont exploitées afin de favoriser la réflexion dans et sur la pratique. Le travail personnel de l'étudiant-e durant la période de formation pratique est un des moyens qui lui permet d'articuler expériences en situation professionnelle et connaissances. D'autre part, après chaque période de formation pratique et pour développer une posture réflexive, l'étudiant-e réalise un bilan de ses apprentissages et anticipe les situations professionnelles dans lesquelles les ressources développées pourront être mobilisées.

La réalisation et l'évaluation de la formation pratique sont définies dans un document commun, harmonisé au niveau de la filière. Ce document décrit les exigences liées aux Directives du Conseil des Communautés européennes en la matière ainsi que les modalités d'évaluation de la formation pratique. Il précise également la préparation et le suivi de l'étudiant-e durant les périodes de formation pratique ainsi que les éléments contributifs dans la formation en école.

4.3.4. Principes pédagogiques et didactiques

4.3.4.1. Paradigme de la formation

Ce plan d'études cadre se situe dans un paradigme socioconstructiviste et interactif (Jonnaert 2002, p.71), comportant trois dimensions :

- Une dimension constructiviste : l'étudiant-e construit ses connaissances et développe une activité réflexive sur ses propres connaissances ; l'étudiant-e construit son savoir à partir de ce qu'elle/il sait déjà, dans une dialectique qui s'établit entre ses représentations, les anciennes et les nouvelles connaissances.
- Une dimension liée aux interactions sociales : l'étudiant-e apprend avec ses pairs, avec les enseignant-e-s, avec les soignant-e-s et avec la clientèle.
- Une dimension liée aux interactions avec le milieu : l'étudiant-e construit ses connaissances dans des situations professionnelles.

Par ailleurs, la formation s'inscrit résolument dans une approche de l'apprentissage tout au long de la vie (Lifelong Learning Programme)²⁷, ce qui implique d'apprendre à l'étudiant-e le caractère éphémère des connaissances qu'elle/il acquiert, de lui faire prendre conscience de sa responsabilité dans l'actualisation de ses connaissances et de l'outiller pour continuer à apprendre (apprendre où et comment chercher les savoirs nouveaux, évaluer la validité des savoirs à disposition, construire de nouvelles connaissances...).

4.3.4.2. Recommandations concernant les approches pédagogiques

En matière d'approches pédagogiques, les évidences montrent que certaines approches sont plus propices au développement des compétences. Ce sont des approches qui visent la résolution de problèmes, la compréhension de situations, l'authenticité des situations d'apprentissage. Par ailleurs, elles privilégient l'intégration des connaissances. Ces approches devraient être privilégiées dans les programmes de la filière. Nous en citons quelques-unes :

- apprentissage par problèmes ;
- apprentissage par raisonnement clinique ou par situations ;
- simulation, laboratoires ;
- développement de projets intégrateurs ;
- apprentissage autonome (e-learning, blended learning).

²⁷ Voir à ce sujet le programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie de la Commission européenne : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_fr.htm

4.3.4.3. Recommandations concernant les approches évaluatives

Dans une approche compétences, le dispositif d'évaluation vise à rendre compte du niveau de compétence de l'étudiant-e et implique d'inférer ce dernier ou cette dernière, à partir d'indicateurs fiables et valides ; on parle dès lors de l'évaluation en situation authentique, à savoir « le recours à des moyens d'évaluation qui s'apparentent à la réalité »²⁸. L'évaluation en situation authentique :

- est réaliste ;
- favorise le jugement et l'innovation ;
- demande aux étudiant-e-s d'accomplir une réalisation plutôt que de simplement dire, répéter ou reproduire ;
- simule le contexte d'une situation de travail ;
- propose des tâches complexes ;
- favorise la consultation, la rétroaction et l'amélioration.

Ceci sans négliger l'importance de maintenir une évaluation des connaissances, ressources indispensables au développement des compétences.

Mise à part l'évaluation des performances en stage, qui est la situation la plus authentique, il est possible d'évaluer le développement des compétences grâce à certains types d'épreuves qui devraient être introduits dans les programmes, comme, par exemple :

- ECOS (examen clinique objectif structuré) ;
- portfolio ou dossier d'apprentissage ;
- étude de cas ;
- réalisation d'un projet intégrateur ;
- rédaction d'un texte à caractère réel (article par exemple).

4.3.5. Travail de bachelor

Dans sa pratique quotidienne, l'infirmier ou l'infirmière est de plus en plus appelé-e à intégrer les résultats de la recherche et à fonder sa pratique sur des résultats probants.

La formation de niveau bachelor doit permettre de développer cette posture en favorisant, pour les futur-e-s professionnel-le-s, l'accès à la recherche et l'utilisation des résultats dans leur pratique. Ceci implique le déploiement d'un certain nombre de moyens tels que :

- formation à la recherche dans les bases de données ;
- accès aux revues scientifiques infirmières ;
- compréhension de l'anglais professionnel et scientifique.

Les résultats de la recherche font partie intégrante de l'enseignement et amènent à utiliser de plus en plus les recherches et publications dans le champ des sciences infirmières.

La formation à la recherche s'inscrit également dans le projet européen « Tuning »²⁹ de mise en œuvre du Processus de Bologne. Ce projet décrit les compétences attendues dans la formation à la recherche pour les trois niveaux de formation : bachelor, master et doctorat. Le travail de bachelor s'inscrit spécifiquement au premier des trois niveaux (utilisation de la recherche et du développement dans sa pratique infirmière).

²⁸ Prigent, Bernard & Kozanitis, 2009, pp. 138-139

²⁹ Voir à ce sujet le modèle développé par l'Union Européenne : <http://www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas/nursing/summary-of-outcomes.html>

Un travail de recherche réalisé dans le contexte d'une formation, qu'il s'agisse d'un travail de bachelor, d'un mémoire de master ou d'une thèse de doctorat, poursuit toujours trois visées différentes :³⁰

- **Une visée de production scientifique, production culturelle à portée sociale** : la vocation du travail de recherche est de produire un savoir d'ordre théorique, présentant un caractère novateur et enrichissant le savoir actuel dans un domaine donné.
- **Une visée de formation personnelle théorique** : le travail de recherche permet à l'étudiant-e de synthétiser et d'intégrer un savoir préexistant.
- **Une visée de formation personnelle d'ordre méthodologique** : le travail de recherche permet à l'étudiant-e d'acquérir des compétences méthodologiques.

En adéquation avec le projet européen « Tuning », il est dès lors possible de décliner les visées d'un travail de bachelor :

Visées du travail de bachelor	Résultats attendus
Visée de production scientifique	Perspectives / propositions pour la pratique découlant d'une revue de littérature scientifique ou proposition d'un projet de recherche
Visée de formation personnelle théorique	Connaissance partielle de l'état de la recherche en lien avec une question issue de la clinique
Visée de formation personnelle méthodologique	Compréhension et analyse critique des recherches étudiées

Chaque travail de bachelor est dirigé par un directeur ou une directrice qui est responsable du suivi individuel ou du groupe ainsi que de l'évaluation du travail de bachelor.

La direction et le suivi du travail de bachelor impliquent, de la part des acteurs et actrices, un engagement réciproque et une négociation dans le respect du cadre déterminé.

Le travail de bachelor équivaut à 10 crédits ECTS.

Les hautes écoles appliquent le cadre de réalisation du travail de bachelor défini par la filière.

4.4. Structure des études

La formation est organisée sur trois ans (180 ECTS) et comprend 6 semestres. La formation pratique représente 40 semaines de présence dans un lieu d'exercice de la pratique professionnelle. Elle est organisée de manière coordonnée sur l'ensemble des sites afin d'assurer une meilleure répartition dans les lieux de la pratique.

4.4.1. Calendrier académique

Le semestre d'automne se déroule de la semaine 38 à la semaine 7 et comprend deux semaines de vacances à Noël et une semaine sans enseignement en 1^{ère} et 2^{ème} années (semaine 43). Le semestre de printemps se déroule de la semaine 8 à la semaine 37 et comprend une semaine de vacances à Pâques (selon le calendrier). Les semaines 2 et 3 des semaines de cours (au minimum en troisième année) sont réservées à l'éducation interprofessionnelle. Des périodes de formation pratique peuvent être organisées durant l'été (semaines sans cours).

³⁰ Le Bouëdec, G. & Tomamichel, S., (2003). Former à la recherche en éducation et formation. Paris : L'Harmattan.

Structure globale de la formation en emploi

La formation se déroule sur 8 semestres en conservant un taux constant d'immersion dans le domaine des soins chez l'employeur ou l'employeuse. La pratique professionnelle est d'environ 50% (fourchette acceptée de 40% - 60%). Les modules sont proposés de manière filée et/ou groupée.

Afin de garantir un profil de formation généraliste, des périodes de formation pratique, incluses dans les 40 semaines du plan d'études cadre, sont effectuées dans un autre contexte de soins et permettent de satisfaire aux exigences de reconnaissance de l'Union européenne.

La formation pratique est encadrée par des praticiennes formatrices et praticiens formateurs selon les conditions fixées dans le dispositif de formation pratique.

Convention de formation en emploi

Une convention liant la personne en formation, son employeur ou employeuse et la haute école de santé doit être établie pour toute la durée de la formation. Elle spécifie les règles de partenariat établies ainsi que les rapports entre les différents partenaires.

4.5. Mobilité / internationalisation

4.5.1. Finalité des échanges internationaux

La filière favorise la mobilité auprès d'universités étrangères reconnues et vise à préparer les étudiant-e-s aux activités dans un contexte international. Elle vise à faciliter :

- le développement d'un projet de formation particulier ;
- la découverte et la confrontation à d'autres systèmes de santé et d'autres cultures ;
- l'élargissement des connaissances ;
- l'ouverture à d'autres perspectives professionnelles.

Les étudiant-e-s ont ainsi la possibilité de bénéficier de nouvelles expertises dans des domaines particuliers de la santé durant un semestre ou deux. Elles/ils auront ainsi l'opportunité de développer leur projet de formation dans un autre environnement et découvrir d'autres développements de la formation ou des systèmes de santé.

4.5.2. Organisation de la mobilité

La durée de l'échange est, en principe :

- de un semestre ou une année ;
- à n'importe quel moment de la formation.

L'échange peut concerner :

- une période d'enseignement théorique ;
- une période de formation pratique ;
- ou les deux.

Un contrat d'études est établi pour chaque étudiant-e mobile.

4.5.3. Contexte international de la filière

La filière dispose d'un plan d'études cadre structuré qui correspond à la mise en œuvre coordonnée de la Déclaration de Bologne dans les hautes écoles spécialisées (Best Practice). Le plan d'études cadre s'inscrit dans un contexte national et international au travers des points suivants :

- prise en compte des recommandations internationales ;
- prise en compte de l'évolution des formations étrangères ;
- conception en coopération avec les institutions de formation de l'ensemble de la Suisse ;
- évaluation des prestations fournies par les étudiant-e-s au moyen d'un tableau de notation ECTS harmonisé et attestations remises aux étudiant-e-s sous la forme d'un relevé de notes (qualification de A à F) ;
- obtention, pour chaque diplômé-e, du Diploma Supplement spécifiant les connaissances et compétences particulières acquises durant la formation ;
- reconnaissance des acquis de formation à l'étranger ou dans d'autres écoles de Suisse ;
- reconnaissance des acquis sans prolongation de la formation.

La filière est également reconnue par la Commission européenne et les Etats membres de l'UE en conformité aux directives européennes sur la reconnaissance professionnelle des diplômes (directive 77/4522/CEE et 2005/36/CE).

4.5.3.1. Internationalisation

Chaque école collabore activement, au niveau national et international, avec des institutions de formation et de recherche. Dans le cadre des partenariats avec l'étranger déjà institués par les sites, la filière favorise les échanges internationaux, par exemple au travers de :

- l'inscription dans le programme Erasmus ;
- l'appui administratif et logistique mis à disposition par les écoles ;
- un-e répondant-e des échanges internationaux à disposition dans les écoles afin de conseiller et d'aider les étudiant-e-s et les professeur-e-s et leur fournir une assistance.

4.5.3.2. Compétences linguistiques

L'orientation internationale de la filière se concrétise également par l'importance accordée aux compétences linguistiques. Dans les cantons bilingues de Fribourg et du Valais, la formation est dispensée en français ou en allemand ou sous forme bilingue. L'objectif est de soutenir les étudiant-e-s dans la compréhension et la pratique d'une langue complémentaire (le français ou l'allemand) autre que la langue d'étude principale.

L'étudiant-e obtient la mention bilingue du diplôme de bachelor si elle/il répond aux exigences fixées par la HES-SO.

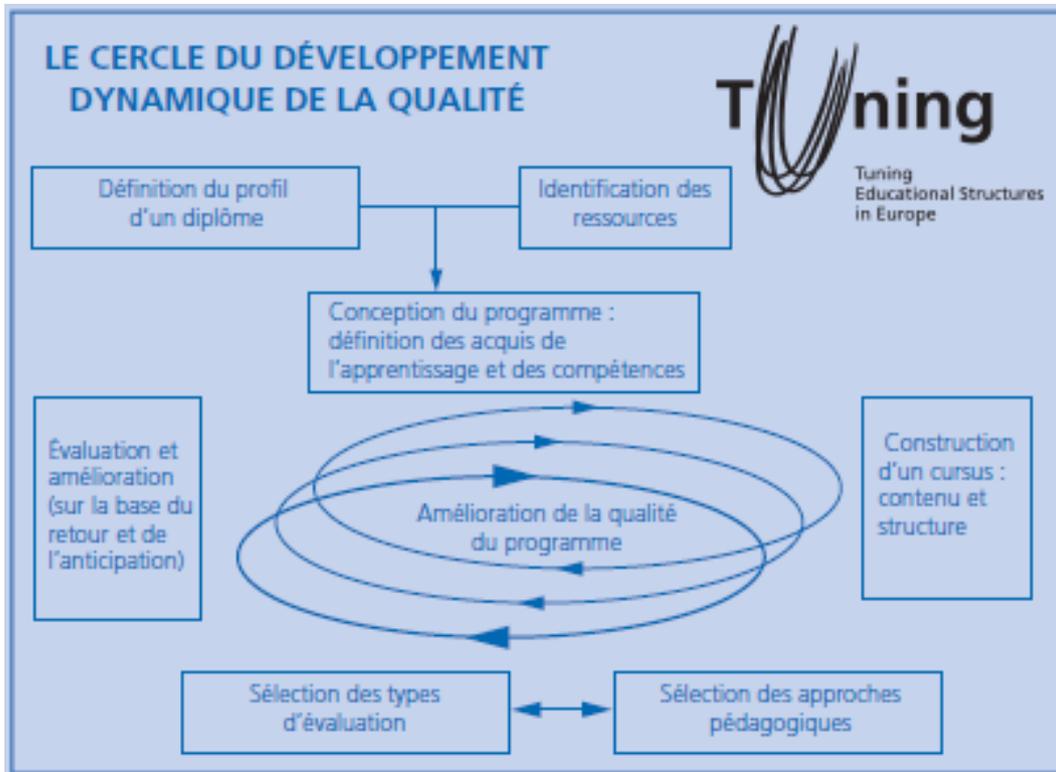
Des crédits ECTS obtenus dans la langue complémentaire, mais dont le nombre ne permet pas d'obtenir la mention bilingue, sont mentionnés dans le supplément au diplôme.

Des compétences linguistiques sont également demandées en anglais et devraient correspondre au niveau B2 du Portfolio européen des langues.

4.6. Démarche qualité

Outre l'harmonisation des formations et la possibilité d'une mobilité accrue, l'assurance qualité doit faire entrer nos écoles dans une démarche visant à l'amélioration constante des diplômes qu'elles délivrent. En effet, les évaluations aussi bien internes (audits) qu'externes (accréditations) doivent donner lieu à des changements dans les formations pour que celles-ci soient plus en phase avec le monde qui les entoure et tout simplement que ces formations soient « de qualité ». Le schéma ci-dessous, développé par le projet Tuning, montre bien comment l'assurance qualité peut et doit devenir un moteur d'amélioration de nos formations.

Il est également important de préciser que cette assurance qualité et tous les processus d'évaluation qui en découlent n'est pas focalisée uniquement sur les formations. En termes de gouvernance et de fonctionnement des services communs, des procédures d'évaluation explicites et explicitées aux étudiant-e-s doivent pouvoir être mises en œuvre. Ce qu'il faut bien comprendre c'est que l'idée d'assurance qualité est globale et doit prendre en compte absolument tous les services de toutes nos hautes écoles.



5. Références

- Allain, C. (2008). Génération Y qui sont-ils, comment les aborder, un regard sur le choc des générations. Montréal: Editions Logiques.
- Allin-Pfister, A.C. (Dir). (2011). Le guide du formateur, une approche par compétences. Paris : Lamarre.
- Benner, P. (1995). De novice à expert: Excellence en soins infirmiers. Paris: InterEditions.
- CAIPE (2002). Center for the advancement of Interprofessional Education. www.caipe.org.uk/about-us/defining-ipe [Page consultée le 27 février 2011].
- CIHC (2010). Canadian Interprofessional Health Collaborative. [Page WEB]. Accès: www.cihc.ca/files/CIHC_IPCompetencies-FrR_Sep710.pdf [Page consultée le 27 février 2011]. www.cihc.ca/files/resources/CIHCStatement_IPE_Final.pdf [Page consultée le 27 février 2011].
- DiCenso, A., Guyatt, G., & Ciliska, D. (2005). Evidence-based nursing : A guide to clinical practice. St Louis : Elsevier Mosby
- Doran, M. Diane, (2011). Nursing Outcomes : State of the Science. 2nd ed., Sudbury, MA : Jones & Bartlett Learning
- Fawcett, J. (20042). Contemporary nursing knowledge: analysis and evaluation of nursing models and theories. 2nd Edition. Philadelphia: F. A. Davis
- Frank, JR. (réd.). 2005. Le Cadre de compétences CanMEDS 2005 pour les médecins. L'excellence des normes, des médecins et des soins. Ottawa : Le Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada.
- Haynes RB, Devereaux PJ, Guyatt GH,. (2002) Clinical expertise in the era of evidence-based medicine and patient choice. ACP J Club. 2002;136(2): A11-14
- Jonnaert, P. (2002). Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique. Bruxelles : De Boeck
- La conception de filières d'études échelonnées: best practice et recommandations de la CSHES. (2004). Berne : KFH
- Lasnier, F. (2000). Réussir la formation par compétences. Montréal : Guérin.
- Le Bouëdec, G. & Tomamichel, S. (2003). Former à la recherche en éducation et formation. Paris : L'Harmattan.
- Ledergerber, C., Mondoux, J. & Sottas, B. (2009). Projet Compétences finales pour les professions de la santé HES. Berne : KFH
- Mondoux, J. (2003). Agir en expert : un niveau à la base des formations de la Haute Ecole Spécialisée santé-social de Suisse romande (HES-S2). *Journal Dossier*, 1/2003. Berne : Croix-Rouge Suisse
- Prégent, R., Bernard, H. & Kozanitis, A. (2009). Enseigner à l'université dans une approche-programme. Québec : Presses internationales Polytechnique.
- Rycroft-Malone, J., Seers, K., Titchen, A., Harvey, G., Kitson, A., & McCormack, B. (2004c). What counts as evidence in evidence-based practice? *J Adv Nurs*, 47(1), 81-90.
- Spichiger, E. et al. (2006). Professionelle Pflege - Entwicklung und Inhalte einer Definition. *Pflege*, 45-51.
- The Lancet - A Global Independent Commission. (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. Vol 376, December 4, 2010.

