

Informations

Bachelor of Science HES-SO en soins infirmiers 2011

Haute école de santé
Fribourg

Table des matières

1. **Présentation du site de formation**
2. **Valeurs pédagogiques du site de formation de Fribourg**
3. **Etudes bilingues dans le programme Bachelor de la HEdS-FR**
4. **Conseillères aux études**
5. **Guide pour les étudiant-e-s sur le mentorat individuel de la HEdS-FR**
6. **Conception de l'évaluation du site de formation de Fribourg**
7. **Informations générales sur les évaluations et validations de la HEdS-FR**
8. **Informations générales sur les périodes de formation pratiques**
9. **Plan de formation**

1. Présentation du site de Fribourg pour le Bachelor

Formation en soins infirmiers

Présentation du site

Lieu

L'Ecole du personnel soignant a une longue histoire en tant qu'école d'infirmières. Fondée en 1907 grâce à l'appui de Monsieur Georges Python, Conseiller d'Etat, elle a été la première école publique (d'Etat) d'infirmières de Suisse. Dès le départ, elle s'est démarquée également des autres écoles en étant totalement indépendante de toute structure hospitalière.

La dernière directrice religieuse se retirera en 1976, année à laquelle lui succédera Monsieur Jean-Claude Jaquet, directeur jusqu'à fin septembre 2001. De 2001 à 2010, Madame Jacqueline Gury Racine a assuré la direction de l'école. Dès 2011 Mme Susanna Weyermann-Etter sera directrice de la Haute école de santé.

Dès 1992, l'école s'est enrichie de la culture alémanique en ouvrant une section germanophone d'infirmières de Niveau II, première école à offrir cette formation en Suisse. Suite aux travaux de rénovation et d'agrandissement, l'école abrite, dès octobre 1994 et sous un même toit, les trois écoles de soins du canton : l'Ecole d'infirmières et d'infirmiers en soins généraux (1913), l'Ecole d'infirmières et d'infirmiers en psychiatrie de Marsens (1963) et l'Ecole d'infirmières-assistantes et d'infirmiers-assistants de Fribourg (1972).

En suisse romande, dès 2002, la formation d'infirmière se situe au niveau HES (Haute Ecole spécialisée). Notre école a été reconnue comme site de formation de la HES SO (Haute Ecole spécialisée de la Suisse occidentale) et les premiers étudiants ont débuté leur parcours de formation en automne 2002.

Dès 2003 notre école s'appelle la Haute Ecole de Santé Fribourg (HEdS-FR).

A l'heure de la réforme de Bologne, notre Ecole vit encore de profonds changements. A l'automne 2006, les premiers diplômes HES en quatre ans ont été décernés et la première promotion d'étudiants-tes en formation bachelor en trois ans a commencé.

Prescriptions en matière de santé des étudiant-e-s

Des directives en matière de santé sont définies dans le Guide de l'étudiant-e. Chacune et chacun est prié de s'y référer.

Plan d'études

Déroulement de la formation

La formation se déroule en trois ans. Elle est modulaire, construite et structurée à l'aide de situations emblématiques récoltées auprès des professionnelles des lieux de la pratique des soins ; ces situations se basent également sur l'épidémiologie ainsi que sur les statistiques des institutions de soins.

Les modules reflètent donc la réalité actuelle du monde soignant et tiennent compte également des défis professionnels futurs. Ils tentent de représenter le rôle professionnel infirmier en prenant en compte les préoccupations des soignants et les défis futurs.

Module 1 : Introduction à la formation et préparation à la période de formation pratique (2 semaines)

Préparation à la réalité de la profession et de la formation.

Module 4 : Stress des soignants - stress des soignés (3 semaines)

Accentuation sur le stress des soignants : comprendre les mécanismes de stress dans la société et dans le travail et développer des moyens de gestion du stress (centré sur les ressources). Centration sur le stress des étudiant-e-s.

Modules 5.1-5.2 : Relation et rôle professionnel avec des personnes en souffrance psychique

(6 semaines)

Situation qui aborde la souffrance psychique de façon large dans tous les contextes de soins y compris la psychiatrie.

Modules 6.1-6.2 : Accompagner la famille et ses membres de la conception à l'adolescence (6 semaines)

Accompagner les mères, les enfants et leur famille en maternité et lors d'affections pédiatriques épidémiologiquement fréquentes.

Modules 7.1-7.2 : Accompagner des personnes vivant une maladie cancéreuse (5 semaines)

Prise en charge large et multidisciplinaire (médecines complémentaires, ...) de la promotion de la santé, prévention à l'accompagnement en fin de vie, l'accompagnement de la famille.

Modules 8.1 - 8.2 : Développer une expertise professionnelle en accompagnant dans les situations de crise et dans les situations aiguës (6 semaines)

Avoir une vue d'ensemble sur l'agir dans des situations de crise (connaître ses propres responsabilités et celles des autres).

Module 9 : Développer une expertise professionnelle dans la transculturalité (3 semaines)

Analyser une situation professionnelle sous l'aspect transculturel et adapter ses prestations (soins et collaboration) en tenant compte de la transculturalité.

Module 10 : Développer une expertise professionnelle en se positionnant sur les situations de violences subies et agies (3 semaines)

Comprendre les différentes formes de violence, d'agressivité et leurs contextes. Acquérir des outils pour agir et réagir dans les situations de violence et pour gérer des situations agressives dans différents milieux.

Modules 11.1 - 11.2 : Développer une expertise professionnelle en accompagnant les situations dans la durée (6 semaines)

Trouver du sens à l'action professionnelle lorsque la guérison ne peut être envisagée, ceci dans le but de prévenir l'épuisement professionnel.

Modules 12.1 - 12.2 - 12.3 : Devenir intermédiaire culturel en se positionnant dans le rôle professionnel (7 semaines)

Défendre le contrat avec le patient en tenant compte de sa réalité, du contexte socio-économique, des principes éthiques, du droit, des priorités inhérentes au domaine des soins ainsi que de sa propre déontologie/éthique professionnelle.

Modules 13.1. - 13.2 : Développer une expertise professionnelle en élaborant un projet de promotion de la santé (5 semaines)

Construire, éventuellement initier ou réaliser, un projet de promotion de la santé. Le projet doit être réalisable et inscrit dans le champ des soins infirmiers. Il a été négocié dans un contexte avec les partenaires du réseau.

