

# Informations

## *Année préparatoire et Maturité spécialisée en santé 2010-2011*

En vue de la formation  
Bachelor of Science HES-SO  
en soins infirmiers

Haute école de santé  
Fribourg



## Table des matières

1.	Présentation de la Haute Ecole de Santé de Fribourg .....	1
2.	Valeurs pédagogiques de la formation des infirmières et infirmiers de Fribourg.....	2
2.1.	L'étudiant-e trouve du sens dans sa formation .....	2
2.2.	L'étudiant-e construit du savoir et des compétences professionnelles .....	3
2.3.	L'étudiant-e devient un praticien-réflexif ou une praticienne-réflexive .....	3
2.4.	L'étudiant-e se développe personnellement et parvient, à terme, à être un professionnel responsable et autonome .....	4
3.	Etudes bilingues dans la HEdS-FR.....	4
4.	Plan d'études .....	6
5.	Conseillères aux études.....	8
6.	Guide sur le mentorat durant l'année préparatoire .....	9
7.	Informations générales sur les évaluations durant l'année préparatoire .....	10
8.	Alternance – Formation pratique.....	12

# 1. Présentation de la Haute Ecole de Santé de Fribourg

## 1.1 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, Madame 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 S2 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 ont été décernés. Le passage de la formation d'infirmière de quatre à trois ans avec l'obtention d'un bachelor a commencé à l'automne 2006. Tous les étudiants qui ne sont pas au bénéfice d'un CFC dans le domaine de la santé avec maturité professionnelle doivent suivre une année préparatoire avant de débiter les études bachelor.

Dès l'automne 2010, en parallèle à l'année préparatoire, une maturité spécialisée en santé, modèle fribourgeois, est proposée sous la responsabilité de l'Ecole de Culture générale de Fribourg.

## 1.2 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

## 2. Valeurs pédagogiques pour l'année préparatoire en vue de la formation bachelor infirmières et infirmiers de Fribourg

**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 étudiant réflexif et de pouvoir se développer personnellement.**

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 Avanzini<sup>1</sup>, 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)<sup>2</sup>

### 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 fait, à ce qu'il apprend. Trop souvent, selon Develay<sup>3</sup>, 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.
- 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 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 coordonnée par une commission pédagogique HES.
- des formes d'évaluation en adéquation avec les valeurs pédagogiques défendues
- une formation permettant aux étudiant-e-s de se projeter, de s'engager, de faire des choix en fonction des exigences propres à la réussite de l'année préparatoire.

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

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

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

## 2.2. L'étudiant-e construit du savoir et des compétences professionnelles<sup>4</sup>

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 professionnalisation<sup>5</sup>, 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 formatrice<sup>6</sup>.
- 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 situations<sup>7</sup>.
- 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 transdisciplinaire<sup>8</sup>.
- 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.
- Cette construction exigeant un investissement important de la part des étudiant-e-s, les formateur-trice-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.

## 2.3. L'étudiant-e devient un étudiant réflexif ou une étudiante réflexive

Perrenoud (1992)<sup>9</sup> 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-réflexif<sup>10</sup>, 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'incertitude<sup>11</sup>.

- 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)<sup>12</sup> devrait permettre ce travail d'aller-retour incessant entre expériences et connaissances.

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

Le Boterf Guy (1997/2000) Compétence et navigation professionnelle. Paris: éd.d'Organisation (3<sup>ème</sup> éd.)

<sup>5</sup> Jobert 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

<sup>6</sup> 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

<sup>7</sup> 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

<sup>8</sup> 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 »

<sup>9</sup> 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.

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

<sup>11</sup> 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.

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

- 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.

## 2.4. L'étudiant-e se développe personnellement et se prépare à devenir 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)<sup>13</sup>. Aider, "promouvoir la vie" (Collière, 1982)<sup>14</sup> favoriser les changements dans un tel contexte ou se positionner comme intermédiaire culturel<sup>15</sup> exigent de la part du professionnel infirmier un haut degré de maturité (voir définition de l'adulte p.1).*

- 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 Rogers<sup>16</sup>, 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 guides<sup>17</sup> dans les méandres du savoir et de la construction des compétences.
- 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.