Tuning: Contribution des Universités au Processus de Bologne : une introduction. Ed. Julia Gonzalez & Robert Wagenaar. [Page consultée le 23 mars 2012]
http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/FRENCH_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf

Domaine Santé

Plan d'études cadre

Modules complémentaires santé

HES-SO, les 5 et 6 mai 2011

Plan d'études cadre Modules complémentaires santé

1. Finalité des modules complémentaires

Pour être admis-es en formation bachelor, les candidat-e-s ne disposant pas d'une maturité professionnelle santé-social avec un CFC du domaine de la Santé (selon liste) doivent, selon leur titre, réaliser l'une des options suivantes :

- Obtenir une maturité spécialisée santé, pour les porteur-euse-s d'un titre d'une école de culture générale.
- Réaliser des modules complémentaires équivalents à une année d'expérience du monde du travail pour les titulaires d'une maturité académique ou d'une autre maturité (maturité professionnelle autre que santé-social, maturité spécialisée autre que santé, titre étranger jugé équivalent, ...).

La finalité des modules complémentaires est de permettre aux candidat-e-s d'entrer en formation bachelor en ayant acquis des connaissances de base dans le domaine de la Santé et une expérience du monde du travail en général et dans le domaine socio-sanitaire en particulier, auprès de personnes ayant des besoins de santé, par :

- l'acquisition de connaissances de base théoriques, méthodologiques et techniques ;
- la réalisation de pratiques de travail auprès de personnes ayant des besoins de santé ;
- l'expérimentation du travail en équipe et de l'organisation du travail, dans des institutions et organisations socio-sanitaires ou d'autres institutions ;
- le développement de la connaissance de soi à travers l'expérience et l'analyse des situations et des relations humaines rencontrées.

Les modules complémentaires doivent en outre permettre au/à la candidat-e de confirmer son choix d'orientation dans le domaine de la Santé d'une part, et dans l'une des professions du domaine d'autre part.

2. Admission dans les modules complémentaires

Conformément aux Directives d'admission en Bachelor dans le domaine Santé HES-SO, la réalisation des modules complémentaires équivalents à une année d'expérience du monde du travail est obligatoire pour les titulaires d'un titre non spécifique au domaine de la Santé.

2.1. Conditions d'accès aux modules complémentaires

Conformément à la décision du Comité stratégique HES-S2 du 03.02.2011, les modalités d'accès aux modules complémentaires dépendent de la filière bachelor initialement visée par le/la candidat-e.

- Voie d'accès filières non régulées : Les candidat-e-s visant une filière bachelor non régulée (Soins infirmiers, Technique en radiologie médicale) sont admis-es aux modules complémentaires si ils/elles remplissent les conditions de titre non spécifique permettant l'accès au Bachelor.
- Voie d'accès filière régulée : Les candidat-e-s visant une filière bachelor régulée (Ergothérapie, Nutrition et diététique, Physiothérapie, Sage-femme) sont admis-es aux modules complémentaires si ils/elles remplissent les conditions de titre non spécifique permettant l'accès au Bachelor et si ils/elles réussissent la procédure de préadmission.

2.2. Procédure de préadmission

Les modalités de préadmission sont définies dans chaque canton. Les épreuves sont identiques pour tous/toutes les candidat-e-s d'un même canton.

Le nombre de candidat-e-s admis-es dans les modules complémentaires et soumis-es à la préadmission est déterminé par chaque canton, mais de manière concertée au niveau romand afin d'admettre en principe au maximum une fois et demie le quota déterminé pour chaque filière bachelor régulée.

3. Organisation des modules complémentaires

3.1. Organisation générale des modules complémentaires

La formation dans les modules complémentaires s'étend sur 32 semaines et s'organise de la manière suivante :

- Cours permettant aux candidat-e-s l'acquisition de prérequis théoriques et de compétences pratiques permettant de compenser la durée limitée du stage : 14 semaines.
- Approche du monde du travail : 14 semaines dont :
 - stage dans des organisations et institutions socio-sanitaires : 8 semaines
 - stage dans le monde du travail au sens large : 6 semaines
- Projet personnel permettant aux candidat-e-s de se positionner par rapport à leur formation future : 4 semaines.

3.2. Calendrier académique

Le calendrier des modules complémentaires est défini par chaque école.

4. Activités, objectifs, contenus théoriques, habiletés et attitudes

Afin de définir les contenus de formation permettant d'atteindre les finalités des modules complémentaires, les activités permettant d'atteindre le niveau de prérequis nécessaire au développement des rôles professionnels futurs ont été identifiés. Elles ont été regroupées autour de quatre champs d'activités :

- Activités de stagiaire pré-HES
- Activités de communication
- Activités de collaboration
- Activités d'apprenant-e

Ces champs d'activités ont été déclinés en objectifs de formation puis en contenus, en distinguant :

- Les contenus théoriques à enseigner.
- Les habiletés et attitudes à développer tant dans des cours pratiques (ateliers, laboratoires, pratiques simulées, ...) que dans les activités réalisées en stage.

a) Activités de stagiaire pré-HES

En tant que stagiaire pré-HES, les candidat-e-s effectuent leurs activités sur la base de connaissances fondamentales nécessaires aux professions de la santé et organisent leur travail de manière responsable et adaptée à l'institution dans laquelle ils/elles effectuent leur stage. Ces activités permettent de sensibiliser les candidat-e-s aux exigences attendues au terme du Bachelor, liées au rôle d'expert-e dans le domaine de la Santé et de manager.

Objectifs généraux de formation	Contenus théoriques	Habilités et attitudes visées (ateliers, laboratoires, ..., stages)
<p>Utiliser des connaissances fondamentales dans le domaine des sciences biomédicales, de la santé et des sciences humaines afin de comprendre les situations rencontrées.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bases d'anatomie descriptive et de physiologie humaines (illustré par quelques syndromes/symptômes et l'imagerie médicale). - Introduction au fonctionnement de l'individu au niveau personnel, des groupes d'appartenances, des organisations et de la société (psychologie, sociologie, culture). - Définitions et concepts de santé et de maladie, déterminants de la santé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Accompagnement et prise en charge de personnes ayant des besoins de santé. - Appréciation de situations contextualisées (patient-e, processus, famille/proches, maladie, handicap, etc.) sur la base des connaissances théoriques.
<p>Observer des situations et reconnaître des changements afin de pouvoir en informer les personnes compétentes et agir à l'aide de ses connaissances.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bases théoriques pour l'évaluation clinique de base : définition, normes (TA, respiration, FC, température, état nutritionnel). 	<ul style="list-style-type: none"> - Prise des paramètres vitaux (pouls, TA, fréquence respiratoire). - Pratique des 1^{ers} secours. - Dépistage du risque nutritionnel (mesure du poids, de la taille, BMI, questions sur la perte de poids dans les 3-6 derniers mois, questions sur la diminution de la consommation alimentaire, calcul de l'âge).
<p>Accompagner des usager-ère-s dans les activités de la vie quotidienne afin de leur assurer confort et sécurité.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Principes de manutention de patient-e-s. - Soins de base (mouvement, alimentation, élimination, hygiène, confort, ...). - Introduction aux concepts d'autonomie, de dépendance et de besoin. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aide dans les AVQ (marche, transfert, repas, toilette, habillage, activités de loisirs, ...). - Utilisation des moyens auxiliaires pour les AVQ (cannes, cigogne, chaise-percée). - Attitude centrée sur le/la patient-e.
<p>Respecter les règles applicables dans l'institution de stage afin de garantir la sécurité et le respect de la personne.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bases d'hygiène hospitalière, prévention et contrôle de l'infection. - Bases de radioprotection (rayonnement ionisant, ondes magnétiques et mécaniques) et aspects légaux. - Bases juridiques (droits du/de la patient-e, secret professionnel). - Bases d'organisation interne d'une institution (organigramme, départements, voies hiérarchiques et fonctionnelles, ...). 	<ul style="list-style-type: none"> - Application des principes d'hygiène en vigueur (mains, tenue, ...). - Respect du secret professionnel et de la protection des données. - Connaître et respecter les règles et les procédures institutionnelles (radioprotection, urgence, feu, sécurité...). - Appliquer les principes liés aux droits du/de la patient-e.

b) Activités de communication avec les usager-ère-s

En tant que communicateur-trice-s avec des usager-ère-s et leurs proches, les candidat-e-s sont sensibilisé-e-s aux différents modes de communication et s'exercent à entrer en relation avec des personnes en tenant compte de leurs spécificités. Ces activités permettent d'initier les candidat-e-s au rôle de communicateur-trice avec des personnes en santé ou non, dans les contextes particuliers inhérents aux professions de la santé.

Objectifs généraux de formation	Contenus théoriques	Habilités et attitudes visées (ateliers, laboratoires,..., stages)
Communiquer de manière claire et adaptée tout en respectant les principes éthiques afin d'assurer une relation adéquate avec l'usager-ère et les proches.	<ul style="list-style-type: none"> - Introduction au concept de communication. - Les facteurs influençant la communication (culture, âge, déficiences, ...). - Relation professionnelle dans la santé (comportements et attitudes empathiques, écoute active, non jugement, éthique et déontologie professionnelle). 	<ul style="list-style-type: none"> - Expérimentation de différents types et modes de communication avec les usager-ère-s. - Transmission de consignes. - Etablissement de relations professionnelles avec l'usager-ère et ses proches.

c) Activités de collaboration dans une équipe

En tant que collaborateur-trice-s à part entière dans une équipe, les candidat-e-s identifient les rôles et fonctions de chacun-e, les leurs y compris, et s'engagent dans le travail en équipe. Ces activités permettent de sensibiliser les candidat-e-s au rôle de collaborateur-trice qu'ils/elles auront à développer au niveau bachelor.

Objectifs généraux de formation	Contenus théoriques	Habilités et attitudes visées (ateliers, laboratoires,..., stages)
Identifier les missions et les acteur-trice-s des milieux sanitaires et sociaux ainsi que les prestations qu'ils/elles fournissent afin d'identifier les caractéristiques des équipes professionnelles et pluriprofessionnelles.	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation de différents types d'institutions socio-sanitaires et leurs missions institutionnelles (soins aigus, courts et longs séjours, réadaptation, soins à domicile, urgences). - Constitution d'une équipe de soin en fonction du contexte, professions, rôles et fonction des membres de l'équipe. - Présentation des différentes professions de la santé HES et de leurs spécificités. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier sa place de préstagiaire HES au sein de l'équipe et de l'institution. - Se projeter en tant que futur-e professionnel-le de la santé HES. - Echanger avec différent-e-s professionnel-le-s afin de construire son projet de formation.
Comprendre et respecter les principes de l'organisation du travail et travailler en équipe afin d'adapter sa propre organisation au cadre institutionnel.	<ul style="list-style-type: none"> - Travail en équipe : Définition de collaboration, coopération, délégation, interprofessionnalité. 	<ul style="list-style-type: none"> - S'impliquer dans des activités de travail en groupe. - Participer aux activités d'une équipe interdisciplinaire. - Découvrir différentes organisations (urgences, service hospitalier, hébergement, service ambulatoire, etc.).

Documenter ses activités selon les normes en vigueur dans l'institution afin de communiquer et collaborer au sein de l'équipe.	- Modalités de transmission dans une institution de soin (dossier patient-e, dossier informatisé, colloques, ...).	- Transmettre des informations oralement et par écrit. - Transmettre et documenter les informations recueillies aux personnes compétentes. - Utilisation des moyens de documentation et de transmission.
--	--	--

d) Activités d'apprenant-e

En tant qu'apprenant-e, les candidat-e-s développent leurs propres stratégies d'apprentissage et de gestion de leur formation, ainsi que leur capacité à mener une réflexion approfondie et référencée sur des questions issues des expériences réalisées. Ces activités permettent d'une part de préparer les candidat-e-s aux exigences des formations bachelor, notamment en terme d'autonomie d'apprentissage, et d'autre part d'acquérir quelques outils permettant la prise de distance sur soi.

Objectifs généraux de formation	Contenus théoriques	Habilités et attitudes visées (ateliers, laboratoires, ..., stages)
Utiliser des outils d'apprentissage variés afin de développer ses propres stratégies nécessaires à un apprentissage autonome.	- Outils méthodologiques (recueil et traitement de l'information, fiches de lecture, recherche documentaire, utilisation d'internet). - Introduction aux différents styles et stratégies d'apprentissages et les facteurs influençants (positif, négatif).	- Autonomie dans l'apprentissage. - Auto-analyse, réflexivité. - Savoir structurer un texte, rédiger des résumés, faire une synthèse, prendre des notes, présenter des résultats, etc.
Comprendre l'influence de différents facteurs sur la santé afin de favoriser le maintien de sa propre santé.	- Santé des candidat-e-s et prévention des risques.	- Gestion de sa propre santé durant la formation.

5. Principes d'organisations spécifiques

5.1. Cours école : 14 semaines

Organisation

Sur la base du tableau précédent, les enseignements réalisés dans les écoles ont été quantifiés. Leur déclinaison en programme est de la compétence des écoles qui assureront la formation.

	% de formation	Nombre de jours de formation dans les 14 semaines	
		Cours théoriques : 4 semaines	Habilités et attitudes visées : 10 semaines
Activités de stagiaire pré-HES	60%	12 jours	30 jours
Activités de communication avec les usager-ère-s	15%	3 jours	7.5 jours
Activités de collaboration dans une équipe	10%	2 jours	5 jours
Activités d'apprenant-e	15%	3 jours	7.5 jours

Validation

Chacun des 4 champs d'activités doit être évalué. Les modalités d'évaluation sont déterminées dans les programmes d'école.

5.2. Le stage dans le monde du travail au sens large

Objectif

Le stage dans le monde du travail au sens large correspond à une expérience professionnelle. Il doit permettre au/à la candidat-e de :

- S'engager concrètement dans une démarche de recherche d'emploi ou de stage.
- Découvrir les réalités de la vie professionnelle au quotidien.
- Evaluer ses forces et ses faiblesses dans des situations de travail.

Organisation

Cette expérience peut revêtir toute forme et toute nature. Sa durée est de 6 semaines, soit environ 240 heures d'activité attestées. En principe, les 6 semaines sont consécutives ou réalisées en 2 fois. Les démarches nécessaires pour trouver un emploi ou un stage relèvent de la responsabilité du/de la candidat-e.

Validation

La validation est réalisée sur la base d'une attestation et/ou certificat de travail de l'employeur-euse. Les attestations et/ou certificats de travail des employeur-euse-s portent sur la durée, la nature du travail et le taux d'activité.

La durée et le taux d'activité font foi pour la validation.

Des expériences professionnelles antérieures peuvent être reconnues lorsqu'elles ont été réalisées dans les deux ans qui précèdent l'admission en modules complémentaires.

5.3. Le stage dans des organisations et institutions socio-sanitaires

Objectifs généraux du stage

Le stage dans une organisation ou institution socio-sanitaire doit permettre au/à la candidat-e de développer des compétences de base lui permettant de s'intégrer dans un milieu de santé et confirmer son choix d'orientation professionnelle, à savoir :

- découvrir le milieu de la santé et des populations ayant des besoins de santé ;
- réaliser des actions de soins et d'accompagnement auprès de personnes ayant des besoins de santé ;
- découvrir différentes professions du domaine de la Santé et différents milieux de soins ;
- évaluer ses aptitudes à exercer une activité au sein d'une équipe de soins ;
- affirmer sa motivation dans la poursuite d'études au niveau HES, dans le domaine de la Santé au sens large, et plus particulièrement dans une profession HES du domaine.

Le stage contribue également à l'évaluation des aptitudes personnelles du/de la candidat-e, requises pour l'entrée en Bachelor dans le domaine de la Santé.

Par organisation ou institution socio-sanitaire, il faut entendre toute organisation ou institution où le/la candidat-e exerce une activité en relation directe et suivie avec des personnes ayant des besoins de santé.

Organisation

La durée du stage est de 8 semaines au total.

Les places de stage sont mises à disposition des candidat-e-s par les écoles. Les modalités d'attribution des places font l'objet d'une procédure déterminée par l'école.

L'encadrement du/de la candidat-e est assuré par un-e professionnel-le de la santé au bénéfice d'un diplôme HES (ou titre reconnu équivalent) désigné-e par l'institution.

Validation

L'évaluation du stage est effectuée par le/la professionnel-le de santé responsable de l'encadrement du/de la candidat-e sur la base d'un document d'évaluation fourni par l'école. Ce document identifie explicitement les critères liés à l'évaluation des aptitudes personnelles. Ces derniers sont conformes à la disposition d'application.

La validation du stage est réalisée sur la base de l'évaluation du stage effectué par le/la professionnel-le de santé responsable de l'encadrement du/de la candidat-e.

L'échec à la validation du stage peut être rattrapé une seule fois par le suivi et la réussite d'un nouveau stage de 4 semaines dans l'année en cours.

6. Projet personnel

Objectif

Le projet personnel a pour objectif de permettre au/à la candidat-e de :

- s'informer afin d'affiner son choix professionnel ;
- faire preuve d'une attitude active et autonome face à son orientation future ;
- se positionner dans son choix (ce que je sais, ce que je sais faire, ce que je suis, ce que je veux être) ;
- évaluer ses aptitudes personnelles et adapter son parcours de formation ;
- exercer son aptitude à chercher, évaluer, exploiter et structurer de l'information ;
- exercer son aptitude à présenter par écrit et oralement les résultats de sa démarche.

Réalisation

- Travail écrit
- Présentation orale

Validation

Les critères d'évaluation du travail écrit sont précisés dans un document fourni par l'école.

Les critères d'évaluation de la présentation orale identifient explicitement ceux qui sont liés à l'évaluation des aptitudes personnelles. Ces derniers sont conformes à la disposition d'application.

7. Conditions de réussite des modules complémentaires

Les modules complémentaires sont réussis aux conditions cumulatives suivantes :

- Avoir validé tous les cours.
- Avoir validé le stage.
- Avoir validé son projet personnel.
- Fournir les documents requis pour la validation du stage dans le monde du travail au sens large.

Une attestation de réussite des modules complémentaires est remise au/à la candidat-e. Elle précise aussi si le/la candidat-e a été soumis-e à la préadmission. Elle fait partie intégrante du dossier d'admission en Bachelor.

8. Echec aux modules complémentaires

Le/la candidat-e qui échoue aux modules complémentaires peut les suivre à nouveau une seule fois. Les modalités de la répétition sont définies par l'école.

Un nouvel échec aux modules complémentaires conduit à une exclusion définitive de la formation.