Module 14 : Devenir intermédiaire culturel en développant la coopération et la collaboration disciplinaire, interdisciplinaire (3 semaines)

Connaître ses champs de compétences, ses cadres de références et ceux des autres professionnels et comprendre comment ces champs de compétences interagissent.

S'inscrire dans une perspective de recherche d'emploi en lien avec son projet professionnel.

Module 15 : Méthodologie de la recherche

Module 16.1 – 16.2 : Travail de Bachelor (Bachelor Thesis)

Modules Période de formation pratique (PFP) : 1 à 6

Alternance – Formation pratique

Une articulation régulière et cohérente entre la formation théorique et pratique et le programme de formation tel qu'il est conçu vise une liaison systématique entre les situations de soins rencontrées par les étudiant-e-s et les contenus d'enseignement. Ainsi, les étudiant-e-s sont confronté-e-s, dès la première année, à des situations professionnelles. L'organisation de la formation (modules et périodes de formation pratique) permet à l'étudiant-e de varier son parcours en fonction de son projet de formation et de son projet professionnel.

2. Valeurs pédagogiques du site de formation de Fribourg pour le bachelor of science en soins infirmiers

La formation s'inscrit dans un processus de professionnalisation visant à permettre à l'étudiant-e, adulte et jeune adulte, de trouver du sens dans sa formation, de construire du savoir et des compétences professionnelles, de devenir un praticien-réflexif ou une praticienne-réflexive, de pouvoir se développer personnellement et parvenir à terme à être un professionnel responsable et autonome.

Le programme est conçu pour des adultes et jeunes adultes responsables de leur formation.

Le terme « adulte » ne peut s'appliquer à tous et toutes les étudiant-e-s lors de leur entrée dans notre école ; cependant, il est évident que le but final de la formation est de tendre vers l'émergence de professionnels des soins ayant développé des capacités d'adulte.

Idéalement, être adulte, selon Avanzini¹, c'est discerner ses responsabilités et y faire face ; c'est avoir des capacités d'analyse et de réflexion ; c'est pouvoir, grâce à ses multiples expériences, juger avec pertinence et s'adapter, c'est-à-dire apprécier la situation en vue d'agir efficacement ; c'est anticiper, élaborer un projet et se mettre en mouvement pour atteindre son but ; c'est différer son plaisir et pouvoir consentir à des délais ; c'est prendre du recul par rapport à ce qui se vit, se remettre en question et être capable de maîtriser ses émotions ; c'est avoir des sources personnelles d'affection, un réseau relationnel propre et savoir gérer ces liens. Être adulte, c'est aussi avoir développé une éthique personnelle et jouir d'une certaine autonomie dans sa capacité de décision.

« L'autonomie n'est pas autre chose que l'inaliénable devoir des personnes à se reconnaître des droits [ainsi] que leur droit, tout aussi inaliénable de se donner des devoirs » (Hameline, 1999)²

1. L'étudiant-e trouve du sens dans sa formation

Pour devenir acteur de sa formation, l'étudiant-e doit pouvoir trouver du sens à ce qu'il/elle fait, à ce qu'il/elle apprend. Trop souvent, selon Develay³, l'étudiant-e peine à construire ce sens car les disciplines ne sont pas reliées entre elles, les savoirs proposés n'ont pas d'ancrage dans la réalité ; ils sont démontés, tels des pièces de puzzle, peu problématisés et permettent difficilement de construire des cohérences. Les possibilités de transfert ne sont pas explicitées.

Pour contourner ces écueils et favoriser l'émergence de sujets apprenants, les professeur-e-s de la HES ont privilégié :

- une construction de programme centrée sur des situations emblématiques symbolisant l'activité de l'infirmier et permettant, selon les stades d'étude, l'émergence d'une vision globale du rôle professionnel et son approfondissement.

¹ Avanzini, G. (1996). L'éducation des adultes. Paris : Anthropos

² Hameline, D. (1999) in Houssaye J. (1999) Questions pédagogiques. Paris : Hachette, p.57

³ Develay M. (1996). Donner du sens à l'école. Paris:ESF.

- des modules prenant également appui sur des situations professionnelles et réfléchis/donnés avec les praticiens-formateurs ou praticiennes-formatrices. Des didactiques favorisant le questionnement, la réflexion, et tenant compte des différents styles cognitifs et affectifs des étudiant-e-s. Des liens avec d'autres situations, savoirs, compétences, soulignés et travaillés.
- des confrontations à la réalité professionnelle grâce à des temps de formation pratique réguliers et des expérimentations en classe (laboratoire, supervision, exploitation de stage, jeux de rôle,....).
- un programme de formation dont la cohérence est assurée par chaque professeur-e et par la coordination entre les référents des groupes thématiques.
- un programme de formation évalué régulièrement et adapté en fonction des résultats.
- des formes d'évaluation en adéquation avec les valeurs pédagogiques défendues.
- un curriculum de formation explicite présentant l'organisation macro et microscopique (par année, semestre, situations emblématiques) de la formation et permettant aux étudiant-e-s de se projeter, de s'engager, de faire des choix en fonction des exigences propres à l'acquisition du diplôme d'infirmier HES (référentiel de compétences et domaines crédités) et en fonction de leurs expériences, de leur projet de formation et de leur projet professionnel.

2. L'étudiant-e construit du savoir et des compétences professionnelles⁴

Deux courants pédagogiques offrent des pistes intéressantes pour favoriser la construction du savoir et du sens : le socioconstructivisme et le cognitivisme.

- En référence à ces deux courants et pour accompagner les étudiant-e-s dans leur processus de professionnalisation⁵, les professeur-e-s veilleront à faire une large place aux représentations, aux conflits sociocognitifs, aux travaux entre pairs de même niveau et de niveaux différents ainsi qu'à l'évaluation formatrice⁶.
- Le transfert des savoirs sera facilité par la coordination des différents intervenants autour d'une situation, par leur volonté de s'inscrire dans une logique de contextualisation, décontextualisation et recontextualisation de ces savoirs et situations⁷.
- La compétence étant une articulation de savoirs en action, son développement se fera par le biais de l'alternance telle que définie par le Groupe Relais c'est-à-dire un lien fort entre les professeur-e-s de l'école et les formateur-trice-s du terrain, des situations variées travaillées en classe ou dans les lieux de pratique, des stages qualifiants, un dispositif pédagogique pensé en terme systémique et transdisciplinaire⁸.
- Chaque professeur-e aura le souci de prendre en compte les différences cognitives des étudiant-e-s dans la construction de leurs savoirs et compétences et proposera, dans la mesure du possible, des moyens pédagogiques adaptés.