Texte élaboré en octobre 2005 à partir des textes produits 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.

## 3. Etudes bilingues dans la HEdS-FR

Pour l'année préparatoire, la situation 4 du programme est conçue pour permettre aux personnes intéressées par des études bilingues dans le programme bachelor de se situer dans leur maîtrise de la langue partenaire.

Les étudiantes et étudiants intéressés devront s'inscrire auprès de la conseillère aux études (Isabelle Schouwey) pour suivre la situation 4 en allemand selon des modalités qui seront précisées lors de l'accueil.

La Haute école de santé Fribourg promeut le bilinguisme dans l'institution et le développement d'études bilingues 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 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

<sup>13</sup> ASI (1999). Ethique et soins infirmiers. Bern (brochure)

<sup>14</sup> Collière M-F (1982). Promouvoir la vie. Paris: Interéditions.

<sup>15</sup> 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.

<sup>16</sup> Rogers C. (1972). Liberté pour apprendre. Paris : Dunod

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

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 bachelor<sup>18</sup>**

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 suivies 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).
- 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<sup>ère</sup> 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.

---

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

## 4. Plan d'études

### 4.1 Déroulement de l'année préparatoire

La formation se déroule sur une année. Elle est 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 situations emblématiques choisies reflètent la réalité actuelle du monde soignant et permettent aux étudiants d'atteindre un niveau de connaissances et de compétences professionnelles de base nécessaires à l'entrée dans la formation bachelor pour la filière de formation des infirmières et infirmiers HES.

Cette année comprend 5 situations emblématiques

#### **Situation 1 – Connaître le monde professionnel – 4 semaines**

Confrontation aux représentations du métier en vue des premiers stages. Préparation à la réalité de la profession. Réflexion sur le statut de stagiaire, le rôle dans l'équipe, les stratégies d'adaptation.

#### **Situation 2 – S'initier à l'accompagnement des personnes âgées dans différents contextes – 6 semaines**

Accompagnement de personnes âgées dans différents contextes (domicile, service hospitalier de médecine, CSR, établissement médico-social) en tenant compte de la situation dans sa globalité.

#### **Situation 3 - S'initier à l'accompagnement des personnes jeunes avec traumatisme aigu – 6 semaines**

Accompagnement de plusieurs clients avec des traumatismes aigus sur de courtes durées en prenant en compte la personne et sa situation dans la globalité dans un cadre hospitalier chirurgical et médical.

#### **Situation 4 - Stress des soignants - stress des soignés – 2 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 étudiants.

#### **Situation 5 – S'initier à l'accompagnement des personnes en souffrance psychique – 4 semaines**

Situation qui permet de développer des compétences de base dans la relation professionnelle infirmière et sensibilisation aux aspects psychologiques et psychique de la personne.

#### **Stage - 10 semaines**

La première partie du stage est formative, la seconde et sommative.





## 5. 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
- 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 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 poursuite de la formation 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
Année préparatoire	Isabelle Schouwey, 026 4296051, <a href="mailto:isabelle.schouwey@hefr.ch">isabelle.schouwey@hefr.ch</a>
1ère année Bachelor	Isabelle Schouwey
2ème et 3ème année Bachelor	Corinne Bulliard, 026 4296048, <a href="mailto:corinne.bulliard@hefr.ch">corinne.bulliard@hefr.ch</a>
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, François Magnin et Frédérique Busset

## 6. Guide sur le mentorat durant l'année préparatoire

Le mentorat a été pensé comme un temps au service de l'étudiant 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 entre un enseignant et un étudiant. Elle repose sur la volonté d'apprendre, l'encouragement et des commentaires constructifs. Chacun des partenaires porte la responsabilité de ce programme de mentorat.

### Définition et cadre

**Le mentorat : Il s'agit d'une relation d'apprentissage et/ou de conseil entre un professeur et un étudiant afin de développer et d'accompagner le processus de socialisation professionnelle et le processus d'apprentissage au cours du programme de l'année préparatoire.**

Le mentorat est partie intégrante de l'ensemble du programme de l'année préparatoire, notamment au travers du référentiel de compétences, et s'appuie sur les *valeurs pédagogiques*, c'est à dire « *permettre à l'étudiant, adulte et jeune adulte, de trouver du sens dans sa formation, de construire du savoir et des compétences professionnelles, de devenir un praticien réflexif, de pouvoir se développer personnellement et de parvenir à terme à être un professionnel responsable et autonome* »<sup>19</sup>.