9. Evaluation des aptitudes personnelles

Conformément à l'art. 12 des Directives d'admission en Bachelor dans le domaine de la Santé HES-SO, les candidat-e-s soumis-es aux modules complémentaires doivent démontrer des aptitudes personnelles leur permettant d'exercer ultérieurement la profession à laquelle la formation prépare. Les critères d'appréciation sont identiques pour tous/toutes les candidat-e-s du domaine de la Santé. Les modalités d'appréciation de ces aptitudes font l'objet de dispositions d'application particulières. Elles font partie de la procédure d'admission.

L'appréciation des aptitudes personnelles s'appuie sur :

- L'évaluation des aptitudes personnelles en stage réalisée par le/la professionnel-le ayant encadré le/la candidat-e.
- La présentation orale du projet personnel du/de la candidat-e.

Le/la candidat-e dont l'appréciation des aptitudes personnelles est positive sur ces deux points reçoit une attestation d'aptitude qui fait partie intégrante du dossier d'admission en Bachelor.

10. Recommandations générales pour la mise en application du PEC modules complémentaires santé

Les cours sont, en principe, donnés par des enseignant-e-s des HES, des représentant-e-s et des expert-e-s de toutes les professions de la santé auxquels conduisent les modules complémentaires.

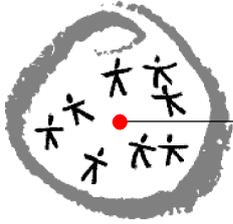
Dans la mesure du possible, les candidat-e-s rencontrent, lors des stages, des professionnel-le-s de toutes les professions de la santé auxquelles conduisent les modules complémentaires, mais au moins des professionnel-le-s en lien avec leur projet personnel.

11. Choix de la filière bachelor

Le/la candidat-e qui réussit les modules complémentaires peut choisir la filière bachelor dans laquelle il/elle souhaite poursuivre sa formation aux conditions suivantes :

- Le/la candidat-e qui a passé la préadmission pour l'accès aux modules complémentaires peut :
 - Se présenter à la procédure de régulation organisée par la filière bachelor visée.
 - Choisir une autre filière (Soins infirmiers ou Technique en radiologie médicale) et accéder au bachelor .
- Le/la candidat-e qui a bénéficié d'un accès direct aux modules complémentaires peut :
 - Accéder directement à une filière bachelor non régulée (Soins infirmiers ou Technique en radiologie médicale).
 - Choisir une filière régulée. Dans ce cas, il/elle doit passer les épreuves de préadmission l'année suivante, puis si il/elle est retenu-e, passer la procédure de régulation de la filière régulée visée.

Ce document a été validé par le Conseil de domaine Santé lors de sa séance du 25 février 2011 et a été reconnu par le Comité directeur lors de sa séance des 5 et 6 mai 2011.



Plan d'études cadre de la maturité spécialisée santé (PEC MS santé)

(adopté par la CIIP le 26 mai 2011)

Le contenu de la maturité spécialisée santé s'inspire très largement des contenus définis pour les modules complémentaires destinés aux porteurs / porteuses d'une maturité gymnasiale. Les plans d'études cadre respectifs résultent d'une coopération étroite entre les milieux HES-SO et le post-obligatoire.

1. Finalité de la maturité spécialisée santé

Les porteurs et porteuses d'un titre d'une école de culture générale (ECG) doivent obtenir une maturité spécialisée santé (MS santé) pour être admis-es en formation bachelor. La MS santé garantit l'admissibilité directe à toutes les filières bachelor santé, sous réserve des régulations.

La finalité de la maturité spécialisée santé est de permettre aux candidat-e-s d'entrer en formation bachelor en ayant acquis des connaissances de base dans le domaine de la Santé et une expérience du monde du travail en général et dans le domaine socio-sanitaire en particulier, auprès de personnes ayant des besoins de santé, par :

- l'acquisition de connaissances de base théoriques, méthodologiques et techniques,
- la réalisation de pratiques de travail auprès de personnes ayant des besoins de santé,
- l'expérimentation du travail en équipe et de l'organisation du travail, dans des institutions et organisations socio-sanitaires ou d'autres institutions,
- le développement de la connaissance de soi à travers l'expérience et l'analyse des situations et des relations humaines rencontrées.

2. Admission

Les modalités d'admission sont définies dans chaque canton. Les candidats-e-s sont porteurs ou porteuses d'un certificat ECG en principe du domaine santé.

Les modalités d'admission en MS santé sont définies par chaque canton.

3. Organisation et durée de la maturité spécialisée

Le programme de la MS santé est construit sur un canevas basé sur les dispositions de la CDIP de 2004 qui s'étend sur 32 semaines. Ces dispositions exigent 4 semaines de bases théoriques et de préparation aux stages, suivies de 24 semaines de formation pratique et d'une phase finale de 4 semaines destinée au travail de maturité spécialisée.

Le modèle organisationnel de la MS santé est harmonisé avec les modules complémentaires (MC) dispensés dans les HES pour les détenteurs/détentrices d'une maturité gymnasiale. Il regroupe ces éléments de manière suivante :

- 14 semaines de bases théoriques et préparation aux stages, dont 10 semaines de cours pratiques, permettant aux candidat-e-s l'acquisition de prérequis théoriques et de compétences pratiques
- 8 semaines de pratique professionnelle et approche du monde du travail dans des organisations et institutions socio-sanitaires (stage spécifique)
- 6 semaines pratiques dans le monde du travail au sens large (stage libre)
- 4 semaines de travail de maturité spécialisée.

4. Activités, objectifs, contenus théoriques, habiletés et attitudes

Le présent document constitue le plan d'études cadre (PEC) pour la maturité spécialisée santé (MS santé). Il s'agit d'une transposition des contenus définis conjointement pour servir de cadre pour la construction des modules complémentaires (MC) et de la MS santé. Par conséquent, les contenus des deux programmes sont identiques, mais regroupés, pour le PEC MS santé, selon la logique de l'enseignement post-obligatoire.

Les contenus correspondent à un niveau de connaissance d'un-e stagiaire pré-HES.

Dans la logique de la formation post-obligatoire elle comprend quatre dimensions :

a) les compétences personnelles et sociales

- l'acquisition, l'élargissement tout comme l'approfondissement de connaissances ainsi que de compétences théoriques et pratiques,
- le développement de la personnalité et de la réflexivité par le transfert d'éléments issus des sciences humaines,
- l'encouragement à travailler de manière responsable et autonome

b) les éléments spécifiques au domaine santé (général)

- l'introduction aux concepts de maladie et de santé ainsi que le transfert d'éléments issus des sciences biomédicales,
- l'introduction au système de prise en charge des patient-e-s avec ses structures, acteurs et rôles,
- l'encadrement de personnes dans le besoin.

c) l'immersion dans la pratique professionnelle

- la prise de conscience du fonctionnement du monde du travail,
- l'intégration dans les processus de prise en charge, la rencontre avec les patient-e-s et les professionnel-le-s, l'expérience de la communication, de l'interaction et de la documentation,
- l'appréciation de l'aptitude à assumer la charge de travail et les conditions du travail dans le domaine socio-sanitaire.

d) la rédaction d'un travail de maturité spécialisée

- la réflexion et l'évaluation des expériences faites
- la structuration d'un rapport écrit
- la prise de conscience de l'importance des aspects formels et de présentation
- l'approfondissement d'une problématique.

Ces champs d'activités ont été déclinés en objectifs de formation puis en contenus, en distinguant :

- les contenus théoriques à enseigner ;
- les habiletés et attitudes à développer tant dans des cours pratiques (ateliers, laboratoires, pratiques simulées ...) que dans les activités réalisées en stage.

La pondération des contenus à l'intérieur des quatre dimensions est de la compétence des cantons respectivement des écoles mandatés de la mise en œuvre.

a) Les compétences personnelles et sociales

Objectifs généraux de formation	Contenus théoriques	Habilités et attitudes visées (ateliers, laboratoires, ..., stages)
l'acquisition, l'élargissement tout comme l'approfondissement de connaissances ainsi que de compétences théoriques et pratiques le développement de la personnalité et de la réflexivité par le transfert d'éléments issus des sciences humaines l'encouragement à travailler de manière responsable et autonome	Introduction au fonctionnement de l'individu au niveau personnel, des groupes d'appartenances, des organisations et de la société (psychologie, sociologie, culture)	Autonomie dans l'apprentissage
	Introduction aux concepts d'autonomie, de dépendance et de besoin	Gestion de sa propre santé durant la formation
	Introduction aux concepts de communication	
	Les facteurs influençant la communication (culture, age, déficiences, ...)	
	Introduction aux différents styles et stratégies d'apprentissage et les facteurs influençants (positif, négatif)	
	Santé des candidat-e-s et prévention des risques	

b) Les éléments spécifiques au domaine santé (général)

Objectifs généraux de formation	Contenus théoriques	Habilités et attitudes visées (ateliers, laboratoires, ..., stages)
l'introduction aux concepts de maladie et de santé ainsi que le transfert d'éléments issus des sciences biomédicales l'introduction au système de prise en charge des patients avec ses structures, acteurs et rôles l'encadrement de personnes ayant des besoins de santé	Définitions et concepts de santé et de maladie, déterminants de la santé	Accompagnement et prise en charge de personnes ayant des besoins de santé
	Bases d'anatomie descriptive et de physiologie humaines (illustré par quelques syndromes/symptômes et l'imagerie médicale)	Appréciation de situations contextualisées (patient, processus, famille/proches, maladie, handicap, etc.) sur la base des connaissances théoriques
	Bases théoriques pour l'évaluation clinique de base : définition, normes, (TA, respiration, FC, température, état nutritionnel)	Prises des paramètres vitaux (pouls, TA, fréquence respiratoire)
	Bases d'hygiène hospitalière, prévention et contrôle de l'infection	Pratique des 1ers secours
	Bases de radioprotection (rayonnement ionisant, ondes magnétiques et mécaniques) et aspects légaux	Dépistage du risque nutritionnel (mesure du poids, de la taille, BMI, questions sur la perte de poids dans les 3-6 derniers mois, questions sur la diminution de la consommation alimentaire, calcul de l'âge)
	Bases juridiques (droits du patient, secret professionnel)	

	Présentation de différents types d'institutions socio-sanitaires et leurs missions institutionnelles (soins aigus, courts et longs séjours, réadaptation, soins à domicile, urgences)	
	Principes de manutention de patients	
	Relation professionnelle dans la santé (comportements et attitudes empathiques, écoute active, non jugement, éthique et déontologie professionnelle)	
	Constitution d'une équipe de soin en fonction du contexte, professions, rôles et fonction des membres de l'équipe	
	Présentation des différentes professions de la santé HES et de leurs spécificités	

c) L'immersion dans la pratique professionnelle

Objectifs généraux de formation	Contenus théoriques	Habiletés et attitudes visées (ateliers, laboratoires, ..., stages)
la prise de conscience du fonctionnement du monde du travail	Bases d'organisation interne d'une institution (organigramme, départements, voies hiérarchiques et fonctionnelles, ...)	Aide dans les AVQ (marche, transfert, repas, toilette, habillage, activités de loisirs ...)
l'intégration dans les processus de prise en charge, la rencontre avec les patients et les professionnels, l'expérience de la communication, de l'interaction et de la documentation	Soins de base (mouvement, alimentation, élimination, hygiène, confort ...)	Utilisation des moyens auxiliaires pour les AVQ (cannes, cigogne, chaise-percée)
	Modalités de transmission dans une institution de soin (dossier patient, dossier informatisé, colloques ...)	Attitude centrée sur le patient
	Travail en équipe : Définition de collaboration, coopération, délégation, interprofessionnalité	Application des principes d'hygiène en vigueur (mains, tenue, ...)
l'appréciation de l'aptitude à assumer la charge de travail et les conditions du travail dans le domaine socio-sanitaire		Respect du secret professionnel et de la protection des données
		Connaître et respecter les règles et les procédures institutionnelles (radioprotection, urgence, feu, sécurité ...)
		Appliquer les principes liés aux droits du patient

		Expérimentation de différents types et modes de communication avec les usagers
		Transmission de consignes
		Etablissement de relations professionnelles avec l'utilisateur et ses proches
		Identifier sa place de préstagiaire HES au sein de l'équipe et de l'institution

		Echanger avec différents professionnels afin de construire son projet de formation
		Découvrir différentes organisations (urgences, service hospitalier, hébergement, service ambulatoires, etc.)
		Transmettre des informations oralement et par écrit
		Transmettre et documenter les informations recueillies aux personnes compétentes
		Utilisation des moyens de documentation et de transmission
		S'impliquer dans des activités de travail en groupe
		Participer aux activités d'une équipe interdisciplinaire

d) La rédaction d'un travail de maturité spécialisée

Objectifs généraux de formation	Contenus théoriques	Habilités et attitudes visées (ateliers, laboratoires, ..., stages)
La réflexion et l'évaluation des expériences faites	Outils méthodologiques (recueil et traitement d'information, fiches de lecture, recherche documentaire, utilisation d'internet)	Se projeter en tant que futur professionnel de la santé HES
la structuration d'un rapport écrit		Auto-analyse, réflexivité
la prise de conscience de l'importance des aspects formels et de présentation		
l'approfondissement d'une problématique		Savoir structurer un texte, rédiger des résumés, faire une synthèse, prendre des notes, présenter des résultats, etc.

5. Principes d'organisations spécifiques

5.1 Cours école bases théoriques et préparation aux stages: 14 semaines

Organisation

Sur la base du tableau précédent, les enseignements réalisés dans les écoles sont quantifiés en concertation avec les HES qui dispensent les MC. Leur déclinaison en programme est de la compétence des cantons et des écoles qui assureront la formation.

Cette période est effectuée sous la responsabilité des ECG au cas où elle est dispensée par les HES.

Validation

Les éléments spécifiques définis par le PEC sont accomplis et réussis.

Les modalités d'évaluation sont déterminées dans les programmes d'école ou en concertation avec les HES au cas où l'enseignement est dispensé par les HES.

5.2. Le stage dans le monde du travail au sens large : 6 semaines

Objectif

Le stage dans le monde du travail au sens large correspond à une expérience professionnelle.

Il doit permettre au/à la candidat-e de :

- s'engager concrètement dans une démarche de recherche d'emploi ou de stage,
- découvrir les réalités de la vie professionnelle au quotidien,
- évaluer ses forces et ses faiblesses dans des situations de travail.

Organisation

Cette expérience peut revêtir toute forme et toute nature. Sa durée est de 6 semaines, soit environ 240 heures d'activité attestées. En principe, les 6 semaines sont consécutives ou réalisées en 2 fois.

Les démarches nécessaires pour trouver un emploi ou un stage relèvent de la responsabilité du candidat ou de la candidate. Elle peut être non rémunérée.

Validation

La validation est réalisée sur la base d'une attestation et/ou certificat de travail de l'employeur. Les attestations et/ou certificats de travail des employeurs portent sur la durée, la nature du travail et le taux d'activité.

La durée et le taux d'activité font foi pour la validation.

Les ECG peuvent établir des critères pour la validation du stage non-spécifique.

5.3 Le stage dans des organisations et institutions socio-sanitaires : 8 semaines

Objectifs généraux du stage

Le stage dans une organisation ou institution socio-sanitaire doit permettre à la candidate ou au candidat de développer des compétences de base lui permettant de s'intégrer dans un milieu de santé et de confirmer son choix d'orientation professionnelle, à savoir :

- découvrir le milieu de la santé et des populations ayant des besoins de santé,
- réaliser des actions de soins et d'accompagnement auprès de personnes ayant des besoins de santé,
- découvrir différents milieux de soins et professions du domaine de la Santé,
- évaluer ses aptitudes à exercer une activité au sein d'une équipe de soins,
- affirmer sa motivation dans la poursuite d'études au niveau HES, dans le domaine de la Santé au sens large, et plus particulièrement dans une profession HES du domaine.

Le stage contribue également à l'évaluation des aptitudes personnelles du candidat ou de la candidate, requises pour l'entrée en Bachelor dans le domaine de la Santé.

Par organisation ou institution socio-sanitaire, il faut entendre toute organisation ou institution où le candidat ou la candidate exerce une activité en relation directe et suivie avec des personnes ayant des besoins de santé.

Organisation

La durée du stage est de 8 semaines au total.

Les HES sont responsables du stage spécifique dans les institutions socio-sanitaires. Les places de stage sont mises à disposition des candidat-e-s par les HES. Les modalités d'attribution des places font l'objet d'une procédure déterminée par l'instance qui est responsable de l'organisation des stages.

Les modalités de la mise en œuvre dans les cantons déterminent l'encadrement du/de la candidat-e et la manière dont le post-obligatoire assume sa responsabilité et surveillance.

Validation

La validation du stage par les ECG se fait en fonction du document d'évaluation fourni par la HES qui est responsable de l'encadrement du/de la candidat-e et de l'évaluation des objectifs.

5.4 Travail de maturité spécialisée : 4 semaines

Objectif

Le travail de maturité spécialisée a pour objectif de permettre :

- la réflexion et l'évaluation des expériences faites,
- la structuration d'un rapport écrit,
- la prise de conscience de l'importance des aspects formels et de présentation,
- l'approfondissement d'une problématique.

En outre, le travail de maturité spécialisée contribue à évaluer les aptitudes personnelles et à adapter le parcours de formation.

Réalisation

Travail écrit de 12 à 15 pages sans les annexes et bibliographie, dont 1/3 de rapport de stage et 2/3 de réflexion approfondie d'une problématique.

Validation

Les critères d'évaluation du travail de maturité spécialisée sont définis dans les dispositions des cantons.

6. Conditions de réussite de la maturité spécialisée santé

Les conditions sont énoncées dans les dispositions cantonales. En règle générale, la maturité spécialisée santé est réussie aux conditions cumulatives suivantes :

- avoir validé et réussi les cours,
- avoir validé et réussi le stage spécifique dans une organisation socio-sanitaire,
- avoir validé et réussi le stage dans le monde du travail au sens large,
- avoir validé et réussi le travail de maturité spécialisée.

Le titre de maturité spécialisée santé est délivré par le canton et remis au candidat ou à la candidate conformément aux procédures prévues dans les cantons.

Il fait partie intégrante du dossier d'admission en Bachelor.

7. Echec à la maturité spécialisée santé

Les modalités offertes aux candidat-e-s qui échouent à la maturité spécialisée santé sont définies par chaque canton.

de sa capacité à gérer son temps et à progresser peuvent augmenter ou diminuer le stress que l'on ressent. **Une façon de diminuer son stress est donc de se dire que l'on est capable de gérer son temps et d'apprendre de ses erreurs et de ses échecs.**

▪ **Focaliser son attention sur ses progrès et non sur ses résultats**

Le niveau de stress est également lié à la motivation avec laquelle on étudie. Il existe de nombreux types de motivations, et les chercheurs en psychologie les groupent souvent en trois catégories : (a) la volonté de démontrer aux autres et à soi-même que l'on est performant, (b) la volonté d'éviter l'échec et (c) la volonté de s'améliorer. La plupart des gens disposent des trois types de motivation, mais l'une d'elles peut être plus forte que les autres dans certaines situations. Des études montrent que *les étudiants qui focalisent leur attention sur leurs progrès sont moins stressés que ceux qui cherchent à démontrer leur performance ou essaient d'éviter l'échec* [17]. Qu'est-ce que cela signifie en pratique ? Cela signifie que **lorsque l'on reçoit les résultats d'un test ou la solution d'un exercice, on est moins stressé si l'on se demande « Qu'est-ce que j'ai fait de bien, qu'est-ce que je n'ai pas fait et comment est-ce que je peux m'améliorer la prochaine fois ? »** que si l'on se demande « Comment est-ce que je me compare aux autres ? » ou « Est-ce que c'est suffisant pour passer ? ».