⁴ Le Boterf Guy (2000/2001) Construire les compétences individuelles et collectives. Paris: éd.d'Organisation (2^{ème} éd.)

Le Boterf Guy (1997/2000) Compétence et navigation professionnelle. Paris: éd.d'Organisation (3^{ème} éd.)

⁵ Robert G (2002) *La professionnalisation: entre compétences et reconnaissance sociale* in Altet M, Paquay L. et Perrenoud Ph. Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation. Bruxelles : De Boeck.

Benner P (1995). De novice à expert en soins infirmiers. Paris: InterEditions.

Figari G. (1994). Evaluer: quel référentiel ? Bruxelles: De Boeck

⁶ Bonniol J-J, Vial M (1997). Les modèles de l'évaluation. Bruxelles: De Boeck

Nunziati G. (1992) La formation des formateurs à l'évaluation sommative et formatrice: réflexions sur un stage. Formation et technologies, n°2/3

⁷ Meirieux Ph. et Develay M. (1992). « Emile, reviens vite...ils sont devenus fous ». Paris : ESF

Tardif J. (1999). Le transfert des apprentissages. Montréal : Ed. Logiques

⁸ Groupe relais de la Cortesi (Conférence romande et tessinoise des écoles de Soins Infirmiers) (31 mai 2001) « Prise de position en lien avec la notion d'alternance »

- Cette construction exigeant un investissement important de la part des étudiant-e-s, les professeur-e-s penseront, dans l'élaboration de leurs situations et de leurs cours à leur réserver du temps d'étude. Dans un monde complexe et changeant rapidement, ils viseront plus à développer des capacités de savoir chercher, analyser et utiliser l'information que celles de posséder, de manière complète, des connaissances.
- Dans le même ordre d'idée, chaque professeur-e aura le souci d'offrir aux étudiant-e-s des savoirs actualisés et tenant compte des recherches en cours.

3. L'étudiant-e devient un praticien-réflexif ou une praticienne-réflexive

Perrenoud (1992)⁹ rappelle qu'il est inutile, voire impossible, qu'un praticien connaisse d'avance les solutions à tous les problèmes qu'il rencontrera. Vu la complexité des tâches et des situations professionnelles, la posture réflexive permet de construire, en situation, des réponses adaptées.

Etre praticien-réflexif¹⁰, c'est réfléchir dans et sur l'action. C'est être ouvert à son expérience, être capable de prendre du recul, de se décentrer, d'avoir une distance critique et supporter l'incertitude¹¹.

- Pour favoriser le développement de cette compétence et éviter une dichotomie école-stage, la formation a été construite avec les praticiens-formateurs ou praticiennes-formatrices et sur des situations professionnelles.
- Le recours à des temps de formation pratique et aux expérimentations en classe dans la perspective du cycle de Kolb (expérience concrète - observation réflexive - conceptualisation abstraite - expérimentation active)¹² devrait permettre ce travail d'aller-retour incessant entre expériences et connaissances.
- A l'école, cette position réflexive sera favorisée par un questionnement fréquent sur la réalité et le rôle de chacun dans celle-ci, par l'évaluation des pratiques et l'auto-évaluation, par l'utilisation de grilles d'analyses, par le recours au jugement critique, à la supervision, et par tout dispositif visant à favoriser un recul sur ce qui a été fait et sur ce qui pourrait être fait.
- En stage, les formateur-trice-s (les praticiens-formateurs ou praticiennes-formatrices, les professeur-e-s) et les référent-e-s de stage inciteront l'étudiant-e à s'interroger sur la qualité de ses prestations en l'aidant à analyser le réel en référence tant aux contenus, concepts, cadres enseignés qu'aux savoirs professionnels actualisés et recherchés, la richesse des expériences passées étant également une donnée à prendre en compte.

⁹ Perrenoud Ph. (1998). La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences. Revue des sciences de l'éducation (Montréal) vol XXIV n°3, 487-514.

¹⁰ Schön D (1994) Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Ed Logiques

¹¹ Campanale F (1997). Auto-évaluation et transformation de pratiques pédagogiques. Mesure et évaluation en éducation, vol20, n°1, 1-24

Vial M. (2001) Se former pour évaluer. Bruxelles: De Boeck.

¹² Landry F. (1989). La formation expérientielle : origines, définitions et tendances in Apprendre par l'expérience. Education permanente 100/101 Paris.

4. L'étudiant-e se développe personnellement et parvient, à terme, à être un professionnel responsable et autonome

"Les soins sont une histoire de relation humaine dans un contexte de crise existentielle où, infirmiers-ères, patients, famille côtoient ensemble la vie, la maladie, la santé, le risque, l'injustice, la souffrance, la mort" (ASI, 1999)¹³. Aider, "promouvoir la vie" (Collière, 1982)¹⁴ favoriser les changements dans un tel contexte ou se positionner comme intermédiaire culturel¹⁵ exigent de la part du professionnel infirmier un haut degré de maturité (voir définition de l'adulte au début du chapitre 2).

- Pour développer celle-ci, nous proposerons des apports théoriques et des expérimentations sur des thèmes tels que les émotions, les mécanismes de défense, les phénomènes de groupes, la relation à soi et à autrui, la relation d'aide, l'éthique, le stress et les mécanismes de "coping", ...
- Les professeur-e-s favoriseront également l'émergence de ces tendances actualisantes dirait Rogers¹⁶, en créant, dans leurs interactions avec les étudiant-e-s, un climat respectueux, chaleureux et authentique. Ils accepteront d'être évalués et de se remettre en question. Ils seront parfois modèles experts et parfois modèles tâtonnants; ils seront surtout des facilitateurs de l'accès à soi, à l'autre, aux autres, des guides¹⁷ dans les méandres du savoir et de la construction des compétences.
- Les étudiant-e-s pourront aussi bénéficier d'un accompagnement pédagogique personnalisé.
- Devenir un professionnel autonome et responsable suppose d'avoir pu, tout au long de sa formation, exercer cette autonomie et cette responsabilité. S'il y a des espaces où la prise de risques, l'erreur et son traitement sont moins souhaitables (lorsque les conséquences de ces erreurs portent sur des humains, bénéficiaires de soins par exemple) le terrain d'une école doit, par contre, offrir cet entraînement.
- Dans le programme et à l'intérieur des obligations inhérentes à l'acquisition du titre infirmier-ère HES, l'étudiant-e pourra effectuer des choix en fonction de ses projets, de ses envies, de ses forces ou de ses difficultés. Il aura la possibilité de suivre des modules dans d'autres sites. Ces choix feront l'objet d'un contrat qui clarifiera les responsabilités des professeur-e-s et de l'étudiant-e. Un-e conseiller-ère aux études est prévu pour aider les étudiant-e-s dans leurs choix.
- Les structures administratives responsabiliseront l'étudiant-e dans la mesure où celui-ci devra s'inscrire aux cours, aux évaluations, négocier sa place de stage (dans les limites des contraintes institutionnelles bien sûr). Le mode et les critères d'évaluation seront communiqués dès le départ et pour chaque période de formation. L'école assurera la diffusion et la fiabilité de l'information.
- **Le fait que l'étudiant-e doive mener une recherche, encadrer des étudiant-e-s plus jeunes, se positionner dans des contextes divers permettra certainement aussi de développer son autonomie et sa responsabilité.**