Durant l'année préparatoire, l'accent sera principalement mis sur :

- la clarification du projet professionnel et du projet de formation
- l'entrée dans la culture professionnelle (socialisation professionnelle)
- la connaissance de son propre processus d'apprentissage et des aménagements nécessaires pour parvenir à commencer à être réflexif dans l'analyse des situations
- la prise de conscience progressive de qui je suis, qui je veux devenir et des moyens dont j'ai besoin pour y parvenir dans le cadre de la formation

Autres désignations possibles des acteurs :

- Mentor : conseiller, coach, accompagnateur
- Etudiant : stagiaire, étudiant, apprenant, 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 et il doit être complémentaire à d'autres moyens (cours, bilan de compétences, stage, analyse de pratique). Le mentorat dans cette école est formel, c'est à dire obligatoire et structuré (entretiens planifiés). Chaque étudiant a la responsabilité de réfléchir à son cursus et de préparer les échanges à partir de documents d'aide à la réflexion. La relation de mentorat, pour être profitable, devrait se dérouler dans un climat d'ouverture et de disponibilité.

Confiance et confidentialité : Cette relation s'inscrit dans le cadre de la formation, il est donc important que les éléments utiles à la formation soient transmis (données concernant le programme, la dynamique du groupe classe,...). Tout élément discuté reste à l'intérieur de la paire. Ce qui en sort est négocié entre le mentor et l'étudiant. Toutefois, si le mentor juge nécessaire de transmettre certaines données, il en informe l'étudiant (transparence dans la relation).

Cette relation reste inégalitaire (professeur / étudiant). 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.

### Coordination du programme de mentorat

Le programme de mentorat est géré par une personne.  
Les conseillères aux études ne sont pas mentors.

---

<sup>19</sup> Valeurs pédagogiques

## Concrétisation du mentorat

Les étudiant-e-s sont réparti-e-s entre les différents mentors par la personne responsable du programme de mentorat. La répartition est aléatoire.

3 rencontres sont planifiées durant la 1<sup>ère</sup> 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. En plus des entretiens planifiés, des rencontres peuvent être initiées soit par l'étudiant-e, soit par le mentor.

Des documents qui permettent aux étudiants, individuellement, de décrire leur processus de professionnalisation et d'apprentissage ont été élaborés. Ces documents servent de base de travail à toutes les rencontres. Les étudiants en sont les dépositaires.

### *Gestion des informations issues des rencontres de mentorat*

Les mentors reçoivent prioritairement de l'information plutôt qu'ils n'en fournissent. Néanmoins, ils sont tenus de signaler les situations et/ou comportements problématiques aux conseillères aux études et/ou à la responsable de filière. Ces derniers décident si l'information ou la décision doit être ramené au groupe des professeurs en plénière. Si l'intervention en vue d'une résolution de problème conduit à une sanction, les conseillères aux études ou la responsable de filière se chargent de la transmettre à l'étudiant ou aux étudiant-s concerné-s. Pour les autres cas de figure, c'est le mentor qui est responsable du feed-back à l'étudiant.

## Bibliographie

Cuénoud, F.: *Le mentorat, un relais transitionnel entre les générations : partager pour grandir*, Lausanne : Loisirs et pédagogie, coll. Sagesse pratique, 2001.

Houde, R. (1996). *Le mentor : transmettre un savoir-être*. Revigny-sur-Ornain : Ed. Hommes et perspectives.

## 7. Informations générales sur les évaluations durant l'année préparatoire

### 7.1 Principes généraux

La réussite de l'année préparatoire (modules complémentaires) est une condition d'entrée en Bachelor. Elle est considérée comme réussie lorsque le stage et toutes les situations emblématiques sont validés par la mention « acquis ».

### 7.2 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 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 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).