Souvenez-vous qu'il est normal que le stress fasse partie de la vie étudiante et que l'on peut gérer ce stress en se fixant un plan et en le suivant, en se rappelant régulièrement que l'on contrôle son temps et en se concentrant sur le fait de s'améliorer. Vous trouverez d'autres conseils sur la gestion du stress et de la pression dans le chapitre 7.

ACTIVITÉ 1

Identifiez et programmez vos temps d'étude



Organiser votre temps pour l'ensemble du semestre



≈ 45 minutes



Une fois en début de semestre

Étape 1 : complétez l'agenda hebdomadaire

- ➔ Identifiez et programmez sur votre agenda hebdomadaire (vous pouvez utiliser le modèle ci-après) les différentes tâches nécessaires :
 - Les heures de cours et d'exercices prévus à l'horaire : utilisez le plan de cours qui vous a été fourni.
 - Du temps pour étudier : utilisez le système ECTS pour déterminer combien de temps consacrer au travail personnel pour chaque cours. Si votre université n'utilise pas le système ECTS, vous pouvez partir d'un total d'environ 60h de travail par semaine auquel vous devrez soustraire les heures de cours pour obtenir le nombre d'heures de travail personnel. Selon l'utilisation que vous ferez de ce temps de travail personnel, il peut être utile de tenir compte des points suivants :
 - a. Prévoyez de **revoir vos notes de cours** avant le cours suivant dans la même matière – votre enseignant s'attend à ce que le cours précédent ait été assimilé.
 - b. Prévoyez de **finir les exercices** des séries chaque semaine – cela vous permettra de poser vos questions éventuelles aux assistants la semaine suivante.
 - c. Programmez votre temps de travail aux moments où vous savez que vous êtes **efficace** (pour certains ce sera plutôt le matin, pour d'autres plutôt le soir).
 - Du temps pour vous ressourcer :
 - a. Prévoyez de vraies pauses pour manger.
 - b. Laissez-vous suffisamment de temps pour dormir chaque nuit suivant vos besoins.

c. Réservez du temps (au moins une demi-journée et/ou une soirée dans la semaine) au sport, aux loisirs, aux rencontres entre amis, avec votre famille, etc.

▪ N'oubliez pas les temps de trajets ou les tâches du quotidien (courses, ménage, etc.).

➔ Regardez les exemples d'agenda hebdomadaire 1 et 2 ci-dessous. Les heures de cours et d'exercices apparaissent en blanc, les heures prévues pour le travail personnel apparaissent en gris et les pauses pour manger en rayé. Ces exemples ne représentent pas une règle stricte à suivre mais ils illustrent plutôt différentes manières de planifier son temps.

▪ En quoi ces exemples diffèrent-ils de votre agenda ?

▪ Les choix qui ont été faits pourraient-ils vous convenir ?

Cet exercice vous donne une idée approximative du temps que vous devez consacrer à étudier chaque semaine. Il y a **aura des variations au cours du semestre**, qu'il faut anticiper.

Étape 2 : complétez l'agenda semestriel

➔ Sur votre agenda semestriel (vous pouvez utiliser le modèle ci-après), notez les événements importants de l'année concernant les études ou les examens :

▪ La soumission des éventuels exercices notés (toutes les semaines potentiellement).

▪ La soumission des **projets**, des rapports, etc.

▪ Les **tests de mi-semestre** ou les examens blancs.

▪ Les périodes de révision.

▪ Les examens de fin de semestre.

➔ Répondez pour vous-même aux questions suivantes :

▪ Avez-vous identifié des semaines qui sont susceptibles d'être plus chargées que les autres ?

▪ Avez-vous identifié des semaines qui vous **permettraient de vous rattraper** si prenez du retard ?

Étape 3 : vérifiez que votre programme est réaliste

Pour que vous ne partiez pas sur un programme que vous ne pourrez pas tenir, il est important de vérifier que ce que vous avez prévu est **réaliste**.

➔ Après 2 semaines, revoyez votre agenda hebdomadaire :

▪ Avez-vous pu respecter le programme que vous vous étiez fixé ?
Si non, quelles tâches avez-vous oublié de programmer ?

De quelles contraintes avez-vous oublié de tenir compte ?

▪ Avez-vous prévu suffisamment de temps pour étudier ?

Vos chances de succès seront meilleures si vous prévoyez suffisamment de temps pour travailler. Rappelez-vous que, dans de nombreux programmes de sciences et d'ingénierie, l'étudiant « moyen » échoue en première année, et donc si vous travaillez autant que la moyenne dans votre classe cela n'est pas forcément assez !

Et ensuite ?

Une fois cet effort fait en début de semestre, il vous faudra **prendre chaque semaine quelques minutes pour mettre à jour vos programmes hebdomadaires et semestriels**. Il est important notamment d'adapter votre planning pour tenir compte des tâches spécifiques que vous devez réaliser dans chaque matière et des échéances particulières de telle ou telle semaine. Par exemple, si dans certains cours il vous est demandé de regarder les vidéos d'un MOOC ou de lire les chapitres d'un livre une certaine semaine, vous devez le prévoir dans votre temps de travail personnel. Il en va de même si vous avez un rapport de projet ou un cahier de laboratoire à rendre à une date donnée.

Enfin, pour tirer le bénéfice maximal du temps que vous réservez à votre travail personnel, n'hésitez pas à **utiliser des listes** afin de récapituler ce que vous avez à faire chaque semaine dans chaque matière. Avoir les idées claires sur ce que vous avez à faire vous permettra de démarrer bien plus efficacement chacun de vos créneaux de travail personnel.

Exemple 1 : exemple d'agenda hebdomadaire d'un étudiant en Génie Mécanique à l'EPFL

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
7h							
8h	Analyse I	Physique I	Analyse I		Sciences du Vivant		
9h	Analyse I	Physique I	Analyse I	Electricité - ex.	Sciences du Vivant		
10h	Analyse I - ex.	Info	Info	Matériaux	Construction I		
11h	Analyse I - ex.	Info	Info	Matériaux	Construction I	Electricité	Construction I
12h		Info - ex.	Info	Matériaux - ex.			
13h	Algèbre linéaire				Matériaux	Algèbre linéaire	Sciences du Vivant
14h	Algèbre linéaire	Algèbre linéaire	Construction I - ex.	Construction I	Matériaux	Algèbre linéaire	Sciences du Vivant
15h	Electricité	Algèbre linéaire		Construction I	Matériaux	Algèbre linéaire	Algèbre linéaire
16h	Electricité	Algèbre linéaire - ex.	Physique I	Sport			
17h		Algèbre linéaire - ex.	Physique I - ex.		Physique I	Physique I	Analyse I
18h	Analyse I		Physique I - ex.		Physique I	Physique I	Analyse I
19h	Analyse I	Analyse I					Maj. planning hebdo
20h							
21h	Algèbre linéaire	Analyse I	Electricité				
22h	Algèbre linéaire	Physique I	Electricité				

Exemple 2 : exemple d'agenda hebdomadaire d'un étudiant en Sciences et Technologies du Vivant à l'EPFL

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche	
7h								
8h	Algèbre linéaire	Algèbre linéaire	Physique I - ex.	Analyse I - ex.	Biologie I			
9h	Algèbre linéaire	Physique I	Physique I - ex.	Analyse I - ex.	Biologie I	Algèbre linéaire	Biologie I	
10h	Analyse I	Physique I	Analyse I	Programmation	Biologie I - ex.	Algèbre linéaire	Biologie I	
11h	Analyse I	Physique I	Analyse I	Programmation	Biologie I - ex.	Algèbre linéaire	Biologie I	
12h							Biologie I	
13h	Algèbre linéaire	Algèbre linéaire	Chimie générale	Physique I	Programmation	Sport		
14h	Algèbre linéaire	Algèbre linéaire	Chimie générale	Physique I	Programmation			
15h	Algèbre linéaire - ex.		Programmation I	Physique I	Chimie générale			Programmation
16h	Algèbre linéaire - ex.	Chimie générale	Programmation I		Chimie générale	Physique I	Programmation	
17h	Sport	Chimie générale - ex.		Programmation I - ex.		Chimie générale	Analyse I	
18h		Chimie générale - ex.	Analyse I	Programmation I - ex.	Analyse I	Chimie générale	Maj. planning hebdo	
19h		Physique I	Analyse I	Analyse I	Analyse I	Chimie générale		
20h								
21h								
22h								

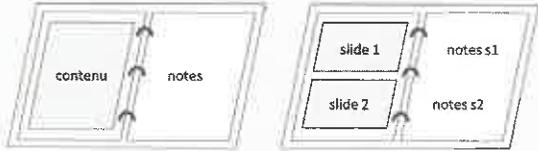
Fiche technique : conseils pour la prise de note

Sur quel support prendre ses notes ?

La façon dont l'on va prendre ses notes va dépendre des supports que l'enseignant utilise en cours (tableau, slides, etc.) ainsi que des documents qu'il met à disposition (slides, notes de cours, photocopie, livre, etc.). Les difficultés principales que vous pouvez rencontrer sont les suivantes :

- Si votre enseignant utilise le tableau : vous devrez noter à la fois ce que l'enseignant écrit au tableau mais aussi les explications qu'il donne à l'oral (explications, commentaires, etc.). Lorsque vous relirez, il sera utile de pouvoir faire la différence entre les deux car ce qui est écrit au tableau représente souvent la « référence ».
- Si votre enseignant utilise des slides : vous ne pourrez pas noter tout ce qui se trouve sur les slides (et cela aurait d'ailleurs peu d'intérêt). Vous devrez donc noter les explications orales de l'enseignant tout en gardant la correspondance avec le slide associé pour pouvoir ensuite relire slides et notes conjointement.

Le tableau ci-dessous récapitule différentes situations avec quelques solutions possibles.

	L'enseignant écrit au tableau ou sur une tablette	L'enseignant projette des slides
Un support sur lequel il est possible d'écrire est fourni à l'avance (photocopie du cours, slides)	<p>Imprimez le support de manière à disposer :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ d'espace autour du contenu pour ajouter des annotations (légendes, exemples, etc.), ▪ d'espace pour noter les explications données par l'enseignant, en comptant au moins 1 page blanche pour 1 page de contenu. <p>La figure ci-dessous présente un exemple (à adapter selon que l'on est droitier ou gaucher : imprimer en recto seulement puis changer simplement le côté où la feuille est trouée)</p> 	
		Prévoyez également du papier supplémentaire pour le cas où vous n'auriez pas assez de place sur le support ainsi imprimé !

	L'enseignant écrit au tableau ou sur une tablette	L'enseignant projette des slides
Aucun support n'est fourni/un support est fourni seulement après le cours (slides, notes de cours prises sur tablette) ou encore il n'est pas possible d'écrire sur le support fourni (livre, photocopie)	<p>Utilisez le modèle Cornell</p> <p>Utilisez deux couleurs pour distinguer ce qui est écrit au tableau du reste</p> <p>Utilisez-le support fourni au moment de revoir vos notes afin de vérifier, clarifier et compléter ce que vous avez noté</p>	<p>Utilisez le modèle Cornell + ajoutez une marge à gauche</p> <p>Notez les numéros des slides/des pages correspondant à l'explication dans la marge</p>

La forme compte

Lors de la relecture de vos notes, vous aurez besoin d'ajouter des informations, des commentaires ou des questions. Il faut donc prévoir donc beaucoup d'espace lorsque l'on écrit : n'hésitez pas à sauter des lignes et à laisser beaucoup de blanc autour de vos notes !

Afin de faciliter l'identification visuelle des points importants, vous pouvez utiliser des couleurs. Pour que les couleurs soient utiles à la relecture il est important de se fixer une convention ou un code au début du cours. En mathématiques par exemple, on peut noter les définitions avec une couleur A, les théorèmes avec une couleur B et les exemples avec encore une autre couleur.

Encadrer (sans nécessairement utiliser de règle pour gagner du temps), encrer ou placer un repère graphique au niveau des mots ou paragraphes qui semblent essentiels facilitera également beaucoup la relecture.

Si un point vous paraît lié à un autre point sur la même page, n'hésitez pas à utiliser des flèches pour indiquer les relations. Les formes visuelles (diagrammes, schémas, etc.) aideront également à mémoriser les explications [22, 23].

Enfin, structurer ses notes à l'aide de titres et sous-titres permet d'identifier les différentes parties ou concepts du cours abordés. Si la table des matières/le plan suivi par l'enseignant n'apparaît pas de manière évidente dans le cours, classez l'information en catégories qui vous semblent logiques. Vous pourrez ensuite reprendre ces catégories pour les faire évoluer et les confronter à celles que vous trouverez dans les ressources associées au cours (livre, cours en ligne, etc.). Réorganiser l'information ainsi est une technique de révision très efficace (voir l'Habitude n°5).

Exemples

Vous trouverez ci-après deux exemples de notes manuscrites prises lors de cours de physique :

- Exemple 1 : l'enseignant écrit le cours au *tableau* et donne des *explications orales en plus*, l'étudiant utilise le *modèle Cornell* pour sa prise de note.
- Exemple 2 : l'enseignant utilise des *slides* avec des animations et donne des *explications orales au fur et à mesure*, l'étudiant *dispose des slides et prend ses notes dessus*.

Nous avons utilisé un code couleur particulier afin que vous puissiez identifier les différents éléments apparaissant dans ces notes :

- Pendant le cours :
 - ce que l'enseignant **note** au tableau est écrit en noir (exemple 1 seulement);
 - ce que l'enseignant explique à l'oral est écrit en bleu;
 - du rouge est utilisé pour marquer ce qui est important.
- Après le cours, l'étudiant a ajouté des annotations en vert pour compléter ses notes.

Bien entendu vous n'êtes pas du tout obligés d'utiliser ce même code couleur, il n'est là que pour vous rendre l'exemple lisible.

Exemple 1 : notes prises dans un cours de physique où l'enseignant écrit au tableau.

Cours : PHYS 111 Sujet : Méca, qte de mvmt
 Date : 06/10/15 Page n° sur

Mots clés / questions Notes

3 - Chocs
 cas particuliers d'interaction
 ↳ corps se touchent p'tt tps bref

exemple :

bilan avant
 ↓
 bilan après

condition d'applic : système isolé
 - forces extérieures
 - forces intérieures OK (n'interviennent pas ds bilan)

ou syst. pseudo-isolé
 - forces extérieures s'annulent

loi de conservation quantité de mvmt ?
 conservation quantité de mouvement
 $\vec{p}_{avant} = \vec{p}_{après}$

ex : $m_1 \vec{v}_1 = m_1 \vec{v}_1' + m_2 \vec{v}_2'$ ⚠️ considérer l'ens des corps du syst.
 $\vec{v}_2 = \vec{0}$ sinon : $m_1 \vec{v}_1 + m_2 \vec{v}_2 = m_1 \vec{v}_1' + m_2 \vec{v}_2'$
 ex : boules billard.

3.1 Chocs élastiques
 caractéristiques des chocs élastiques ?
 def : choc ds lequel l'énergie cinétique est conservée
 ↳ en + de la quantité de mouvement
 contre-ex : boules velcro qui s'accrochent, frottements

Résumé

- Pour étudier chocs ⇒ quantité de mouvement
 - système isolé, composé de 2+ corps
 - conservation qte de mvmt : $\vec{p}_{avant} = \vec{p}_{après}$ ⚠️ vecteurs
- si choc élastique : ⊕ conservation énergie cinétique

Exemple 2 : notes prises dans un cours de physique où l'enseignant utilise des slides.

Propriété : dérivée d'une fonction de fonction

Exemple :
 $x(t) = \cos(\omega t + \phi)$
 ω, ϕ constantes

$x(t+dt) = \cos(\omega(t+dt) + \phi)$

$x = f(g(t))$

$x \, dt = f(g(t+dt)) - f(g(t))$

$x \, dt = f(g(t) + \dot{g} \, dt) - f(g(t))$

$x \, dt = f(g(t)) + \frac{df}{dg} \dot{g} \, dt - f(g(t))$

$x \, dt = \frac{df}{dg} \dot{g} \, dt$

$\frac{dx}{dt} = \frac{df}{dg} \frac{dg}{dt}$

Exemple :
 $x = -\sin(\omega t + \phi)$

$\frac{dx}{dt} = -\omega \cos(\omega t + \phi)$

$\frac{dx}{dt} = -\sin(g(t))$

devenir d'une fonction de fonction :

$x(t) = f(g(t)) \rightarrow \dot{x} = \frac{df}{dg} \frac{dg}{dt}$

devenir avant :

$x(t+dt) = x(t) + \dot{x} \, dt$

devenir par limite :

$\frac{dx}{dt} = \lim_{dt \rightarrow 0} \frac{x(t+dt) - x(t)}{dt} = \lim_{dt \rightarrow 0} \frac{f(g(t) + \dot{g} \, dt) - f(g(t))}{dt}$

ACTIVITÉ 2

Prenez des notes !

 Préparer et organiser votre prise de note	 ~ 5 minutes par heure de cours	 Tout au long du semestre
--	---	---

Avant chaque cours : préparez votre matériel pour prendre des notes

- ▶ En fonction des supports fournis et utilisés par l'enseignant, préparez le matériel dont vous avez besoin pour prendre vos notes : imprimez le support, préparez vos pages selon le modèle Cornell, ou imprimez des copies du modèle de page Cornell fourni ci-avant. Assurez-vous, bien sûr, d'avoir sous la main des stylos et crayons de différentes couleurs.

Pendant chaque cours : prenez des notes

- ▶ Dans chacun de vos cours, prenez des notes manuscrites :
 - Identifiez pour vous-même les **idées clés** ou les questions abordées dans le cours.
 - Essayez de ne pas écrire mot pour mot ce que dit votre enseignant, **reformulez** (en synthétisant le plus possible) et concentrez-vous sur le fait de capturer les points importants du cours.
 - Espacez votre texte.

Après chaque cours : passez vos notes en revue

Il est important de revoir ses notes avant le cours suivant et/ou avant la séance d'exercices associée. En général cela implique de revoir ses notes une fois par semaine, mais pour certains cours à gros coefficient il faudra le faire jusqu'à deux fois par semaine.

Rappelez-vous que dans l'activité du chapitre précédent vous avez normalement programmé du temps dans votre agenda hebdomadaire que vous pouvez utiliser pour revoir vos notes.

- ➔ Reprenez votre agenda hebdomadaire et choisissez à quel moment vous aller passer en revue vos notes pour chaque cours.
- ➔ Pour chaque heure de cours, prévoyez environ 5 minutes (donc si le cours dure 2 heures, prenez 10 minutes, et ainsi de suite) pour réaliser les étapes suivantes :

- Ajoutez sur vos notes les informations nécessaires pour retrouver plus tard à quel cours elles correspondent (nom du cours, sujet, date, numéros de pages).
- Améliorez la lisibilité de vos notes en soulignant, en ajoutant des couleurs, des schémas, des flèches, etc. Cela en facilitera la relecture.