Pour que ces valeurs pédagogiques puissent d'une part, s'incarner, se partager et d'autre part, être remises en question et réajustées en fonction des réalités, une évaluation régulière et rigoureuse du programme et des pratiques devra être organisée par la direction avec tous les partenaires concernés (professeur-e-s, praticiens-formateurs/praticiennes-formatrices, référent-e-s de stage et étudiant-e-s).

Texte élaboré par les membres de la Sous-commission pédagogique HES ayant siégé d'avril 2001 à janvier 2002. Projet approuvé le 27 septembre 2001 par le GPO et le corps enseignant de l'EPS. Adapté le 22 août 2007 par SWE.

¹³ ASI (1999). *Ethique et soins infirmiers*. Bern (brochure)

¹⁴ Collière M-F (1982). *Promouvoir la vie*. Paris: Interéditions.

¹⁵ Nadot M. (1993). *Des médiologues de santé à Fribourg, histoire et épistémologie d'une science soignante non-médicale (1774-1944)*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Lille : atelier de reproduction des thèses.

¹⁶ Rogers C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod

¹⁷ Voir les propos de Vygotski dans le livre de Schneuwly B. et Bronckart J.P (1985). *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

3. Etudes bilingues dans le programme Bachelor de la HEdS-FR

La Haute école de santé Fribourg promeut le bilinguisme dans l'institution et le développement d'étude bilingue dans le programme de formation Bachelor. Elle crée ainsi l'opportunité pour les étudiant-e-s de :

- s'ouvrir à une autre culture tant linguistique que professionnelle
- favoriser la mobilité des étudiant-e-s et d'améliorer leurs chances sur le marché du travail
- répondre aux besoins des institutions de soins qui accueillent la population des deux régions linguistiques du canton

Notre site de formation offre un programme de formation, dans deux langues (en français et en allemand). Ce programme a dans chaque langue la même structure et les mêmes principes. Ceci permet d'offrir aux étudiant-e-s la possibilité de suivre des études bilingues et d'obtenir un diplôme bilingue aux conditions suivantes :

Modalités d'obtention de la mention « bilingue » sur le diplôme de Bachelor¹⁸

L'étudiant-e doit cumulativement:

Faire valider entre 60 et 89 crédits ECTS dans la langue complémentaire

Respecter les exigences suivantes:

- évaluations dans la langue complémentaire des enseignements suivis dans cette même langue;
- au moins une évaluation orale dans la langue complémentaire
- rédaction dans la langue complémentaire des travaux personnels liés aux modules suivis dans cette même langue
- rédaction d'un résumé de son travail de bachelor dans la langue complémentaire
- fréquentation d'au moins une période de formation pratique dans la langue complémentaire

Modalités générales

L'étudiant-e effectue des cours et des périodes de formation pratique dans la langue complémentaire.

- Pour les cours, le choix se fait toujours pour l'ensemble des modules d'une même thématique.
- Toutes les périodes de formation pratique peuvent être concernées. Pour la troisième année de formation, les périodes de formation pratique 5 et 6 se situent dans le même lieu et ne constituent donc qu'une seule entité.
- L'étudiant-e bénéficie d'un temps supplémentaire de 30% pour les examens. Il-elle peut également utiliser un dictionnaire de langue en papier pendant les examens (dictionnaire électronique pas accepté).

¹⁸ Art. 3 Diplôme: Directives de bachelor HES-SO bilingue, entrée en vigueur le 17.9.2007

- Le travail de Bachelor (bachelor thesis) s'écrit en principe dans la langue du programme dans lequel on est inscrit (française ou allemande). Les mêmes conditions linguistiques sont présentes pour les aspects méthodologiques liés à ce travail (cours et suivi).
- La langue d'enseignement dans le programme en langue allemande est le Schriftsprache.
- L'étudiant-e planifie ses études bilingues avec la conseillère aux études, responsable de l'option bilingue. Cela se fait sur le formulaire ad hoc à la fin de la situation emblématique 4 en année préparatoire/ou pendant le module 1 en 1^{ère} année Bachelor. Tout désir de changement du parcours des études bilingues doit être négocié avec la conseillère aux études, responsable de l'option bilingue.
- Les étudiants restent inscrits dans le programme où ils ont commencé et gardent leur mentor.

Supplément au diplôme

Art. 4 Des crédits ECTS obtenus dans la langue complémentaire, mais dont le nombre ne permet pas d'obtenir la mention bilingue, sont mentionnés sur le supplément au diplôme.

4. Conseillères aux études

Durant les études, deux personnes sont à votre disposition pour vous conseiller dans vos études. Elles peuvent, par exemple, répondre à vos questions sur les thèmes suivants :

- Progression dans les études
- Etudes en programme bilingue
- Evaluation et promotion

Les conseillères aux études sont responsables :

- de transmettre les informations générales dans le courant de l'année scolaire.
- de gérer les dossiers : absence, comportement, etc.
- de suivre les étudiant-e-s dans l'option bilingue
- de fixer les modalités de remédiation et/ou de rattrapage pour les étudiant-e-s en collaboration avec les responsables de modules ou situations et informer par écrit les étudiant-e-s
- de veiller à appliquer les conditions de passages, ainsi que les mesures disciplinaires si nécessaires, en collaboration avec la responsable locale de la filière

En début d'année scolaire, vous serez informés des moments où elles sont disponibles pour vous rencontrer chaque semaine. Des moments d'entretien individuel pourront également être planifiés à d'autres périodes durant la semaine.