### 7.3 Session d'examens

L'école organise une seule session d'examens durant la semaine 24 et 25 qui valide les situations 2-3-5

Les situations 1 et 4 sont évaluées en cours de situation, soit sous la forme d'un dossier soit sous une autre forme dont les modalités et délais seront précisés. Pour les étudiant-e-s en maturité spécialisée, veuillez vous référer aux documents officiels de l'ECG en ce qui concerne l'évaluation de la situation 1.

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

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

### 7.4 Stage

Le stage est évalué à l'aide du document « Année préparatoire/modules complémentaires - Evaluation des compétences ».

### 7.5 Modalités d'échec et de rattrapage

#### - Situations emblématiques

Selon les directives transitoires pour l'année préparatoire (modules complémentaires) pour les filières de la santé HES-SO de septembre 2007, art. 9.3, une seule remédiation est possible pour chaque évaluation de situation emblématique. Pour les situations 2, 3 et 5, ces remédiations auront lieu lors de la session d'examens de la semaine 36. Pour les situations 1 et 4, les modalités seront précisées ultérieurement. La conseillère aux études transmet les résultats et les modalités de remédiation.

#### - Stage

L'échec à l'évaluation sommative peut être rattrapé une seule fois par le suivi et la réussite d'un nouveau stage de 4 à 6 semaines. Ce nouveau stage est organisé à condition que toutes les situations soient réussies lors de la session des semaines 24 et 25. En cas de 2<sup>ème</sup> échec en stage, la possibilité de redoubler l'année est discutée avec la conseillère aux études et la responsable de filière.

#### - Echec de l'année préparatoire

Selon les directives transitoires pour l'année préparatoire (modules complémentaires) pour les filières de la santé HES-SO de mai 2007, art. 9.5 « Les étudiants qui sont en échec à l'année préparatoire (modules complémentaires) peuvent la répéter une seule fois selon les modalités définies par la filière ». *Pour des informations supplémentaires voir sur l'intranet des étudiant-e-s « Lois et directives-cadres ».*

Selon l'art. 9.6, « Dans des conditions objectives particulières, notamment non présentation aux examens, double échec en stage, nombre conséquent de modules en échec définitif, la direction du site de l'étudiant-e peut décider de refuser la répétition de l'année préparatoire et prononcer l'exclusion de la filière. »

## 8. Alternance – Formation pratique

L'organisation de la formation (situations emblématiques et stages), les différentes rencontres tripartites entre l'étudiant-e, le-la référent-e du stage ou le-la praticien-ne formateur-trice et l'enseignant-e de l'école permet à l'étudiant-e de développer des compétences de base pour l'entrée dans la formation bachelor de la filière des infirmières et infirmiers HES.

L'exploitation des situations rencontrées lors du stage est organisée régulièrement.

### 8.1 Organisation du stage de l'année préparatoire

Les étudiants, durant leur année préparatoire réalisent un seul stage. Celui-ci est conçu en deux parties : la première partie, d'une durée de cinq semaines est formative. La deuxième partie est sommative et les étudiants doivent démontrer à l'issue des cinq semaines l'atteinte des compétences attendues.

Les étudiants et étudiantes ont congé les samedi et dimanche ainsi que les jours fériés en vigueur dans le canton où se déroule le stage.

Les horaires au-delà de vingt heures sont possibles dans une perspective d'apprentissage pour autant que l'encadrement par du personnel diplômé soit garanti.

### 8.2 Organisation de la semaine

L'étudiante ou l'étudiant réalise des activités professionnelles cinq jours par semaine.

Durant la semaine, l'équivalent d'un jour est réservé et organisé de la manière suivante :

- Quatre heures sont octroyées à l'étudiant-e et sont planifiées par le lieu de pratique. L'étudiant-e dispose de ce temps pour son processus d'apprentissage (intégration des apprentissages, approfondissement des connaissances en lien avec les situations rencontrées, etc.). En principe, l'étudiant reste sur le lieu de pratique (si les conditions pour accomplir ces activités le permettent). L'organisation de ces quatre heures (1 x 4 heures, 2 x 2 heures ou 4 x 1 heure) dépend des nécessités du contexte de l'unité et des besoins d'apprentissage de l'étudiant-e.
- Quatre heures sont réservées au travail d'intégration et de développement de la compétence réflexive avec la praticienne formatrice et/ou le-la professeur-e de la HEdS Fribourg. L'objectif est l'articulation pratique/théorie et le partage des composantes de la profession. Cette séance peut être organisée de manière individuelle ou pour un groupe d'étudiants.