C'est un bon moment pour vous assurer que vous comprenez tout ce que vous avez noté et si ce n'est pas le cas d'utiliser d'autres sources pour vérifier vos notes et les compléter (voir le chapitre 6 : utilisez vos manuels, des livres, les MOOCs, etc. recommandés par votre enseignant).

- Puis, écrivez un résumé rapide du cours, si possible de tête sans lire vos notes, en vous assurant de couvrir les questions suivantes :
 - Quel est l'idée principale du cours ?
 - Quels sont les points importants du cours (en général il y en a trois ou quatre) ?
 - Pour chaque point, quels sont les liens avec votre propre expérience ou avec ce que vous avez vu dans d'autres cours ?

Et ensuite ?

Demain, après-demain, et tous les autres jours du semestre, continuez de prendre des notes dans chacun de vos cours.

Assurez-vous de passer en revue vos notes de cours régulièrement, a fortiori entre les différents cours/exercices d'une matière donnée.

HABITUDE N°3 Être méthodique dans la résolution des exercices

Diagnostic personnel

Les questions ci-dessous vous permettront d'évaluer si vous avez déjà acquis les bonnes habitudes d'apprentissage.

	Souvent	Rarement
Quand je commence un exercice, je prends le temps d'analyser en détails l'énoncé.		
Je liste les différentes méthodes/formules applicables avant de me lancer dans la résolution.		
J'écris les étapes de la résolution sans sauter d'étape et en vérifiant que je ne fais pas d'erreur.		
À la fin, je vérifie la solution que j'obtiens.		
Je reviens à l'énoncé de l'exercice après l'avoir résolu.		

Si vous avez obtenu une majorité de « rarement », il est temps de modifier vos habitudes en lisant le chapitre ci-dessous.

Pourquoi utiliser une méthode systématique pour résoudre les exercices ?

Au cours d'un semestre vous avez de nombreux exercices (aussi appelés « problèmes ») à résoudre. Beaucoup de chercheurs se sont intéressés à la façon dont les gens résolvent les problèmes dans les disciplines scientifiques comme la physique et les mathématiques.

ACTIVITÉ 3a

Exercez-vous à utiliser la méthode

 Vous familiariser avec la méthode de résolution des problèmes

 - 15 minutes

 Une fois en début de semestre

L'étudiant qui a résolu l'exercice de physique ci-dessous a obtenu le bon résultat mais n'a pas utilisé la méthode. En conséquence son travail est désorganisé et des informations manquent. Typiquement, si l'exercice était noté, cet étudiant n'obtiendrait pas tous ses points...

Exercice

Une balle est lancée en l'air depuis une hauteur de 1,50 m avec une vitesse verticale initiale de 10 m/s.

Calculer la hauteur maximale atteinte par la balle.

seule force = le poids \downarrow
équation du mouvement sous accélération constante

$$x(t) = x_0 + v_0 t - \frac{1}{2} g t^2$$
$$x(t) = 1,5 + 10x t - 4,9x t^2$$

pour trouver x_{\max} il nous faut une valeur pour t
 \hookrightarrow on utilise la vitesse, qui est nulle à x_{\max}

$$v(t) = v_0 - g t$$
$$= 10 - 9,81x t$$
$$v(t_{\max}) = 0 = 10 - 9,81x t_{\max} \rightarrow t_{\max} = 1,02 \text{ s}$$
$$x(t_{\max}) = 1,5 + 10x 1,02 - 4,9x (1,02)^2$$
$$= 6,6 \text{ m}$$

- Transformez sa solution pour faire apparaître les 4 étapes de la méthode: analyser, lister, résoudre, vérifier. Comparez ensuite votre travail avec la proposition de solution ci-après qui présente différents éléments qu'il est possible de faire apparaître à chaque étape de la méthode.

Il est évident que dans le cas de cet exercice simple, utiliser la méthode prend bien plus de temps que de résoudre rapidement l'exercice au brouillon.

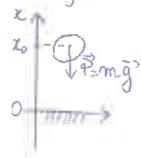
- Mais quels avantages observez-vous à utiliser la méthode dans le cadre de cet exercice?
 - Que pensez-vous de la méthode b qui est listée dans les méthodes possibles de la solution ci-dessous? Comment l'étudiant aurait-il pu tirer parti de cette information?
 - Mettez-vous à la place de l'enseignant qui aurait à évaluer les connaissances de l'étudiant d'après sa copie. Qu'est-ce que la solution ci-dessous montre que la copie initiale de l'étudiant ne montre pas?

Et ensuite?

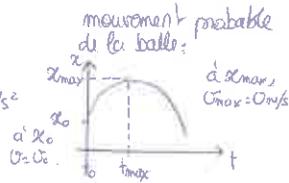
Entraînez-vous à utiliser la méthode le plus souvent possible dans chacun de vos exercices afin de gagner progressivement en efficacité et en vitesse.

Proposition de solution de l'exercice de physique suivant la méthode.

analyse:



on cherche x_{max}
 hyp: on ignore les frottements
 chute libre
 on connaît: $x_0 = 1,50m$ $g = 9,81 m/s^2$
 $v_0 = 10 m/s$
 on ignore: m



mouvement probable de la balle:
 $a = a_{max}$
 $v_{max} = 0 m/s$
 $\Sigma F = m \vec{a}$
 $\vec{P} = m \vec{a}$
 $m \vec{g} = m \vec{a}$ accélération constante

méthodes possibles: a. avec les équations du mouvement rectiligne uniformément accéléré ou b. avec la conservation de l'énergie?

essai avec la méthode a

en projetant sur l'axe: $a(t) = -g$
 $v(t) = -gt + v_0$
 $x(t) = -\frac{1}{2}gt^2 + v_0t + x_0$

avec ces équations, pour connaître x_{max} il nous faut t_{max} → 2 inconnues

$v(t_{max}) = -gt_{max} + v_0$ or $v(t_{max}) = v_{max} = 0 m/s$

$x(t_{max}) = -\frac{1}{2}gt_{max}^2 + v_0t_{max} + x_0$

donc on a: $\begin{cases} 0 = -gt_{max} + v_0 \\ x_{max} = -\frac{1}{2}gt_{max}^2 + v_0t_{max} + x_0 \end{cases}$

soit $\begin{cases} t_{max} = \frac{v_0}{g} \\ x_{max} = -\frac{1}{2}g\left(\frac{v_0}{g}\right)^2 + v_0\left(\frac{v_0}{g}\right) + x_0 \end{cases}$

vérif dimensions: $[t_{max}] = \frac{L T^{-1}}{L T^{-2}} = T$ OK

on obtient: $\begin{cases} t_{max} = \frac{v_0}{g} \\ x_{max} = -\frac{1}{2}g\left(\frac{v_0}{g}\right)^2 + v_0\left(\frac{v_0}{g}\right) + x_0 \end{cases}$

donc $\begin{cases} t_{max} = \frac{v_0}{g} \\ x_{max} = \frac{1}{2} \frac{v_0^2}{g} + x_0 \end{cases}$

application numérique:
 $x_{max} = \frac{1}{2} \frac{10^2}{9,81} + 1,50$ $x_{max} = 6,13 m$

vérifications:

dimensions: $[x_{max}] = \frac{L^2 T^{-2}}{L T^{-2}} + L = L$ OK

on a bien x_{max} positif et $x_{max} > x_0$

vérifications numériques:
 $t_{max} = \frac{10}{9,81} = 1,02 s$

$v_{max} = v(t_{max}) = -9,81 \times 1,02 + 10 = 0 m/s$ OK

ACTIVITÉ 3b

Utilisez la méthode dans vos exercices

Assimiler la méthode de résolution des problèmes	≈ 5 minutes par exercice	Une fois en début de semestre

Pour vous aider à assimiler la méthode, nous vous proposons d'utiliser une checklist vous permettant de vérifier si vous avez bien suivi les différentes étapes dans votre solution.

- Imprimez quelques copies de cette checklist et **utilisez-la pour vérifier votre solution** dans un exercice de physique et dans un exercice de maths.

	Oui	Non
1-Analyser		
Ai-je listé les informations données dans l'énoncé et les inconnues ?		
Ai-je listé les informations que je connais par ailleurs ?		
Ai-je explicité les hypothèses ?		
Ai-je reformulé mathématiquement l'objectif ?		
2-Lister		
Ai-je listé les différentes méthodes de résolution applicables ?		
Ai-je vérifié les conditions d'application de ces méthodes ?		
3-Résoudre		
Ai-je progressé étape par étape, sans sauter d'étape ?		
Ai-je écrit clairement la solution ?		
Ai-je réalisé quelques vérifications simples au cours de mes calculs ?		
4-Vérifier		
Ai-je vérifié que j'ai bien répondu à la question, et ce dans les termes demandés ?		
Ai-je vérifié quelques propriétés de ma solution (dimensions, ordre de grandeur, dérivabilité, orthogonalité, etc.) ?		

Si vous avez répondu «non» à une ou plusieurs des questions de la checklist, cela signifie que vous n'avez pas mis en pratique la méthode de résolution de problèmes. Il peut y avoir différentes raisons à cela :

- Vous étiez concentré sur le fait de résoudre l'exercice.
- Vous étiez pressé de finir.
- Vos anciennes habitudes ont pris le dessus lorsque vous avez commencé à travailler sur le problème.
- Le problème vous a semblé trop simple pour justifier de passer du temps à appliquer la méthode.

Toutes ces raisons montrent à quel point il peut être difficile de prendre une nouvelle habitude comme celle consistant à résoudre méthodiquement les problèmes. L'acquérir **demande des efforts** (même avec des problèmes simples!) et au début il se peut que résoudre les exercices demande plus de temps qu'avec d'anciennes méthodes. Mais avec la pratique cela devient de plus en plus facile. Par la suite, l'usage de cette méthode devient naturel et recourir à la checklist devient inutile.

HABITUDE N°4

Apprendre de ses erreurs

Diagnostic personnel

Les questions ci-dessous vous permettront d'évaluer si vous avez déjà acquis les bonnes habitudes d'apprentissage.

	Souvent	Rarement
Quand je fais une erreur, j'essaie d'identifier ce que j'aurais pu faire autrement.		
Après avoir lu la solution d'un exercice, j'essaie de refaire l'exercice sans regarder la solution.		
Après avoir corrigé une erreur dans un exercice, je refais l'exercice afin de m'assurer que je sais le faire sans erreur (et sans la solution).		
Je tiens à jour une liste de mes erreurs afin d'identifier celles que je fais souvent pour pouvoir travailler spécifiquement dessus.		

Si vous avez obtenu une majorité de «rarement», il est temps de modifier vos habitudes en lisant le chapitre ci-dessous.

Pourquoi est-il important d'apprendre de ses erreurs ?

Notre apprentissage dépend beaucoup de notre capacité à identifier et corriger nos erreurs. En fait, il s'agit d'un des résultats les plus clairs de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage : l'analyse de près de 1300 études scientifiques sur l'apprentissage a montré que les gens

attendu de vous à l'examen. Pour faciliter ses révisions et se préparer à l'examen, il peut donc être très utile de réécrire les solutions qui sont données en utilisant la méthode.

S'exercer à faire les choses sans faire d'erreur

Nous mémorisons, en partie, par la répétition. Si vous faites quelque chose à de nombreuses reprises alors vous saurez faire cette chose de plus en plus couramment et vous retiendrez de mieux en mieux comment procéder. En conséquence, lorsque vous vous exercez, il est très important d'être sûr que vous faites les choses correctement, sinon vous courez le risque de faire de plus en plus couramment des erreurs! Lorsque l'on identifie que l'on a fait une erreur dans un exercice, il est essentiel de refaire l'exercice correctement au moins une fois pour assimiler la façon correcte de le résoudre.

ACTIVITÉ 4a

Listez vos erreurs



Identifier et analyser vos erreurs pour les éliminer



≈ 5 minutes par exercice



Tout au long du semestre

Étape 1 : identifiez les erreurs que vous faites dans les exercices

La première étape pour pouvoir apprendre de ses erreurs est de les identifier.

- Pour chacune de vos séries d'exercices, passez en revue les exercices que vous avez faits et, lorsque des solutions sont disponibles, comparez-les à vos réponses.
- Identifiez les erreurs que vous avez faites, même si celles-ci paraissent triviales, et constituez-vous une liste de vos erreurs en étant le plus précis possible.

Conservez cette liste à un endroit où vous pourrez facilement la retrouver plus tard (par exemple une page à la fin de votre classeur ou cahier, ou un fichier sur votre ordinateur).

Voici quelques-uns des types d'erreurs les plus fréquents en physique :

- Faire des erreurs de calcul : oublier un signe moins, un carré, une racine carrée, etc., se tromper dans les opérations sur les vecteurs, etc.
- Ne pas répondre à la question qui a été posée dans les termes demandés.
- Appliquer la mauvaise loi ou le mauvais principe à une situation.
- Modéliser la situation physique de façon erronée (direction des forces, confusion sur les notations, etc.).

Étape 2: analysez vos erreurs

- ➔ Au bout de deux semaines, reprenez votre liste d'erreur et analysez-les:
 - Faites-vous souvent le même type d'erreur?
 - La méthode de résolution de problème de l'Habitude n°3 pourrait-elle vous aider à vous débarrasser de ces erreurs? Sinon, quelle stratégie pourriez-vous utiliser pour éviter ces erreurs?
- ➔ En vous basant sur cette analyse, **décidez ce que vous allez changer** dans votre façon de faire:
 - Définissez ce que vous allez améliorer de façon concrète et réaliste. Par exemple, le fait de décider «je vais travailler plus dur» n'est pas suffisamment concret en soi et ne vous aidera (probablement) pas. Par contre, décider «je vais passer une heure de plus le mercredi à faire des exercices de physique» ou «je vais prendre une heure pour revoir mes formules de trigonométrie et m'entraîner à passer de l'une à l'autre» vous aidera certainement plus.
 - Notez ce que vous voulez améliorer sur un post-it et gardez-le sous vos yeux lorsque vous travaillez à nouveau à vos exercices.

Et ensuite?

- ➔ Continuez à maintenir à jour votre liste d'erreurs, analysez-la régulièrement et modifiez vos habitudes de résolution de problème en conséquence.

ACTIVITÉ 4b

Utilisez les solutions pour dépasser vos difficultés

 Apprendre à utiliser les solutions des exercices	 ≈ 20 minutes par exercice que vous n'arrivez pas à résoudre	 Tout au long du semestre
---	--	---

- ➔ Choisissez un exercice que vous n'avez pas réussi à faire:
 - Avez-vous **analysé le problème** comme dans l'Habitude n°3 (faire un diagramme, lister les informations données dans l'énoncé, lister les inconnues, lister les informations du cours qui pourraient s'appliquer à l'exercice...)?
 - Si après avoir analysé le problème vous ne voyez toujours pas comment faire, regardez la solution.
 - Cachez la solution, prenez une feuille vierge et essayez de résoudre à nouveau l'exercice par vous-même **sans regarder la solution**.

Si vous n'arrivez pas à résoudre l'exercice une nouvelle fois, vérifiez de nouveau la solution, identifiez l'endroit où vous vous êtes trompé et réessayez (toujours en cachant la solution).

Continuez jusqu'à ce que vous sachiez résoudre l'exercice sans l'aide de la solution.



Il a été démontré scientifiquement que l'utilisation de cartes conceptuelles est très efficace pour apprendre [34], néanmoins cela demande un peu de pratique pour les utiliser correctement. Si cette technique vous intéresse, vous pouvez trouver plus d'information sur la page <http://go.epfl.ch/cartes>.

ACTIVITÉ 5a

Planifiez vos révisions

Prévoir du temps pendant le semestre pour échelonner vos révisions

15 minutes

Une fois en début de semestre

Étape 1 : révisions chaque semaine

Reprenez l'agenda hebdomadaire que vous avez créé lors de l'Activité n° 1.

Vous devriez normalement avoir prévu du temps de révision chaque semaine : les créneaux de travail personnel sont prévus non seulement pour finir les exercices mais également pour **revoir ses notes de cours**.

- Si ce n'est pas le cas, planifiez un moment dans la semaine pendant lequel vous passez en revue ce que vous avez appris.

Étape 2 : révisions échelonnées sur le semestre

Reprenez l'agenda semestriel que vous avez créé lors de l'Activité n° 1.

- Dans la colonne « Événements importants pour vos études/vos examens », notez en semaine 4 et 5 les **chapitres que vous allez réviser** pour vos différents cours.

Puisque la recherche indique que le délai optimal pour réviser un sujet est d'un mois environ, en semaine 4 et 5 vous devriez réviser les chapitres des semaines 1 et 2. Mais vous pouvez adapter vos révisions en fonction de vos priorités : cours qui ont plus de crédits, cours qui vous posent plus de difficultés ou chapitres qui sont plus important à retenir et à comprendre.

- Faites de même pour les semaines 6 et 7, pendant lesquelles vous devriez commencer à réviser les chapitres des semaines 3 et 4, et ainsi de suite.

Et ensuite ?

Échelonner les révisions peut paraître difficile, car les révisions s'ajoutent au travail à réaliser chaque semaine. Mais gardez à l'esprit que vous mémoriserez plus facilement et mieux ainsi, et qu'il est donc important de vous y tenir le plus possible.

ACTIVITÉ 5b

Utilisez les techniques de révision



Pratiquer les techniques de révision efficaces



≈ 20 minutes par heure de cours à réviser



Tout au long du semestre

- ➔ Prenez l'un des cours que vous devez réviser cette semaine.
- ➔ Choisissez l'une des techniques de révision de la fiche technique ci-dessus et mettez-la en pratique sur votre cours.

Pour rendre vos révisions plus stimulantes, vous pouvez bien entendu combiner différentes techniques dans une même période.

HABITUDE N°6

Trouver de l'aide quand on ne comprend pas quelque chose

Diagnostic personnel

Les questions ci-dessous vous permettront d'évaluer si vous avez déjà acquis les bonnes habitudes d'apprentissage.

	Souvent	Rarement
J'essaie de surmonter ma difficulté par moi-même avant de demander de l'aide.		
Je travaille avec mes camarades, à la fois pour leur demander de l'aide mais aussi pour les aider eux.		
Je vais aux séances d'exercices/de tutorat.		
Je pose des questions aux enseignants/assistants.		
Je consulte les ressources de cours (livres, MOOC, etc.) indiquées par les enseignants.		

Si vous avez obtenu une majorité de « rarement », il est temps de modifier vos habitudes en lisant le chapitre ci-dessous.

À quel moment demander de l'aide ?

Lorsque l'on est face à une difficulté dans un exercice, il est important de se demander si l'on a vraiment besoin d'aide ou si on ne pourrait pas surmonter cette difficulté par soi-même en utilisant une méthode

ACTIVITÉ 6

Listez vos sources d'information

 Identifier différentes façons d'obtenir de l'aide en cas de difficulté	 ≈ 30 minutes	 Une fois au début du semestre
---	---	--

Étape 1 : faites la liste des ressources dont vous disposez en mathématiques

- ➔ Faites la liste des ressources que vous pouvez utiliser lorsque vous avez besoin de rafraîchir vos connaissances en mathématiques (pour vos cours de physique ou pour d'autres cours). Vous aurez probablement besoin d'informations en lien avec l'algèbre, la trigonométrie, les sommes et multiplications de vecteurs, le calcul et les équations différentielles...