Répartition des responsabilités:

Année de formation	Personne de référence
Modules complémentaires et Maturité spécialisée	Isabelle Schouwey 026 4296041, isabelle.schouwey@hefr.ch
1ère année Bachelor	Isabelle Schouwey
2ème et 3ème année Bachelor	Corinne Bulliard, 026 4296048, corinne.bulliard@hefr.ch
Option bilingue/ Zweisprachiges Studium	Isabelle Schouwey

En cas d'absence de l'une des conseillères, vous pouvez contacter la seconde.

Autres responsabilités

	Personnes de référence
Organisation des stages (répartition des stages, documents de références)	Ruth Lötscher (« administration »), François Magnin et Frédérique Busset
Analyse réflexive	Christine Baeriswyl Macherel
Stages à l'étranger	Frédérique Busset

5. Guide pour les étudiant-e-s sur le mentorat individuel de la Haute Ecole de Santé de Fribourg

Le mentorat a été pensé comme un temps au service de l'étudiant-e et de sa formation, qui lui permet de mettre en lien tout ce qu'il acquiert et de prendre du recul sur son évolution et ses projets. Cette démarche se déroule dans le cadre d'une relation privilégiée avec un enseignant et repose sur la volonté d'apprendre, l'encouragement et des commentaires constructifs. Chacun des partenaires porte la responsabilité de ce programme de mentorat.

Définition :

Le mentorat : Il s'agit d'une relation d'apprentissage et/ou de conseil entre un professeur et un étudiant-e afin de développer et d'accompagner le processus de professionnalisation et le processus d'apprentissage au cours du programme de formation.

Cette démarche s'inscrit dans l'ensemble du programme, notamment au travers du référentiel de compétences, et répond pleinement aux *valeurs pédagogiques*, c'est à dire « permettre à l'étudiant-e, adulte et jeune adulte, de trouver du sens dans sa formation, de construire du savoir et des compétences professionnelles, de devenir un praticien-réflexif, une praticienne-réflexive, de pouvoir se développer personnellement et de parvenir à terme à être un-e professionnel-le responsable et autonome »¹⁹. Cela suppose de prendre conscience au niveau de l'apprentissage tant des difficultés cognitives qu'affectives. Le processus de professionnalisation se centre sur « qui je deviens en tant que soignant-e, comment je me transforme. »

Autres désignations possibles des acteurs :

- Mentor : conseiller, coach, accompagnateur
- Etudiant-e : stagiaire, étudiant-e, apprenant-e, adulte en devenir

Le mentorat se construit sur une responsabilité partagée et une relation de confiance.

Le mentorat est un instrument de développement personnel et professionnel. Il est complémentaire à d'autres moyens (cours, bilan de compétences, enseignement clinique, analyse de pratique, préparation aux stages). Le mentorat dans cette école est formel durant la 1^{ère} année, c'est à dire obligatoire et structuré (entretiens planifiés). Durant les 2 dernières années, il est optionnel. L'étudiant-e a la responsabilité de réfléchir à son cursus et de préparer les échanges à partir des documents proposés. La relation de mentorat, pour être profitable, devrait se dérouler dans un climat d'ouverture et de disponibilité.

Cette relation s'inscrit dans le cadre de la formation, il est donc important que les éléments utiles à la formation soient transmis. Les données transmises sont à négocier entre le mentor et l'étudiant-e. La confidentialité se définit dans ce niveau-là. Il existe un risque à rester confiner dans une relation duale (fusion entre autre), les professeurs bénéficient donc d'intervision et éventuellement de supervision. Le mentor est également la personne de référence pour l'extérieur (autres professeurs, enseignants cliniques, praticiens formateurs, etc.) en ce qui concerne l'étudiant-e.

Cette relation reste inégalitaire (professeur-e / étudiant-e). Cela doit être pleinement reconnu par chacun des partenaires. Afin que cette démarche puisse se mettre en place réellement et pour en limiter les effets pervers, le mentor, dans la mesure du possible, ne participera pas aux évaluations sommatives décisionnelles et/ou directes (examen en stage, travaux écrits conséquents – travail de bachelor - et lors d'examens oraux dans la mesure du possible). Les examens écrits sur table peuvent être notés par le mentor, s'il a enseigné la matière.

¹⁹ Valeurs pédagogiques

Rôle du mentor

- Aider l'étudiant-e à définir un ou des projets professionnels et des buts d'apprentissage.
- Aider l'étudiant-e à comprendre les différentes cultures organisationnelles.
- Accompagner le processus d'apprentissage.
- Transmettre des connaissances dans des domaines tels que la communication, l'esprit critique, la responsabilité, la réflexivité.
- Ecouter et aider l'étudiant-e à trouver ses propres réponses concernant la formation et en lien avec son développement personnel et professionnel.
- Etre une personne ressource qui appuie, conseille, encourage et souligne les forces et les éléments à développer.
- Transmettre, après négociation avec l'étudiant-e, les données utiles à la formation.
- Etre co-responsable du bon déroulement du mentorat.

Rôle de l'étudiant-e

- Mener une réflexion tant sur ses processus d'apprentissage que de professionnalisation, accepter de se faire questionner.
- Etre responsable et actif dans le mentorat : préparer les rencontres, établir les synthèses, exploiter les ressources existantes.
- Etre responsable de son propre développement professionnel et personnel.
- S'engager dans la relation.
- Evaluer régulièrement la qualité de la relation de mentorat.

Coordination du programme de mentorat

Sur mandat de la responsable de filière, le programme de mentorat est géré par une personne responsable. Cette dernière organise la planification du mentorat dans les plans de formation, ainsi que celle des interventions entre mentors et éventuellement la supervision. Elle est également responsable de l'évaluation du programme de mentorat. Tous les mentors font obligatoirement de l'intervention.

Le/La conseillère aux études est la personne de référence des mentors ainsi que des étudiant-e-s en cas de problème durant l'année. Il/Elle n'est lui/elle-même jamais mentor.

Concrétisation

Les étudiant-e-s sont réparti-e-s entre les différents mentors par la personne responsable du programme de mentorat. Dans la mesure du possible, s'il y a accord entre mentor et étudiant-e-s, il y a une continuation avec le-la même mentor qu'en année préparatoire. Dans les autres cas, la répartition est aléatoire.