Ces heures sont organisées de manière régulière avec les différents partenaires (équipe de soins, PF, étudiant - étudiante, professeur-e) et sont inscrites dans le plan de travail.

Une rencontre entre le ou la PF, le ou la professeur et l'étudiant-e pour définir le contrat tripartite a lieu durant les deux premières semaines du stage. Le bilan du contrat pédagogique tripartite est réalisé par les mêmes acteurs en fin de période formative et sommative du stage.

Dans les lieux où il y a un praticien formateur ou une praticienne formatrice (ci après PF), formé(e) ou en formation, les modalités de collaboration avec le ou la professeur de la HEdS – FR sont négociées.

### 8.3 Absences durant le stage

#### Modalités

En cas d'absence jusqu'à 3 jours, l'étudiant-e avertit le lieu de stage ainsi que l'enseignant ou l'enseignante si une rencontre est prévue.

Dès 4 jours continus d'absence, l'étudiant-e fait parvenir un certificat médical à la conseillère aux études.

#### Remédiation

Pour les absences dont la durée est supérieure à 20 % du temps total de stage, la répétition du stage est exigée. La répétition du stage a lieu, en principe, dans le même type de lieu que la période non validée.

#### 8.4 Evaluation des compétences

Dans une évaluation des compétences, les activités effectivement réalisées déterminent les compétences mises en oeuvre, donc les compétences évaluables.

En effet, seule la situation donne les critères de réussite de la compétence; ces critères sont issus de tous les éléments de la situation, ils doivent être contextualisés et ne sont pas significatifs à priori.

En ce sens, dans l'exemple cité précédemment, lors de la réalisation de la prise de sang, c'est toute l'activité qui doit être réussie et pas uniquement la tâche (avoir réussi à prélever du sang).

Le document "*Evaluation des compétences, année préparatoire/modules complémentaires*" est la référence pour l'évaluation du stage.

La maîtrise de la compétence est évaluée sur la base de son intitulé; les géronatifs donnent des indices permettant d'illustrer en quoi la compétence est maîtrisée, car ils sont des ressources potentiellement mobilisables pour réussir l'activité.

#### 8.5 Evaluation du stage de l'année préparatoire

Elle est réalisée au moyen du document "*Evaluation des compétences, année préparatoire/modules complémentaires*".

Au terme de l'année préparatoire, toutes les compétences doivent être validées.

La validation du stage est divisée en deux temps distincts :

- une première partie mène à une évaluation formative de l'atteinte des compétences avec proposition de remédiation
- une deuxième partie menant à l'évaluation sommative attestant l'acquisition des compétences attendues.

L'appréciation Acquis ou Non acquis est attribuée.

L'évaluation ne peut pas être uniquement basée sur une observation ponctuelle en fin de stage. Elle doit être le reflet de compétences déployées dans plusieurs situations et à plusieurs moments et ceci durant les trois dernières semaines de stage. En effet l'étudiante ou l'étudiant a besoin d'un temps d'adaptation et d'apprentissage.

#### 8.6 Réalisation des technologies de soins infirmiers

Les étudiant-e-s peuvent apprendre en stage des connaissances ou attitudes non encore enseignées à l'école, moyennant la mise en place par le lieu de stage d'un encadrement au niveau pédagogique et professionnel pouvant garantir la sécurité et l'adéquation entre la complexité des soins, l'expérience et la compétence de l'étudiant-e.

Pour des informations plus détaillées sur ce stage, se référer au document « Informations générales sur le stage de l'année préparatoire/modules complémentaires 2009-2010 » de la HEdS-FR.

Personne de contact pour les stages : Mme Isabelle Schouwey, Tél. int. : 026 429 60 51 / Courriel : [isabelle.schouwey@hefr.ch](mailto:isabelle.schouwey@hefr.ch)