Si vous avez intégré l'EPFL, votre liste devrait inclure *a minima* :

- le MOOC de Hans-Jörg Ruppen « Fonctions Trigonométriques, Logarithmiques et Exponentielles » ;
 - son TextBooc *Préparer ses études scientifiques* ;
 - le livre *Savoir-faire en Maths* ;
 - vos manuels de mathématiques du gymnase ;
 - vos manuels ou vos photocopiés d'analyse de l'EPFL.
- ➔ Pour chaque ressource, passez son contenu en revue. Listez les sujets que vous pourrez réviser en utilisant chacune des ressources et listez les avantages de chaque source (par exemple celle qui donne les explications les plus claires, celle qui comporte des exercices pratiques pour vous entraîner, etc.). Si des démarches sont nécessaires pour accéder à une ressource, identifiez-les.

Étape 2 : faites la liste des ressources dont vous disposez en physique

- ➔ Faites la même chose pour les ressources que vous pouvez utiliser en physique.

Si vous avez intégré l'EPFL, votre liste devrait inclure *a minima* :

- les différents MOOCs « Mécanique » ;
- le livre de *Mécanique* ;
- vos manuels de physique du gymnase.

Étape 3 : utilisez la collection « Enseignement » de la bibliothèque

- ➔ Rendez-vous à la bibliothèque de votre université et trouvez l'endroit où se trouvent les manuels de physique et d'analyse.

La plupart des bibliothèques universitaires disposent d'une collection « enseignement » ou d'une zone dédiée aux manuels dans leurs locaux. À l'EPFL par exemple, vous trouverez des informations en ligne sur la collection enseignement de la bibliothèque (<http://library.epfl.ch/teaching>) et vous pourrez localiser celle-ci sur le plan des collections (<http://library.epfl.ch/page-105599-fr.html>). Si vous avez des difficultés à vous repérer, n'hésitez pas à demander de l'aide au guichet ou à vous inscrire aux séances d'introduction rapide qui sont très certainement organisées par les bibliothécaires (voir sur <http://library.epfl.ch/presentation> pour celles de l'EPFL).

- ➔ Listez les manuels de physique et de mathématiques disponibles et complétez votre liste de ressources.

Et ensuite ?

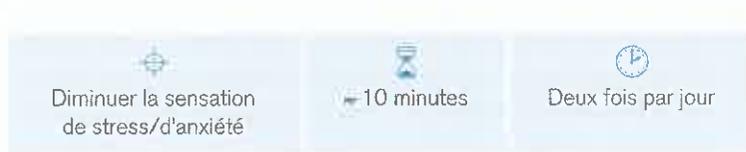
Plus tard dans l'année, n'oubliez pas de lister les ressources disponibles pour chaque cours en incluant en priorité les ressources proposées par votre enseignant.

N'oubliez pas de noter les dates des séances de questions ou de consulter les informations mises à disposition par votre enseignant (sur la plateforme d'apprentissage en ligne).

Si vous devez travailler sur des projets qui impliquent de procéder à une revue de la littérature scientifique et de citer des travaux de recherche, n'hésitez pas à demander de l'aide aux bibliothécaires. Ils sauront vous conseiller sur les meilleures méthodes pour rechercher des informations et vous aideront à citer les documents de façon appropriée. D'ailleurs, ils proposent souvent des formations ou même des services de conseil personnalisé dont vous pouvez bénéficier (voir sur <http://library.epfl.ch/training-by-public> pour les services proposés par la bibliothèque de l'EPFL).

ACTIVITÉ 7a

Pratiquez la respiration abdominale



Cette activité, adaptée des travaux de Barlow *et al.* [43], comporte deux éléments : la *respiration* et la *méditation*. L'objectif principal est la respiration, afin d'apprendre à utiliser votre diaphragme plutôt que les autres muscles de la cage thoracique pour pratiquer une respiration anti-stress. Le deuxième objectif est d'apprendre progressivement à focaliser votre attention sur votre respiration et sur votre relaxation plutôt que sur d'autres choses.

Nous utilisons ici le terme « méditation » sans aucune connotation religieuse. Néanmoins, si la partie sur la méditation vous inspire moins, vous pouvez vous concentrer uniquement sur la respiration (étapes 1 et 3).

Vous pouvez faire cette activité allongé (plus facile) ou bien assis. Si vous restez assis, assurez-vous que votre corps soit bien relâché et que vous êtes confortablement installé : le dos appuyé au dossier, les deux pieds sur le sol et les mains posés sur vos cuisses.

Étape 1 : respirez avec votre diaphragme

- ➔ Placez une main sur votre poitrine et l'autre sur votre ventre en positionnant votre petit doigt juste au-dessus du nombril.
- ➔ Inspirez de manière à gonfler votre ventre mais en bougeant le moins possible votre poitrine. Aidez-vous de vos mains pour sentir les mouvements. Respirez à un rythme normal, n'essayez pas d'accélérer ni de ralentir votre respiration. Lorsque vous expirez, laissez simplement l'air s'échapper de votre bouche ou de votre nez sans particulièrement souffler.

Si vous avez l'habitude de respirer plutôt en utilisant les muscles de votre poitrine, cet exercice peut vous sembler peu naturel ou vous pouvez éventuellement vous sentir essoufflé. Prenez le temps de vous habituer à vos sensations.

Étape 2 : focalisez votre attention sur votre respiration et relaxez-vous

- ➔ Lorsque vous inspirez, comptez « 1 » dans votre tête puis, lorsque vous expirez, pensez à un mot positif comme « calme » (ou si vous n'avez pas envie d'utiliser ce mot, utilisez le mot « pause »).
- ➔ Lors de l'inspiration suivante, comptez « 2 » dans votre tête puis pensez au mot « calme » lorsque vous expirez.
- ➔ Continuez comme cela jusqu'à que vous arriviez à 10.

Essayez de concentrer votre attention sur votre décompte, sur votre souffle et sur le mot « calme ». Autant que cela vous est possible, ne laissez pas d'autres pensées vous envahir et dévier de votre attention. Cela peut être difficile, notamment au début. Si d'autres pensées vous viennent à l'esprit, ne vous énervez pas et essayez d'imaginer ces pensées s'éloigner puis ramenez votre attention sur votre respiration, votre décompte et le mot « calme ».

Étape 3 : ralentissez votre respiration

- ➔ Maintenant, comptez « 1 » avant d'inspirer. Puis pensez au mot « calme » avant d'expirer. Chaque respiration complète (pause, inspirer, pause, expirer) prendra alors environ 6 secondes.
- ➔ Continuez de compter jusqu'à 10 comme précédemment. Rappelez-vous de respirer naturellement : inutile de respirer profondément, laissez votre souffle sortir simplement de votre bouche ou de votre nez, ne soufflez pas.

Si vous éprouvez des difficultés à trouver le bon rythme ou à focaliser votre attention sur votre respiration, vous pouvez vous aider d'une application pour smartphone comme RespiRelax par exemple.

Et ensuite ?

Cet exercice peut être pratiqué autant de fois que vous voulez dans la journée. Vous pouvez l'intégrer à votre routine quotidienne (cet exercice peut être particulièrement utile pour vous aider à vous détendre le soir avant de vous endormir par exemple) ou bien le pratiquer en fonction de vos besoins.

Une fois que vous savez comment utiliser votre diaphragme et ralentir votre respiration au bon rythme, vous pouvez faire varier la durée de l'exercice de 3 à 10 minutes selon vos possibilités.

ACTIVITÉ 7b

Rappelez-vous que vous contrôlez la situation



Apprendre à réguler les pensées
génératrices de stress



≈ 20 minutes



Une fois toutes les
deux semaines

Le but de cette activité est de vous entraîner à prendre conscience des moments où vous pensez que la situation vous échappe, ce qui génère un stress inconscient important. Une fois que vous arrivez à identifier ces moments, vous pouvez modifier votre perception de manière à faciliter l'identification des choses sur lesquelles vous avez prise et d'éviter ainsi d'entrer dans un cycle de pensées négatives.

Il peut être difficile d'analyser vous-même votre façon de penser, c'est pourquoi demander à quelqu'un d'autre d'observer la façon dont vous parlez de vos études puis de vous donner un feedback est utile. Dans cette activité, nous vous proposons donc de **travailler avec un ou une ami(e)**, avec lequel vous **parlerez à tour de rôle de la façon dont vous vivez vos études**. Chaque tour dure 8 minutes en tout, après quoi vous échangez vos rôles.

Étape 1 : parler de vos études avec un ami

- ➔ Pendant 5 minutes, l'un de vous deux parle de ses études en se concentrant sur :
 - les choses qui vont bien et ce que vous faites pour qu'elles aillent bien ;
 - les choses qui vont mal et les raisons pour lesquelles elles vont mal.
- ➔ Pendant que le premier parle, l'autre :
 - écoute et, si besoin, rappelle à celui qui parle de penser à mentionner à la fois du positif et du négatif et de ne pas oublier d'évoquer les raisons associées à chaque aspect ;
 - identifie dans le discours les éléments lui permettant de savoir si l'autre se voit en maîtrise de la situation ou s'il cherche à donner des raisons sur lesquelles il n'a pas de prise comme par exemple :

- la chance (bonne ou mauvaise),
- le fait d'être naturellement doué ou non pour quelque chose,
- le destin.

- ➔ Après 5 minutes, celui qui écoute donne un feedback à celui qui parle pendant 3 minutes, en mettant en avant des exemples de phrases dans lesquelles la personne se voyait plutôt en contrôle de la situation ou donnait au contraire des raisons externes.

Étape 2 : écouter un ami parler de ses études

- ➔ Après cette première phase de 8 minutes, échangez vos rôles de manière à ce que celui qui parlait devienne celui qui écoute et réciproquement.

Étape 3 : analyser vos discours respectifs

- ➔ Une fois que vous avez tous les deux eu une chance de vous exprimer et d'obtenir un feedback, prenez 4 minutes pour noter :
 - Votre discours était focalisé principalement sur les choses que vous contrôlez ou sur les choses sur lesquelles vous n'avez pas de prise ?
 - Y-a-t-il des situations spécifiques dont vous parlez comme si vous ne les contrôlez pas la plupart du temps (par exemple en pensant une discipline particulière ou à un cours donné) ?
 - Avez-vous identifié des exemples de **cycles de pensées négatives** (par exemple lorsque penser à quelque chose sur lequel vous n'avez pas prise vous a amené à voir d'autres exemples de choses que vous ne contrôlez pas, ou lorsque le fait de vous sentir stressé vous a amené à percevoir plus de sources de stress que de sources de calme) ?
 - Comment pourriez-vous repérer plus facilement les moments où vous avez ce type de pensées négatives ? Pourriez-vous **lister des pensées positives** que vous pourriez utiliser pour stopper un nouveau cycle de pensées négatives qui commence ?

Et ensuite ?

Après avoir fait cette activité plusieurs fois, vous trouverez de plus en plus simple d'analyser vos propres pensées et de modifier votre perception, avec ou sans l'aide d'un ami pour vous donner son feedback.

ACTIVITÉ 7c

Pratiquez la relaxation musculaire progressive



Diminuer la sensation
de stress/d'anxiété



= 10 minutes



Deux fois par jour

L'objectif de cette activité est d'utiliser vos muscles pour apprendre à ressentir les sensations liées au relâchement. Pour cela, vous allez créer volontairement une tension dans différents groupes de muscles successivement et vous concentrerez votre attention d'abord sur la tension puis sur le relâchement induit dans ces muscles.

Là encore, il est plus facile de faire cette activité allongé, mais elle peut également être réalisée en position assise. Retirer vos chaussures peut être utile. Si vous êtes assis, appuyez votre dos sur le dossier, posez les deux pieds au sol et placez vos mains sur vos cuisses.

Étape 1 : contractez vos muscles

- ➔ Commencez par prendre quelques respirations normales.
- ➔ Lors d'une inspiration, contractez les muscles de vos pieds (en recourbant vos orteils vers le bas). Essayez de ne contracter que les muscles des pieds, pas ceux des mollets ni des jambes – cela peut être un peu difficile au début. La tension doit être juste assez forte pour la ressentir, sans être douloureuse ni trop pénible. Maintenez vos muscles tendus tout en respirant normalement pendant environ 5 secondes.
Attention de ne pas vous contracter excessivement, vous risqueriez de vous blesser. Si vous ressentez une douleur intense dans les muscles, arrêtez immédiatement et consultez un médecin.
- ➔ Lors d'une expiration, relâchez la tension dans vos muscles. Concentrez votre attention sur la sensation agréable de détente et de relâchement que vous ressentez au niveau de ces muscles. Continuez de respirer normalement en vous focalisant sur la sensation de relâchement pendant 10 à 15 secondes.

Étape 2 : répétez

- ➔ Concentrez-vous maintenant sur les muscles de vos mollets et répétez l'exercice.
- ➔ Remontez progressivement vers les muscles des cuisses, des fesses, du ventre, des mains, des bras, du cou, des épaules, de la mâchoire et du front.

Et ensuite ?

Après environ deux semaines de pratique quotidienne, vous devriez être suffisamment à l'aise pour raccourcir la durée de l'exercice, soit en vous concentrant sur des groupes plus larges de muscles, soit en étant capable de relâcher les muscles sans les avoir préalablement tendus.

Checklist n°2: apprendre lors des séances d'exercices

	Tout à fait d'accord	Moyennement d'accord	Pas d'accord
J'assiste aux séances d'exercices/ de tutorat.			
Je fais tous les exercices des séries, même si cela veut dire travailler en dehors des séances prévues à l'horaire.			
Pour chaque exercice, je prends le temps de m'assurer que je comprends correctement le problème avant d'essayer de le résoudre.			
Après avoir fini un exercice, je vérifie ma solution pour m'assurer qu'elle est logique, rigoureuse et que j'ai bien répondu à la question posée.			
Si je fais une erreur dans un exercice, je garde une trace de cette erreur et je vérifie s'il m'arrive de faire souvent le même type d'erreur.			
Si je dois regarder la solution d'un exercice pour arriver à le comprendre, je m'assure ensuite que je suis capable de le refaire sans regarder la solution.			
Je discute des exercices avec les autres étudiants pendant les séances d'exercices/de tutorat.			
S'il y a quelque chose que je ne comprends pas, je me sens en mesure de demander de l'aide (à un tuteur, à un assistant).			
De façon générale, je pense que j'ai mis en place les meilleures techniques pour apprendre des séances d'exercices.			

Si vous pensez que vous n'avez pas mis en place les techniques les plus efficaces pour apprendre des séances d'exercices, que pourriez-vous faire pour vous améliorer ?

Checklist n°3: prendre des notes

	Tout à fait d'accord	Moyennement d'accord	Pas d'accord
J'assiste à tous les cours.			
Je prends des notes manuscrites dans tous les cours.			
Je relis mes notes de cours tous les jours ou tous les quelques jours et je fais des résumés structurés.			
S'il y a quelque chose que je ne comprends pas, je me sens en mesure de demander de l'aide à l'enseignant.			
De façon générale, je pense que j'ai mis en place les meilleures techniques pour prendre des notes en cours.			

Si vous pensez que vous n'avez pas mis en place les techniques les plus efficaces pour prendre des notes en cours, que pourriez-vous faire pour vous améliorer ?

Et ensuite ?

- ➔ Passez en revue régulièrement vos méthodes de travail. Vous pouvez réutiliser les checklist ci-dessus à chaque fois que vous avez besoin d'analyser vos pratiques.

Avec le stress, la fatigue ou la pression, vos anciennes habitudes d'apprentissage peuvent reprendre le dessus progressivement et sans que vous ne vous en rendiez véritablement compte. Il est important d'en prendre conscience le plus tôt possible puis d'en identifier les raisons. Ne culpabilisez pas – cela ne vous avancera pas beaucoup – mais **apprenez de vos erreurs** et corrigez le tir.

Assembler toutes les pièces du puzzle : se préparer pour les examens

Diagnostic personnel

Les questions ci-dessous vous permettront d'évaluer si vous avez déjà acquis les bonnes habitudes d'apprentissage.

	Souvent	Rarement
Je planifie la façon dont je vais utiliser mon temps sur les 2 à 6 semaines avant l'examen.		
J'utilise des autoévaluations pour me tester et pour identifier ce que je dois réviser.		
J'utilise les techniques de révision efficaces du chapitre 5.		
Je connais les critères de notation utilisés par mes enseignants.		
Je connais le format de l'examen et j'ai identifié ses critères d'évaluation implicites.		
Je prévois de me tester au moins une fois dans des conditions similaires à celles de l'examen.		
Je sais comment tirer le meilleur parti de mon temps la veille/le matin de l'examen.		

Si vous avez obtenu une majorité de « rarement », il est temps de modifier vos habitudes en lisant le chapitre ci-dessous.

Bilan personnel des habitudes d'apprentissage

Tormey et Hardebolle déclinent huit habitudes confirmées par les recherches scientifiques :

« Planifier ses différents temps d'études.

Prendre des notes de façon utile.

Etre méthodique dans la résolution des exercices.

Apprendre de ses erreurs et de ses échecs.

Réviser ses cours de manière efficace.

Trouver de l'aide quand l'on ne comprend pas quelque chose.

Gérer le stress et la pression liés aux études.

Passer en revue ses habitudes d'apprentissage et vérifier qu'elles fonctionnent pour soi. »¹

Planifier ses différents temps d'étude

Les questions ci-dessous vous permettront d'évaluer si vous avez déjà acquis les bonnes habitudes d'apprentissage.

	Souvent	Rarement
Je prévois le temps à consacrer au travail personnel à la maison chaque semaine en fonction des crédits ECTS attribués au cours.		
Je planifie mes créneaux de travail personnel de façon régulière chaque semaine.		
Je prévois du temps pour me reposer et me ressourcer chaque semaine.		
J'identifie et je note les dates des prochaines échéances importantes afin d'organiser mon travail.		
Si vous avez obtenu une majorité de « rarement », il est temps de modifier vos habitudes.		

Prendre des notes de façon utile

Les questions ci-dessous vous permettront d'évaluer si vous avez déjà acquis les bonnes habitudes d'apprentissage.

	Souvent	Rarement
En cours, je prends des notes manuscrites.		
Dans mes notes, je reformule ce que l'enseignant dit.		
Je sélectionne les éléments que je prends en note.		
Je passe en revue mes notes pour les réorganiser après le cours.		
Si vous avez obtenu une majorité de « rarement », il est temps de modifier vos habitudes.		

¹ (Tormey & Hardebolle, 2017), p.3

Etre méthodique dans la résolution des exercices

Les questions ci-dessous vous permettront d'évaluer si vous avez déjà acquis les bonnes habitudes d'apprentissage.