3 rencontres sont planifiées durant la 1^{ère} année. Chaque entretien dure au moins 30 minutes et est comptabilisé comme 1h de cours pour l'étudiant-e. Une première rencontre est planifiée avant Noël, une en milieu d'année scolaire, et la dernière fait le bilan de l'année écoulée. Les étudiant-e-s se préparent à la rencontre à l'aide du document en annexe qui servira de fil conducteur et dont ils sont les dépositaires. En plus des entretiens planifiés, des rencontres peuvent être initiées soit par l'étudiant-e, soit par le mentor.

Au début de la 2^{ème} année, les étudiant-e-s qui souhaitent poursuivre la démarche s'annoncent auprès de la personne responsable du programme de mentorat. Il leur sera alors attribué un mentor, dans la mesure du possible, si souhaité de part et d'autre, la même personne que durant la 1^{ère} année, afin de poursuivre et approfondir le travail qui a été entrepris. Les rencontres, leur organisation seront alors discutées entre l'étudiant-e et le mentor.

Les étudiant-e-s qui ne se sont pas annoncées pour poursuivre le mentorat peuvent en tout temps demander une rencontre pour un problème ou un accompagnement spécifique. Pour cela, ils-elles formulent leur demande auprès de la responsable du mentorat qui les mettra en contact avec un mentor disponible.

Le mentorat est présenté aux étudiant-e-s en début de formation. Les buts et les attentes de chacun doivent y être clarifiés.

Conclusion

La relation de mentorat permet à l'étudiant-e de développer peu à peu la confiance dans ses compétences. Cette confiance ne peut s'acquérir qu'au travers d'une relation de type empathique fondée sur l'écoute et l'estime mutuelle, ainsi que d'une réflexion sur soi dans ses activités quotidiennes d'étudiant-e et de stagiaire.

ESP, BAN, EPR, CBU
guide sur le mentorat
30.10.2002
Revu et corrigé août 10 / CBU

6. Conception de l'évaluation du site de formation de Fribourg pour le Bachelor en soins infirmiers

Conception de l'évaluation

La conception de l'évaluation est en congruence avec l'idée qu'on se fait du sujet en formation, idée développée dans les valeurs pédagogiques et les pôles développés dans le projet d'établissement:

- importance du sens
- construction des savoirs et compétences professionnelles
- praticien-ne réflexif-ve
- processus d'autonomisation et responsabilisation
- école en santé

Découlant de ces valeurs et options pédagogiques, l'évaluation est au service de la formation et se situe dans un espace de communication.

Différents modèles d'évaluation sont proposés, modèles qui sont pensés et construits dans cette optique philosophique.

Les modes d'évaluation sont les suivants :

- évaluation sommative critérielle
- évaluation formatrice
- auto-évaluation
- évaluation pronostique

1. Evaluation sommative critérielle

Elle se situe après l'action et a comme fonction de vérifier que les acquisitions visées par la formation ont été réalisées. L'évaluation sommative critérielle désigne une évaluation qui apprécie un comportement en le situant par rapport à une cible (le critère, qui correspond à un objectif à atteindre) (Hadji, 1997, p. 15).

2. Evaluation formatrice

L'évaluation formatrice reste dans la logique de l'évaluation formative en se recentrant davantage sur l'apprenant-e.

L'évaluation formatrice se centre sur:

- l'appropriation de critères par les étudiants tout en questionnant le sens pour eux.
- Les interrelations entre les individus du groupe classe.
- Le processus et les stratégies d'apprentissage qui permettent de maîtriser une tâche, d'atteindre les objectifs et de maîtriser une compétence.
- L'autogestion des erreurs et la maîtrise du processus de la planification et de l'anticipation de l'action.
- Le rôle de l'enseignant-e en tant que personne ressource et non seulement expert-e (partenariat).
- La possibilité de moduler le programme en fonction des besoins exprimés par les étudiant-e-s.

3. Auto-évaluation

L'auto-évaluation découle d'une évaluation formatrice. « Nous définissons ici l'auto-évaluation de l'apprenant, d'une part comme une pratique du sujet, une modalité de son fonctionnement le poussant à confronter une partie de lui, de sa formation et de son action à des critères de référence, à juger de l'écart et à réguler en conséquence ; et d'autre part comme un processus d'auto-questionnement lui permettant de se poser les questions essentielles sur le sens de ses actions. Il s'agit d'une auto-évaluation construite, formalisée, méthodique et rigoureuse, en opposition à une auto-évaluation occasionnelle, intuitive, anarchique et fragmentaire ».

L'auto-évaluation passe par l'hétéro-évaluation. Cette confrontation à autrui permet une décentration, qui permet de s'interroger sur la pertinence des références. « L'auto-évaluation est placée dans une filière de formation en fonction d'un projet d'apprentissage, ou tout au moins d'un désir d'apprendre, donc d'une référence ; l'auto-évaluation délibérée étant inséparable du rapport réflexif à soi-même et à sa propre évolution » (Pillonel, M., Rouiller J. 2002 à paraître)

4. Evaluation pronostique ou prédictive

L'évaluation pronostique a pour fonction de permettre un ajustement réciproque apprenant / curriculum ; (soit par modification du curriculum qui sera adapté aux apprenant-e-s ; soit par orientation vers d'autres systèmes de formation plus adaptés à leurs connaissances et compétences actuelles. (Hadji, 1997, p. 16)

La fonction de l'évaluation à privilégier dépend de l'intention dominante de l'évaluateur ou de l'évaluatrice. Pour Hadji, les intentions s'organisent dans trois sous-espaces différents :

- l'espace pédagogique (logique de l'aide à l'apprentissage)
- l'espace social (logique de l'orientation et du positionnement social)
- l'espace institutionnel (logique de l'échange entre les partenaires)

Ce dernier espace est celui des échanges issus des multiples relations enseignants – enseignant-e-s - lieux de stages - parents - institution. Il ne donne pas lieu à des procédures d'évaluation formelles, mais n'en constitue pas moins une forme d'appréciation dont il faut être conscient (Hadji, 1990, pp. 181-182).