	Souvent	Rarement
Quand je commence un exercice, je prends le temps d'analyser en détails l'énoncé.		
Je liste les différentes méthodes/formules applicables avant de me lancer dans la résolution.		
J'écris les étapes de la résolution sans sauter d'étape et en vérifiant que je ne fais pas d'erreur.		
A la fin, je vérifie la solution que j'obtiens.		
Je reviens à l'énoncé de l'exercice après l'avoir résolu.		
Si vous avez obtenu une majorité de « rarement », il est temps de modifier vos habitudes.		

Apprendre de ses erreurs

Les questions ci-dessous vous permettront d'évaluer si vous avez déjà acquis les bonnes habitudes d'apprentissage.

	Souvent	Rarement
Quand je fais une erreur, j'essaie d'identifier ce que j'aurais pu faire autrement.		
Après avoir lu la solution d'un exercice, j'essaie de refaire l'exercice sans regarder la solution.		
Après avoir corrigé une erreur dans un exercice, je refais l'exercice afin de m'assurer que je sais le faire sans erreur (et sans la solution).		
Je tiens à jour une liste de mes erreurs afin d'identifier celles que je fais souvent pour pouvoir travailler spécifiquement dessus.		
Si vous avez obtenu une majorité de « rarement », il est temps de modifier vos habitudes.		

Réviser ses cours de manière efficace

Les questions ci-dessous vous permettront d'évaluer si vous avez déjà acquis les bonnes habitudes d'apprentissage.

	Souvent	Rarement
J'échelonne mes révisions pendant le semestre.		
Lorsque je révise mes cours, je reformule l'information avec mes propres mots.		
Lorsque je révise mes cours, je réorganise l'information.		
Je teste si je me souviens de mes cours en m'interrogeant moi-même.		
Si vous avez obtenu une majorité de « rarement », il est temps de modifier vos habitudes.		

Trouver de l'aide quand on ne comprend pas quelque chose

Les questions ci-dessous vous permettront d'évaluer si vous avez déjà acquis les bonnes habitudes d'apprentissage.

	Souvent	Rarement
J'essaie de surmonter ma difficulté moi-même avant de demander de l'aide.		
Je travaille avec mes camarades, à la fois pour leur demande de l'aide mais aussi pour les aider eux.		
Je vais aux séances d'exercices/de tutorat.		
Je pose des questions aux enseignants/assistants.		
Je consulte les ressources de cours (livres, MOOC, etc.) indiquées par les enseignants.		
Si vous avez obtenu une majorité de « rarement », il est temps de modifier vos habitudes.		

Gérer le stress et la pression

Les questions ci-dessous vous permettront d'évaluer si vous avez déjà acquis les bonnes habitudes d'apprentissage.

	Souvent	Rarement
J'éprouve des difficultés à dormir.		
Je me sens sous pression.		
Je me sens malheureux ou déprimé par ma situation actuelle.		
Je me sens incapable de faire face aux difficultés que je rencontre.		
J'ai du mal à me concentrer		
J'ai du mal à prendre des décisions.		
Si vous avez obtenu une majorité de « souvent », il est temps de modifier vos habitudes.		

Passer en revue ses habitudes d'apprentissage et vérifier qu'elles fonctionnent pour soi

Les questions ci-dessous vous permettront d'évaluer si vous avez déjà acquis les bonnes habitudes d'apprentissage.

	Souvent	Rarement
J'évalue l'efficacité de mes habitudes d'apprentissage.		
Je m'informe sur les stratégies qui sont le plus efficaces pour apprendre.		
Je fais ce qui est nécessaire pour changer mes habitudes si celles-ci ne sont pas efficaces.		
Si vous avez obtenu une majorité de « rarement », il est temps de modifier vos habitudes.		

Assembler toutes les pièces du puzzle : se préparer pour les examens

Les questions ci-dessous vous permettront d'évaluer si vous avez déjà acquis les bonnes habitudes d'apprentissage.

	Souvent	Rarement
Je planifie la façon dont je vais utiliser mon temps sur les 2 à 6 semaines avant l'examen.		
J'utilise des autoévaluations pour me tester et pour identifier ce que je dois réviser.		
J'utilise les techniques de révision efficaces (voir réviser ses cours de manière efficace)		
Je connais les critères de notation utilisés par mes enseignants.		
Je connais le format de l'examen et j'ai identifié ses critères d'évaluation implicites.		
Je prévois de me tester au moins une fois dans des conditions similaires à celles de l'examen.		
Je sais comment tirer le meilleur parti de mon temps la veille/le matin de l'examen.		
Si vous avez obtenu une majorité de « rarement », il est temps de modifier vos habitudes.		

Bibliographie

Tormey, R., & Hardebolle, C. (2017). *Apprendre à étudier, Guide à l'usage des étudiants en sciences et ingénierie*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.

Evaluation de l'enseignement

Points positifs et négatifs

Quels éléments vous ont paru pertinents durant ce cours ?

Quels éléments vous ont paru moins pertinents ?

Encadrement

La méthode d'apprentissage vous a-t-elle permis d'identifier des ressources encore insoupçonnées ? Si oui, lesquelles ?

La présence et les interactions avec l'enseignant vous ont-ils satisfait ? Vous ont-ils semblé utiles ?

Objectifs du cours

Selon vous, les objectifs du cours ont-ils été atteints ? Veuillez cocher ce qui convient le mieux.

	Pas du tout	moyennement	en grande partie	totalemment	déjà acquis auparavant
Identifier et différencier ses propres stratégies/habitudes d'apprentissage avec celles proposées par Tormey et Hardebolle	<input checked="" type="checkbox"/>				
Evaluer et ajuster ses stratégies d'apprentissage	<input checked="" type="checkbox"/>				
Construire de nouvelles habitudes d'apprentissage	<input checked="" type="checkbox"/>				
Démontrer ses capacités d'auto-évaluation	<input checked="" type="checkbox"/>				
Apprécier et estimer les obstacles liés aux changements d'habitudes	<input checked="" type="checkbox"/>				

Commentaires :

Cohérence en lien avec le programme

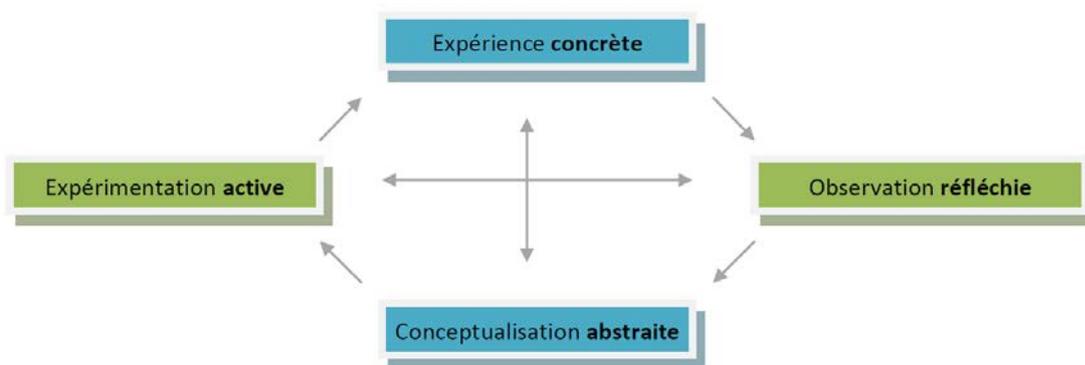
Merci de cocher la réponse qui correspond le mieux à votre évaluation.

	Pas du tout	En partie pas d'accord	En partie d'accord	Tout à fait
Selon vous, le cours sur les stratégies d'apprentissage s'inscrit-il parfaitement dans le programme MS-MC ?				
Les documents et les feedback des enseignants soutiennent-ils l'atteinte des objectifs du cours ?				

Le cycle d'apprentissage selon Kolb

Tiré de Kluwer Formation, (2012), *L'apprentissage sur le lieu de travail avec Kolb*, pdf

Le cycle d'apprentissage de Kolb repose sur quatre phases que nous expérimentons quand nous voulons tirer efficacement les leçons d'une expérience. Le cycle d'apprentissage est une boucle; il n'y a donc pas de début ni de fin. Car nous entrons toujours en contact avec de nouvelles expériences et de nouveaux défis. L'important, ce n'est pas la première étape ; ce qui nous permet d'apprendre, c'est le fait de parcourir l'ensemble du cycle.



- La phase Expérience concrète se rapporte à l'acquisition d'une expérience pratique.
- La phase Observation réfléchie vise à nous faire réfléchir sur ce que nous avons observé, sur ce qui s'est bien ou mal passé. Il est important de réfléchir aussi bien aux « échecs » qu'aux « réussites », car nous pouvons tirer des leçons de l'un comme de l'autre.
- La phase Conceptualisation abstraite nous aide à planifier une action qui nous permettra d'améliorer la situation. Nous réfléchissons à la situation actuelle et aux possibilités de l'améliorer, aux éléments/personnes nécessaires pour l'améliorer et aux façons de mettre ces améliorations en place.
- La phase Expérimentation active vise à traduire une intention dans la pratique. En expérimentant, mais aussi en réfléchissant activement aux conclusions que nous pouvons tirer de l'expérience.

Facilitation de l'apprentissage sur le lieu de travail tout au long du cycle d'apprentissage

Style d'apprentissage	Actions	Questions indicatives
Expérience concrète	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Laissez le collaborateur faire l'expérience des actions dans la réalité. ➤ Laissez le collaborateur partager ses expériences avec d'autres. ➤ Laissez le collaborateur entrer en contact avec l'expérience des autres. ➤ Examinez les thèmes proposés. ➤ Sélectionnez le thème, le problème ou le défi le plus vital. 	<p>Qu'est-ce qui occupe les collaborateurs ? Quelle est l'expérience vécue ? Comment vivons-nous la situation ? Quels sont les faits ? Comment les autres les considèrent-ils ? Existe-t-il un fil rouge ? Quel est le thème qui ressort le plus ?</p>
Observation réfléchie	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Approfondissez le thème choisi (axé sur le présent et le passé). ➤ Cernez les dilemmes et les obstacles et examinez-les. ➤ Formulez une problématique ou une question. 	<p>À quel moment vivons-nous le problème ? Quelles sont les causes du problème ? Que se passe-t-il exactement dans la situation ? Qu'est-ce qui la précède ? Quelles sont les entraves ? Existe-t-il des contradictions ? Quels sont les facteurs encourageants dans cette situation ?</p>
Conceptualisation abstraite	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analysez le problème (axé sur le futur). ➤ Imaginez autant de solutions que possible. ➤ Pesez toutes les solutions trouvées et sélectionnez la solution la plus adéquate. ➤ Planifiez des actions destinées à traduire la solution dans la pratique. 	<p>Que voulons-nous changer ? Que voulons-nous atteindre ? Comment pouvons-nous aborder le problème ? Y a-t-il des alternatives ? Quelle est la solution qui convient le mieux à l'objectif à atteindre ? Quelles sont les conséquences de la solution ? De quoi a-t-on besoin pour atteindre l'objectif ? Qui assume quel rôle ? Comment allons-nous mesurer le résultat souhaité ?</p>
Expérimentation active	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mettez les actions prévues à exécution grâce à l'expérimentation et à l'application critique. ➤ Évaluez les actions à l'aide des outils de mesure préétablis. ➤ Mettez la solution en œuvre si l'effet souhaité a été atteint. 	

Le journal de bord

Repris du document officiel de la Heds-fr : Journal de bord (2002)

Le journal de bord est un espace d'écriture libre pour le questionnement sur la profession, la découverte du monde professionnel et le vécu émotionnel. Les premières expériences (mort, agressivité, violence, rapport au corps, patient démentifié ou psychiatrique, etc.) peuvent être le point de départ, le support de la réflexion.

Cette écriture est une mise à plat, une explicitation de l'expérience ; il est important qu'elle devienne une habitude, un automatisme personnel. Cet espace est ouvert tant aux aspects cognitifs qu'affectifs, tant aux obstacles qu'aux aspects positifs et gratifiants de la formation. Dans un second temps, à partir de ses écrits, l'étudiant analyse ses expériences avec le soutien du tuteur.

Cette démarche vise à donner de la valeur à l'expérience de l'étudiant et à la transformer en savoir. Elle est une forme de mémoire du stage. Elle est au service de la compréhension et de l'évolution du rôle professionnel. Elle permet de mesurer le chemin parcouru au fil des stages et de la formation.

Le journal de bord demande un travail sur le long terme et un changement de posture de la part de l'étudiant. Il s'agit qu'il prenne sa part de responsabilité et se positionne en tant qu'actrice de sa formation et de son développement personnel.

Le carnet de bord soutient le processus réflexif de l'étudiant.

Voici quelques pistes pour l'écriture dans le carnet de bord :

✚ Décrire la situation vécue :

- mes émotions
- mes actions
- mes pensées
- ce qui a été facile ou facilitateur
- ce qui a été difficile
- ce que j'ai apprécié
- ce que j'ai moins apprécié

✚ Ce que j'ai appris sur moi, sur les situations que je rencontre, sur le métier.

✚ En quoi cela me transforme, modifie ma vision du rôle professionnel.

✚ Comment j'évolue dans les situations, quels sont les outils que j'utilise, les ressources, les moyens dont je dispose.

✚ Comment je réinjecte ces ressources, ces moyens dans la situation

Des questions soulevées ci-dessous favorisent l'introspection personnelle et guident aussi l'écriture dans le journal de bord.

Des questions propices à l'introspection

REFLEXION

-  Qu'est-ce que j'essayais d'accomplir ?
-  Pourquoi ai-je agi ainsi ?
-  Quelles ont été les conséquences de mes actions ? Pour le patient et sa famille ?
Pour moi-même ? Pour mes collègues de travail ?
-  Comment voyais-je l'expérience au moment où je l'ai vécue ?
-  Comment le patient la voyait-il ?
-  Qu'est-ce qui me révèle le point de vue du patient ?

AUTRES STRATEGIES POSSIBLES

-  Aurais-je pu mieux composer avec la situation ?
-  Quels étaient mes autres choix ?
-  Quelles auraient été les conséquences de mes autres choix ?

APPRENTISSAGE

-  Comment puis-je analyser cette expérience à la lumière de mes expériences passées ?
Que puis-je en tirer pour l'avenir ?
-  A présent, quel est mon point de vue sur l'expérience ?
-  Ai-je pris des moyens efficaces pour m'aider moi-même et aider les autres à la suite de cette expérience ?
-  Qu'est-ce que cette expérience a changé dans mes façons d'apprendre ?

Adapté de Johns, C. (1994), Nuances of reflection. *Journal of Clinical Nursing*, 3, 71-75.

Le GEASP

(Groupe d'entraînement à l'analyse des situations professionnelles)

FICHE ETAPES CONDUCTION GEASP

1	Choix d'une situation selon critères FGP ou PUIGER chaque participant présente en 2 mn la situation et sa problématique choix du secrétaire de séance	<i>A partir de la grille exposé De situation</i>	10'
2	Exposition de la situation "Comment j'ai géré + la question que je pose au groupe" Le conducteur aide à l'explicitation Le groupe écoute sans interrompre et prend des notes.	<i>Sur la grille exposé analyse verso</i>	10'
3	Questionnement Les participants posent des questions pour faire expliciter les procédures de prise en charge Le conducteur veille au respect du mode de questionnement qui est centré sur le procédures		15'
4	Formulation des propositions Le narrateur n'a plus la parole et prend des notes Le groupe est invité dans un premier temps à formuler des commentaires sur la situation et la façon dont le narrateur l'a gérée (synthèse notamment sur les problématiques soulevées par la situation) <i>ce que j'ai compris de la situation et comment je l'interprète</i> Ensuite le groupe propose des alternatives : <i>ce que j'aurais fait dans une situation similaire</i> <i>soit ce que j'ai fait dans une situation similaire</i> Le conducteur veille au respect des phases et reformule	<i>propositions explicatives</i> <i>propositions d'actions propositions en résonance</i>	30'
5	Commentaires du narrateur, synthèse et identification des objectifs d'apprentissage "qu'est ce que le narrateur retient de l'analyse du groupe " - les autres participants ne doivent pas intervenir 5 bis Faire la synthèse des connaissances et compétences mobilisées Qu'est ce que chacun propose de faire pour progresser dans la gestion de type de situation ? (à reporter dans le compte-rendu) les participants remplissent la deuxième partie de la grille d'analyse que l'on recommande de discuter avec le maître de stage et/ou tuteur	<i>Grille 2^o page</i>	30'
6	Synthèse de la séance entre observateur et conducteur Remplir la grille d'évaluation de séance Critiquer la gestion de la séance		20'

Augier C., (2007), *Groupes d'entraînement à l'analyse de situations professionnelles*, Nyon, récupéré à http://probo.free.fr/textes_amis/these_geasp_carole_augier.pdf

La 6^{ème} étape permet une synthèse et une posture méta réflexive.

Situation emblématique

Vous effectuez votre stage dans un EMS du canton et prenez en charge pour la première fois Mme L.

Mme L. Marie, âgée de 92 ans. Mme L. est veuve depuis 20 ans. Elle a été femme de ménage et elle a eu trois enfants qui viennent lui rendre visite régulièrement.

Mme L est entrée dans le service il y a un mois suite à une hospitalisation en médecine pour une altération de l'état général avec un début d'escarre sacrée (plaie) et demande de placement en institution par la famille. Elle en a été informée peu après son entrée dans le service. Auparavant, Mme L. vivait chez elle et bénéficiait d'une aide à domicile 3 h par jour. Une infirmière des soins à domicile venait chaque matin l'aider pour sa toilette. Mme L est capable d'effectuer sa toilette du visage, des membres supérieurs et du torse mais ne peut effectuer la toilette des membres inf. du dos et sa toilette intime. La soignante constate que la zone autour du talon gauche est sensible au toucher.

ANTÉCÉDENTS

- Diabète insulino-dépendant compliqué : pied gauche avec plaie depuis deux mois
- Hypertension artérielle
- Prothèse de genou à droite
- Dépression post-partum

FAITS MARQUANTS DU JOUR

Elle est installée sur un matelas anti-escarre.

Elle porte au bras gauche un cathéter veineux périphérique avec perfusion.

RECUEIL DES DONNEES

Sa fréquence respiratoire de 20 mouvements/mn. Son pouls est de 75 puls/mn et sa TA à 160/80. Elle a passé une nuit calme. Ce matin, elle semble ralentie et apathique. Elle fait souvent une sieste après le déjeuner.

Mme L a 2 prothèses dentaires adaptées.

Elle dit ne pas apprécier tout ce qu'elle mange, car elle dit ne pas sentir la saveur de certains aliments, elle ne boit que lorsqu'on la sollicite. Elle ne peut pas manger d'aliments sucrés.

Elle ne termine pas ses repas et laisse souvent la viande et les autres aliments protéinés de côté. Elle aime prendre son repas à la salle à manger à midi, pensant être au restaurant. Mme L. est droitrière.

Son poids actuel est de 58 kg pour 1.60 m. Elle pesait 60 kg à l'entrée. Le pansement de l'escarre sacrée n'a pas été refait ce jour.

Sa peau est fragile et sèche en raison de son âge et de son diabète.

Elle a des difficultés pour se mobiliser, ne tient pas sur ses jambes et perd facilement l'équilibre.