Exemples de modalité pour réaliser les différentes formes d'évaluation

- mentorat
- coordination entre praticien-formateur ou praticienne-formatrice et enseignant-e dans l'accompagnement pédagogique de l'étudiant-e
- modules de préparation et exploitation au stage
- la didactique et méthodologie de l'enseignement cohérent avec l'évaluation formatrice
- accompagnement du groupe (classe, groupe d'apprentissage (Lerngruppe), groupe de travail, etc.)
- des espaces prévus dans le programme, dans les modules et cours
- modules à option, modules facultatifs, semaines pédagogiques et administratives
- carnet de bord (ou portfolio), récit d'apprentissage, biographie d'apprentissage, etc.

Références bibliographiques des ouvrages et articles cités

- BONNIOL, J.-J. Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires,
VIAL, M. Bruxelles : De Boeck Université, 1997
- HADJI, C. L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages, Paris :
ESF Ed., 1997
- HADJI, C. L'évaluation, règles du jeu ; des intentions aux outils, Paris : ESF Ed., 2^{ème} éd, 1990
- NUNZIATI, G. Formatrice ? Vous avez dit « formatrice », Cahier pédagogique 280, 48, 1990
- PILLONEL, M. Conception et pratiques de l'auto-évaluation des formateurs en soins ROUILLER, J.
infirmiers et en enseignement primaire, Revue ADMEE, numéro spécial à
paraître, 2002
- VIAL, M. A propos du narratif... un dispositif d'évaluation formatrice en expression écrite, (à
publier)

7. Informations générales sur les évaluations et validations de la HEdS-FR

Principes généraux

Sessions d'examens

L'école organise trois sessions d'examens par année. La session d'automne (sem. 35 et 36) ne concerne que les rattrapages.

Les évaluations sommatives sont obligatoires. En cas d'absence justifiée lors d'une évaluation, la responsable de filière, sur proposition du/de la responsable de module, décidera de la forme de l'évaluation de remplacement.

En cas de travaux non rendus dans les délais, sans justification, d'absence non justifiée, de tricherie ou de plagiat, l'appréciation « F » est attribuée.

Inscription aux sessions d'examens

Les étudiant-e-s doivent s'inscrire aux sessions d'examens. L'inscription à l'évaluation d'un module dans une session d'examen détermine l'obligation de la réaliser. Le non-respect de cette obligation amène à l'attribution de la note « F ».

Pour chaque session d'examen, l'inscription pour chaque module se fait par voie électronique. Le délai d'inscription est déterminé pour chaque session. Passé le délai fixé, aucune inscription n'est prise en compte.

En cas de désinscription ou d'échec, l'Ecole décide de la session d'examen pour laquelle les étudiant-e-s peuvent s'inscrire.

Modalités particulières pour les étudiants-es migrants

Les évaluations des modules se déroulent dans la langue des cours. Les étudiant-e-s migrant-e-s et/ou les personnes qui n'ont pas suivi les années scolaires du degré secondaire I (cycle d'orientation) en français, bénéficient d'un temps supplémentaire de 30 % lors des examens écrits (sur table) et lors du temps de préparation des examens oraux. Ils/elles peuvent également utiliser un dictionnaire de langue en papier pendant les examens (dictionnaire électronique pas accepté). Il en va de même pour les étudiants souffrant de dyslexie (sur présentation d'un certificat).

Acquisition des crédits ECTS

La réussite de l'évaluation de chaque module, décrite dans la fiche de module, donne droit à l'obtention de crédits attribués à ce module.

La note est communiquée à l'étudiant-e selon le système ECTS (notes ECTS de A à F), consultable sur IS Academia pendant une période déterminée. Le tableau de conversion pour ce calcul est donné ci-après,

Résultats des examens

Les copies des procès verbaux d'examens sont transmises aux étudiant-e-s par les conseillères aux études. Les examens écrits sur table sont conservés dans le dossier de l'étudiant-e qui peut en tout temps venir les consulter auprès des conseillères aux études. Les travaux écrits sont restitués à l'étudiant-e qui doit les conserver et pouvoir les produire à la demande.

Modalités d'échec et de rattrapage pour les cours

La note « F » signifie que l'étudiant-e n'a pas acquis les crédits ECTS attribués et qu'il-elle ne peut refaire l'évaluation qu'une seule fois.

La note « FX » signifie que l'étudiant-e n'a pas acquis les crédits ECTS attribués. Les modalités de remédiation sont transmises par la conseillère aux études, en accord avec la-le responsable de module. La nouvelle note obtenue se situe entre le A et le E, sauf restriction décrite dans la fiche de module. Si le résultat est à nouveau insuffisant, la note « F » est accordée. Le FX ne peut être accordé qu'une seule fois pour un module.

En cas de deuxième échec à un module (« F »), l'étudiant-e est exclu-e de la filière infirmière/infirmier.

Périodes de formation pratique : acquisition des crédits et modalités d'échec et de rattrapage

Chaque période de formation pratique permet l'obtention de crédits dont les modalités seront précisées dans les fiches de modules concernées.

Les notes « FX » et « F » signifient que l'étudiant-e n'a pas acquis les crédits ECTS accordés et qu'il-elle ne peut refaire cette période de formation pratique qu'une seule fois.

En cas de deuxième échec à une période de formation pratique (« FX » et « F »), l'étudiant-e est exclu-e de la filière infirmière/infirmier.

Voies de recours en cas d'échec

C'est la loi de l'Ecole du Personnel du 21 juin 1994, modifiée par la loi du 25 mars 2003, qui régit notre école. Cette loi est à votre disposition sur l'Intranet.

Conditions de promotion dans la formation bachelor en soins infirmiers de la Haute école de santé Fribourg

Préambule :

Ce document a pour but de clarifier les modalités de promotion de la formation bachelor en soins infirmiers de Fribourg. Il se situe en complément des lois, directives et règlements en vigueur. La nécessité de remplir certaines exigences pour pouvoir continuer la formation est présente à deux moments de la formation.

- Le passage en deuxième année
- Le passage en troisième année

Le passage d'une année de formation à l'autre

Le passage d'une année à l'autre nécessite de répondre aux conditions suivantes :

- Avoir suivi l'ensemble des modules de l'année précédente.
- Avoir obtenu au minimum 50 crédits ECTS sur les 60 que compte l'année académique et cela avant la 38^{ème} semaine, date du début officiel des cours.
- En plus des deux conditions ci-dessus, l'entrée en troisième année nécessite d'avoir obtenu l'ensemble des crédits de la première année.

Les étudiant-e-s sont tenu-e-s de conserver leurs travaux écrits durant toute la formation.

Modalité de remédiation et de répétition

Les possibilités de remédiations et de répétitions sont précisées dans chaque fiche module. Après l'obtention de l'appréciation FX ou F pour un module ou pour une période de formation pratique, les modalités de rattrapage ou de répétition sont définies par l'école. Les étudiants en échec sont informés par écrit de la (ou des) date-s où ils ont la possibilité de repasser l'évaluation échouée ou partiellement échouée.

Echelle de conversion des notes pour le calcul des moyennes

Notes	Note moyenne	Notes ECTS	% des critères obtenus	Appréciations	
6	> 5,75	A	95 %	Acquis	Excellent : résultat remarquable, avec seulement quelques insuffisances mineures
5,5	> 5,25	B	87,5 %	Acquis	Très Bien : résultat supérieur à la moyenne, malgré un certain nombre d'insuffisance
5	> 4,75	C	80 %	Acquis	Bien : travail généralement bon, malgré un certain nombre d'insuffisances notables
4,5	> 4,25	D	72,5 %	Acquis	Satisfaisant : travail honnête mais comportant des lacunes importantes
4	≥ 4	E	65 %	Acquis	Passable : le résultat satisfait aux critères minimaux.
-	≥3.5	FX	57,5 %	Non-Acquis	Insuffisant : un travail supplémentaire est nécessaire pour l'octroi d'un crédit
-	-	F	< 57,5%	Non-Acquis	Insuffisant : un travail supplémentaire considérable est nécessaire

8. Informations générales sur les périodes de formation pratiques du site de Fribourg pour le bachelor 2011 Formation en soins infirmiers

Généralités

Les périodes de formation pratique dans les terrains d'exercice professionnel constituent une partie importante de la formation pratique.

Les périodes de formation pratique sont sources d'apprentissages utiles à la formation clinique, la formation relationnelle, technique et gestuelle, la formation à l'enseignement et à l'éducation, la formation à l'analyse du travail et à la gestion, la formation à la recherche et au développement.

Les ateliers, les laboratoires pratiques, les séminaires, les stages d'observation font également partie de la formation pratique.

Une pratique réflexive implique la réflexion dans et sur l'action. L'alternance est un moyen privilégié de la développer, en confrontant les différents acteurs concernés par la formation et la profession.

Le but prioritaire des périodes de formation pratique est de permettre à l'étudiant-e, par la mise en situations, de développer les compétences professionnelles

Pour plus d'information, veuillez vous référer au document « Informations générales sur les périodes de formation pratique »

	Semestre d'automne														Semestre de printemps																																					
	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37
1ère année 2011 - 2012	19.09.2011	26.09.2011	03.10.2011	10.10.2011	17.10.2011	24.10.2011	31.10.2011	07.11.2011	14.11.2011	21.11.2011	28.11.2011	05.12.2011	12.12.2011	19.12.2011	26.12.2011	02.01.2012	09.01.2012	16.01.2012	23.01.2012	30.01.2012	06.02.2012	13.02.2012	20.02.2012	27.02.2012	05.03.2012	12.03.2012	19.03.2012	26.03.2012	02.04.2012	09.04.2012	16.04.2012	23.04.2012	30.04.2012	07.05.2012	14.05.2012	21.05.2012	28.05.2012	04.06.2012	11.06.2012	18.06.2012	25.06.2012	02.07.2012	09.07.2012	16.07.2012	23.07.2012	30.07.2012	06.08.2012	13.08.2012	20.08.2012	27.08.2012	03.09.2012	10.09.2012
Groupe A	6						6	1	PFP 1					Vacances	4				1	E	7			5	5	PFP 2				5	E	Vacances				E																
Groupe B + Bilingues	5						5	1	PFP 1					Vacances	1	4				E	E	6			7	7	PFP 2				7		Vacances					E														
2ème année 2012 - 2013 Sous réserve de modifications	17.09.2012	24.09.2012	01.10.2012	08.10.2012	15.10.2012	22.10.2012	29.10.2012	05.11.2012	12.11.2012	19.11.2012	26.11.2012	03.12.2012	10.12.2012	17.12.2012	24.12.2012	31.12.2012	07.01.2013	14.01.2013	21.01.2013	28.01.2013	04.02.2013	11.02.2013	18.02.2013	25.02.2013	04.03.2013	11.03.2013	18.03.2013	25.03.2013	01.04.2013	08.04.2013	15.04.2013	22.04.2013	29.04.2013	06.05.2013	13.05.2013	20.05.2013	27.05.2013	03.06.2013	10.06.2013	17.06.2013	24.06.2013	01.07.2013	08.07.2013	15.07.2013	22.07.2013	29.07.2013	05.08.2013	12.08.2013	19.08.2013	26.08.2013	02.09.2013	09.09.2013
Groupe A	15	10			11				E	Vacances	PFP 3					16.1	9		8	Vacances	8			E	PFP 4				Vacances				E																			
Groupe B + Bilingues	9	15	8				E	Vacances	PFP 3					10	16.1	11	Vacances	11				E	PFP 4				Vacances																									
3ème année 2013 - 2014 Sous réserve de modifications	16.09.2013	23.09.2013	30.09.2013	07.10.2013	14.10.2013	21.10.2013	28.10.2013	04.11.2013	11.11.2013	18.11.2013	25.11.2013	02.12.2013	09.12.2013	16.12.2013	23.12.2013	30.12.2013	06.01.2014	13.01.2014	20.01.2014	27.01.2014	03.02.2014	10.02.2014	17.02.2014	24.02.2014	03.03.2014	10.03.2014	17.03.2014	24.03.2014	31.03.2014	07.04.2014	14.04.2014	21.04.2014	28.04.2014	05.05.2014	12.05.2014	19.05.2014	26.05.2014	02.06.2014	09.06.2014	16.06.2014	23.06.2014	30.06.2014	07.07.2014	14.07.2014	21.07.2014	28.07.2014	04.08.2014	11.08.2014	18.08.2014	25.08.2014	01.09.2014	08.09.2014
	PFP 5						12				Vacances	14	16.2-BT	E	PFP 6				Vacances	13			12	16.2-BT	E	Vacances				E																						

Formation à l'école
 Formation pratique
 Vacances
 Interruption de cours
 Session évaluation
 BT Bachelor Thesis

BJU-17.03.2011