Elle montre une réticence à marcher tout en se plaignant, gémissant et grimaçant lors des transferts. Elle éprouve des douleurs au niveau du talon gauche à la mobilisation qui lui font venir les larmes aux yeux.

D'autre part, elle se plaint du bouquet de fleurs qu'on lui a offert, car il sent très fort. Elle aime discuter avec sa famille et les soignants. Son discours est parfois incohérent, désorganisé. Son attention est perturbée. Elle se croit souvent chez elle et a du mal à nommer le jour et l'heure.

Mme L. a du mal à fixer son attention et pose peu de questions. Elle oublie facilement les informations qu'on lui donne

Mme L. est incontinente urinaire jour et nuit. Ses dernières selles datent d'il y a deux jours. Elle porte des protections.

Elle aime porter ses vêtements personnels, mais elle n'arrive pas à s'habiller en seule. La physiothérapeute passe une fois par jour à 11 h pour de la physiothérapie de mobilisation.

La diététicienne a évalué les besoins alimentaires de Mme L. Elle a établi un régime diabétique à 1600 Kcal/j avec une collation à 10 h et 18 h à base de laitage. Elle a demandé d'enrichir les repas du midi et du soir en protéines

Vous entrez dans la chambre de cette patiente afin de l'aider à sa toilette et vous découvrez la patiente en pleurs. Elle se plaint de multiples douleurs et ne voit plus ses petits-enfants depuis un certain temps. Elle vous confie vouloir mourir.

Exemples de questionnements

Quelles sont vos connaissances actuelles en lien avec les pathologies, les concepts mobilisés dans la situation ?

De quelles connaissances avez-vous besoin afin de la prendre en charge ?

Quels sont vos savoirs faire et vos savoirs être en lien avec cette situation ?

Quelles émotions ressentiriez-vous lors de cette prise en charge ?

Comment interviendriez-vous dans cette prise en charge, en fonction de votre propre personnalité ?

Que connaissez-vous de la filière santé que vous avez choisie et comment prendraient-ils en charge cette patiente ?

Le dossier d'apprentissage

Sens de l'activité

Le dossier d'apprentissage permet d'identifier les savoirs faire et les savoirs être déjà acquis ou à développer. Il soutient l'intégration des apprentissages de l'année MS-MC et développe des compétences de collaboration et de réflexivité.

Les parties du dossier (4)

1. La définition de son projet en termes de formation.

Pourquoi me suis-je engagé dans cette année MS-MC ? Quelles sont mes attentes à l'égard de cette formation ? Dans quel état d'esprit je débute cette formation ? Quels sont les objectifs généraux d'apprentissage que je poursuis ?

2. L'identification des exigences quant aux savoirs théoriques, pratiques et être dans la filière de formation choisie.

Quel cours est donné dans la formation ? Existe-il des prérequis à l'entrée dans la formation ? Quels sont les sujets d'examen s'il y en a un ? Existe-il un référentiel de compétences pour la profession choisie qui me permettrait de situer les exigences ? Est-ce que je connais quelqu'un qui a déjà fait cette formation ou est encore en formation ? etc....

3. Un bilan des compétences acquises et en devenir

Catégories	Avant	Pendant	Encore à développer	Exemples
Mes savoirs faire en lien avec le domaine de la santé: <ul style="list-style-type: none"> • savoirs théoriques • savoirs pratiques 				Anatomie, chimie, physique, anglais, psychologie, philosophie, toilettes, relationnel etc
Mes savoirs être : <ul style="list-style-type: none"> • comportements face à l'apprentissage • identification de mes valeurs • identification de mes réactions face à des situations difficiles • quels sont mes points forts, mes points faibles ? 				Personnalité plutôt timide, extravertie, sociabilité, valeurs morales, en lien avec l'éducation, fuite devant les difficultés, vite submergé, désorganisé, plutôt leader d'un groupe ou suiveur, difficulté à s'exprimer etc

<ul style="list-style-type: none"> comment je me comporte face à un groupe de pairs ? <p>quelle place j'occupe dans le groupe, dans la formation MS-MC ?</p>				
L'intégration de mes divers savoirs. Comment vais-je pouvoir réinvestir mes apprentissages dans ma future formation ? Lesquels et sous quelle forme ?				Ma timidité dans la relation, la chimie ou l'anatomie dans les prises en charge, ma prise de parole dans les réunions ou colloque d'équipe etc
Les savoirs que j'ai acquis lors du travail en groupe (communauté d'apprentissage)				Les autres m'ont éclairé sur certains points d'anatomie, de la relation. Le groupe m'aide dans ma motivation à réaliser le travail etc

4. Description d'une situation d'apprentissage dans laquelle vous avez eu l'impression d'apprendre.

Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Avec qui ? Dans quelles circonstances ? etc....

Quels moyens d'apprentissages facilitent pour vous l'acquisition de connaissances ? (travail en groupe, lecture, échanges, débats, vidéos.....)

Exigences

La réalisation du dossier d'apprentissage est demandé pour la validation de la partie théorique de l'année MS-MC.

Les 4 thématiques doivent être traitées.

Le dossier est transmis à l'enseignant par mail en format PDF et ne doit pas dépasser 5 pages.

Un feedback sera formulé par mail soulevant des remarques ou des commentaires.

Les remarques font référence à la grille d'évaluation.

Délai	groupe A + D	23 avril 2018
	groupe B	11 décembre 2017
	groupe C	19 février 2018

Feedback 3 semaines après réception du dossier

Grille d'évaluation : l'apprentissage autorégulé et le dossier d'apprentissage

Critères d'évaluation	Commentaires	Evaluation ¹		
		😊	😊 😞	→
<p>Différentiation des apprentissages</p> <p>Evalue et synthétise ses savoirs faire et savoirs être</p> <p>Combine ses connaissances actuelles et anticipe celles à développer avant l'entrée dans la filière de formation choisie</p>				
<p>Travail sur ses ressources et lacunes</p> <p>Questionne ses connaissances en fonction du domaine choisi</p> <p>Organise les connaissances à développer</p>				
<p>Métacognition et métaréflexion sur ses apprentissages</p> <p>S'exprime lors des échanges en groupe et expérimente le travail collaboratif</p>				

<p>Partage et défend ses connaissances dans un groupe de pairs</p> <p>Dans le groupe, démontre de l'autonomie dans sa réflexion et son argumentation</p>				
<p>La co-construction des apprentissages</p> <p>Ajuste son travail en fonction des feedbacks reçus</p> <p>S'entraîne à combiner son auto-évaluation, son autocontrôle à une allo et hétéro-évaluation</p>				

¹ Echelle ordinale d'évaluation

- ☺ : Les objectifs sont acquis, pas d'amélioration à apporter
- ☺ ☹ : Les objectifs sont partiellement atteints, des améliorations pourraient être apportées, mais pas demandées
- : Une remédiation des objectifs est demandée

Feedbacks

Points forts du travail

Soumettre à l'étudiant les points forts de son travail de manière générale et les relier avec les critères et objectifs attendus.
Utiliser des commentaires ciblés et concrets.

Points faibles du travail avec pistes d'amélioration

Etablir les points plus faibles du travail en lien avec les critères et objectifs.
Développer des pistes d'amélioration possible afin de soutenir le processus d'apprentissage de l'étudiant.
Préciser les points importants à améliorer et proposer des pistes concrètes d'amélioration.
Ce point doit être particulièrement soigné lorsque le travail n'est pas suffisant.

Appréciation globale positive

Finir le feedback sur une note positive en lien avec le travail de l'étudiant.

Evaluation de l'enseignement

Points positifs et négatifs

Quels éléments vous ont paru pertinents durant ce cours filé ?

Quels éléments vous ont paru moins pertinents ?

Encadrement

La méthode d'apprentissage autorégulé vous a-t-elle permis d'identifier des ressources encore insoupçonnées ? Si oui, lesquelles ?

La présence de l'enseignant lors des moments de cours en groupe était-elle facilitatrice de l'apprentissage et utile ?

Objectifs du cours

Selon vous, les objectifs du cours ont-ils été atteints ? Veuillez cocher ce qui convient le mieux.

	Pas du tout	moyennement	en grande partie	totalemment	déjà acquis Auparavant
Grâce au groupe de pairs, distinguer parmi ses connaissances actuelles et celles en lien avec le domaine choisi	<input type="checkbox"/>				
Questionner ses connaissances en fonction du domaine choisi.	<input type="checkbox"/>				
Mesurer et synthétiser ses savoirs faire et savoirs être.	<input type="checkbox"/>				
S'entraîner à combiner son auto-évaluation, son autocontrôle à une allo et hétéro-évaluation	<input type="checkbox"/>				
Partager et défendre ses connaissances dans un groupe de pairs.	<input type="checkbox"/>				
Démontrer de l'autonomie dans sa réflexion et son argumentation	<input type="checkbox"/>				

Commentaires :

Cohérence en lien avec le programme

Merci de cocher la réponse qui correspond le mieux à votre évaluation.

	Pas du tout	En partie pas d'accord	En partie d'accord	Tout à fait
Selon vous, le cours filé s'inscrit-il parfaitement dans le programme MS-MC ?				
Les feedbacks des enseignants soutiennent-ils l'atteinte des objectifs du cours ?				

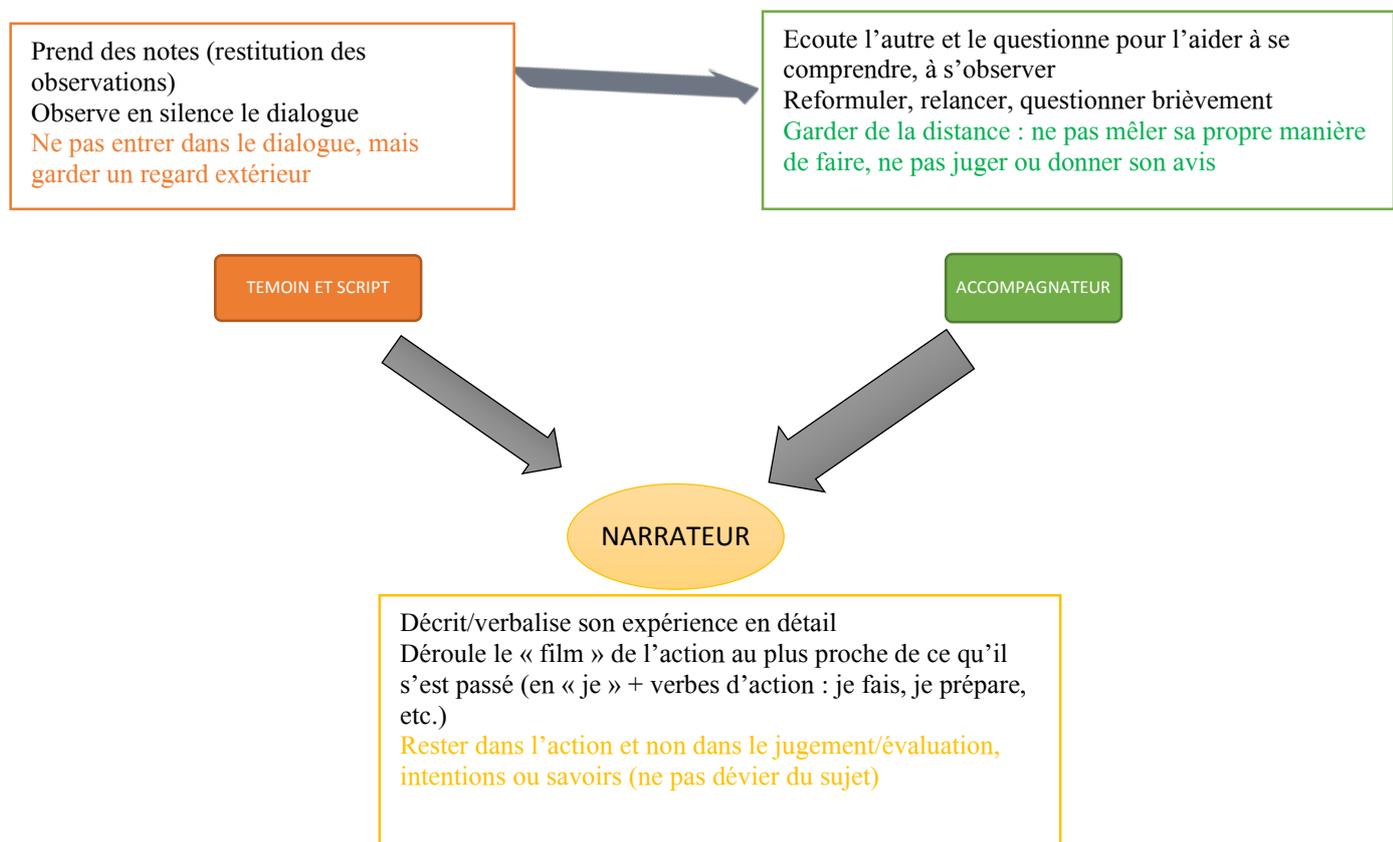
ACTIVITÉ SOUS LA LOUPE

Repris du support de cours : Charlier Pasquier B. & Hänggi-Niclasse C., (2015) Education des adultes, activité sous la loupe

Choisir une expérience significative d'apprentissage personnelle dont vous êtes l'acteur principal. Quelques aspects à tenir compte :

- ✚ une situation formelle ou informelle
- ✚ l'expérience est terminée
- ✚ la situation implique vous seul ou plusieurs personnes
- ✚ l'expérience est porteuse de sens, sujette à réflexion

Répartition en trio d'étudiants et débiter l'entretien d'explicitation selon le schéma ci-dessous.



Dégager des ressources et faire émerger des compétences.

- Déduire les ressources mobilisées et acquises.
Exemple de questions : je suis capable de..., j'ai appris...etc.
- Les regrouper en catégories/familles.
Exemples ; savoir (connaissances), savoir-faire (procéduraux, cognitifs, relationnels), savoir-être/devenir (réflexions, métacognitives...).

GRILLE D'OBSERVATION ACTIVITÉ SOUS LA LOUPE

DOMAINES OBSERVÉS	QUESTIONS DE L'ACCOMPAGNANT	EXPLICATIONS DU NARRATEUR
<p>Le but de l'activité a-t-il été atteint ?</p> <ul style="list-style-type: none">◆ Recherche d'informations ◆ Aide à la prise de conscience de ses actes		
<p>L'objet de l'entretien est focalisé sur la mise en mots de l'action</p> <ul style="list-style-type: none">◆ Explicite la situation vécue ◆ Met en évidence les émotions en jeu ◆ La procédure suivie dans l'action (savoirs)		

<p>Les conditions de l'entretien sont propices à l'explicitation</p> <ul style="list-style-type: none">◆ Disponibilité, empathie◆ Focaliser plutôt sur l'action que sur le contexte, l'environnement, les circonstances ou les jugements		
<p>Les techniques utilisées sont adéquates et questionnent en priorité l'action</p> <ul style="list-style-type: none">◆ Utilisation du quoi plutôt que du pourquoi◆ Les questions sont ouvertes et descriptives◆ Questionnements des gestes du narrateur◆ Existe-t-il des jugements, des conseils de la part de l'accompagnant ?◆ L'accompagnant garde-t-il une distance suffisante face au narrateur et à sa situation ? Donne-t-il son avis ?		

SITUATION D'EXPÉRIENCE

Repris de l'ouvrage Poumay M., Tardif J., Georges F., (2017), *Organiser la formation à partir des compétences*, de Boeck sup.

LA DESCRIPTION DE LA SITUATION

Décrivez une situation d'apprentissage que vous avez vécue durant la session, que ce soit en cours, en simulation ou en stage, et qui illustre le développement des quatre compétences suivantes :

- ✚ Activer ses stratégies et habitudes d'apprentissages
- ✚ Construire ses apprentissages à partir d'une auto et hétéro-évaluation
- ✚ Lier une position métacognitive aux situations
- ✚ Soulever leurs émotions et valeurs dans les situations

Pourquoi avez-vous choisi cette situation ? Expliquez et justifiez vos raisons.

VALEURS, CROYANCES ET ÉMOTIONS EN LIEN AVEC LA SITUATION

Expliquez comment vos valeurs, vos croyances et vos émotions ont pu influencer votre pratique dans cette situation.

Expliquez comment vos attitudes et vos interactions ont exercé une influence sur le pouvoir d'agir de la Personne (pairs, enseignant, patient, client...) dans cette situation.

REGARD CRITIQUE SUR LA SITUATION D'APPRENTISSAGE

Lorsque vous réfléchissez aux soins réalisés et à la santé de la Personne qu'est-ce qui a bien fonctionné et qu'est-ce qui a moins bien fonctionné dans la situation ? Pourquoi ?

Expliquez comment vos forces et difficultés rencontrées dans cette situation ont pu renforcer ou fragiliser la pouvoir d'agir de la Personne ?

OBJECTIFS ET STRATÉGIES

Pour cette situation précise, quels sont (ou seraient) vos objectifs pour renforcer le pouvoir d'agir de la Personne dans ses expériences de santé ?

Pour chacun des objectifs fixés, identifiez les moyens qui vous permettront (ou permettraient) de soutenir le pouvoir d'agir de la Personne ?

SYNTHÈSE

Qu'est-ce que vous retenez de cette situation d'apprentissage et de cette démarche réflexive ?

Quels sont des liens entre cette situation d'apprentissage, votre démarche réflexive et ce que vous avez appris (lors des cours, vos lectures, vos travaux, etc.) depuis le début de votre formation ? Appuyez votre propos par au moins trois références scientifiques.

PLAN D'ACTION

Si une telle situation d'apprentissage se reproduisait dans un autre contexte, qu'est-ce que vous feriez différemment maintenant et pourquoi ?

La démarche de réflexion peut être poursuivie dans le contexte de l'élaboration d'un portfolio. Voici la suite de la démarche :

Cette partie est exposée en termes d'exemple et ne fait pas l'objet de développement dans l'activité proposée en MS-MC.

Joignez des documents produits cette session-ci (travaux, schémas, démarche de soins, journaux d'apprentissage, autres documents pertinents) qui illustrent le développement des quatre compétences élaborées dans la situation précédente. Les documents ne sont pas évalués. Ils peuvent illustrer vos forces mais également des difficultés rencontrées. Justifiez vos choix de documents.

Le référentiel de compétence guide vos apprentissages. Identifiez 4 autres compétences du référentiel qui n'ont pas été abordées dans cet exercice de démarche réflexive. En vous référant à la situation d'apprentissage élaborée plus haut, illustrez comment ces quatre compétences ont été développées.

Parmi ces 4 autres compétences, il se peut que vous jugiez que certaines soient peu ou pas développées. Identifiez des moyens qui vous permettront de progresser dans leur développement au cours de la prochaine session.

La culture professionnelle réfère aux normes, aux valeurs, aux symboles et aux attitudes partagées par les membres d'une même profession.

L'identité professionnelle est la représentation de soi en tant que professionnelle, ce qui inclut le rapport à soi, le rapport à la profession, le rapport à la formation et le rapport aux autres.

Selon vous, quelle influence exerce la culture des milieux cliniques sur votre identité professionnelle ? Que pensez-vous de cette influence ?

En quoi l'exercice de réflexion sur vos apprentissages dans le domaine de la santé influence votre identité professionnelle ?