



Direction générale
Centre des formations

CENTRE DES FORMATIONS CONCEPTION PEDAGOGIQUE



TABLE DES MATIERES

Formation d'adultes	3
Approche par compétences	4
Formulation de la compétence et des objectifs	5
Exemple cours clinique	5
Exemple cours informatique	6
Planification pédagogique	7
Modèle de planification pédagogique	8
Fiche formation	10
Autres conceptions pédagogiques	13
Alternance intégrative	13
Apprentissage expérientiel	13
Apprentissage par problème	13
Empowerment	13
Entretien d'explicitation	14
Médiation (zone proximale de développement /Vygotski)	14
Métacognition	14
Progressivité	14
Réflexivité	14
Transfert	15
Lexique	16
Bibliographie	17

Introduction

La conception pédagogique du Centre des formations (CFor) permet d'orienter le type d'ingénierie souhaitée pour les formations mises en œuvre par le CFor. Ce document est destiné aux cadres et collaborateurs du CFor ainsi qu'aux experts, internes ou externes, qui interviennent dans l'offre de formation du CFor.

L'offre de formation du CFor s'adresse principalement aux collaborateurs¹ du CHUV et s'inscrit dans une logique de formation continue réalisée en cours d'emploi. A ce titre, l'offre vise l'actualisation et le développement des compétences du public-cible afin de répondre aux priorités institutionnelles du CHUV, à l'évolution des milieux de travail et aux besoins individuels des collaborateurs.

Le Centre des formations se réfère aux principes émanant des courants pédagogiques actuels qui orientent la formation professionnelle et continue. Quelques uns de ces courants sont rappelés ci-dessous.

Formation d'adultes

Le collaborateur en formation est considéré comme un adulte apprenant et à ce titre, il est le premier acteur de son apprentissage. L'enseignement sera attentif à :

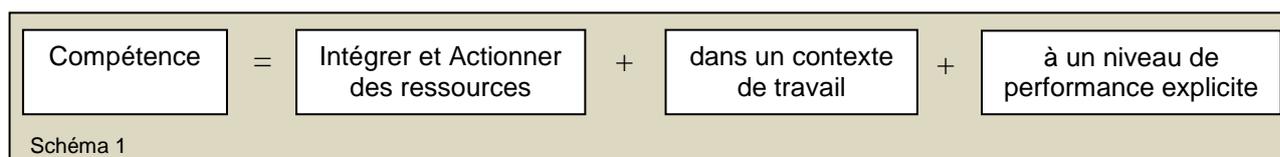
- ◆ Prendre en compte les expériences issues de la pratique professionnelle des participants et les utiliser au travers de méthodes pédagogiques actives, individuelles ou de groupe
- ◆ Prendre en compte, dans la mesure du possible, les besoins d'apprentissage individualisés
- ◆ Stimuler l'autonomie, l'initiative, la réflexivité, la réflexion méthodique, le sens des responsabilités et la créativité des apprenants
- ◆ Demander aux participants d'intégrer dans leur pratique les exigences relevant de la qualité, de la responsabilité professionnelle et des savoirs scientifiques
- ◆ Développer la capacité de reconnaître les limites personnelles et institutionnelles et, selon les situations, de les accepter ou de les négocier
- ◆ Favoriser un climat de confiance et de respect mutuel au sein du cours et plus largement, pour la suite de l'activité professionnelle

¹ Lire aussi au féminin

Approche par compétences

Le CFor s'inscrit résolument dans une approche pédagogique de la compétence. Cette approche se distingue d'un dispositif de formation centré uniquement sur la connaissance.

LeBoterf (2001) définit la compétence comme suit : « la compétence réside dans la capacité à réaliser, dans un contexte donné, une activité professionnelle répondant à des exigences en mobilisant et en combinant un ensemble de ressources pertinentes pour produire des résultats qui satisfont des critères de performance pour un destinataire ». Dit autrement, LeBoterf nous invite à considérer la compétence comme un savoir (ré)agir efficace.



Tel que résumé dans le schéma 1, cette définition suppose qu'au-delà de la connaissance, qui demeure une ressource importante et doit être fondée sur les résultats de la recherche scientifique, le concepteur de formation doit considérer : l'ensemble des ressources nécessaires à la compétence ; le contexte dans lequel l'activité se déroule et les indicateurs de la performance attendue².

Pour soutenir les formateurs dans la description de la compétence et des objectifs d'apprentissage, il est utile qu'ils répondent aux questions suivantes :

- 1.1 Quelle est la compétence à développer ? Qu'est-ce que l'apprenant doit réussir à faire de manière autonome? Sur quoi peut-il agir ?
- 1.2 S'agit-il d'une compétence individuelle ou d'une compétence collective ?
- 1.3 Quel est le contexte de travail dans lequel la compétence est mobilisée ?
- 1.4 Quelles sont les règles, normes, évidences à prendre en considération?
- 1.5 Quel est l'objet sur lequel on veut agir ?
- 1.6 Quelles sont les ressources indispensables à cette compétence (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir agir, savoir penser, etc.)?
- 1.7 Quels sont les objectifs d'apprentissage qui découlent de ces ressources ?
- 1.8 Quelle est la plus value (performance) attendue sur le terrain?
- 1.9 De quelle façon et quand la performance sera-t-elle évaluée ?

Plus qu'un exercice de style, cette réflexion veut contribuer à garantir l'adéquation entre les besoins, institutionnels ou individuels, et la construction du dispositif de formation. Deux exemples ci-dessous veulent illustrer cette démarche.

²Le terme *compétence* est polysémique. Au terme d'un travail de recensement des différentes acceptions, Jonnaert (2002) propose une définition provisoire du concept de compétence : « à travers une compétence, un sujet mobilise, sélectionne et coordonne une série de ressources (dont certaines de ses connaissances, mais aussi une série d'autres ressources qui seraient affectives, sociales et celles reliées à la situation et à ses contraintes) pour traiter efficacement une situation. Une compétence suppose, au-delà du traitement efficace, que ce même sujet pose un regard critique sur les résultats de ce traitement qui doit être socialement acceptable ».

Formulation de la compétence et des objectifs

Exemple cours clinique

1.10 Quelle est la compétence à développer ? Qu'est-ce que l'apprenant doit réussir à faire de manière autonome? Sur quoi peut-il agir ?

→ **Intervenir efficacement dans la procédure de réanimation cardio-pulmonaire du patient, adulte et enfant, hospitalisé en soins aigus au CHUV.**

1.11 S'agit-il d'une compétence individuelle ou d'une compétence collective ?

→ Compétence individuelle & collective

1.12 Quel est le contexte de travail dans lequel la compétence devra être mobilisée ?

→ Tous les contextes de soins. Souvent imprévisible. Générateur de stress.

1.13 Quelles sont les règles, normes, évidences à prendre en considération?

→ Directives 144 CHUV

→ Normes de réanimation suisses (SRC, 2010)

→ Normes International Liaison Committee on Resuscitation (ILCOR)

1.14 Quel est l'objet sur lequel on veut agir ?

→ la sécurité des patients et le % de survie post arrêt cardiorespiratoire (ACR) en milieu hospitalier

1.15 Quelles sont les ressources indispensables à cette compétence (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir agir, savoir penser, etc.)?

→ Savoirs : anatomie et physiopathologie cardiaque, matériels de réanimation, bases de la réanimation ;

→ Savoir-faire : gestes de réanimation (alarme, désobstruction des voies aériennes, ventilation, massage cardiaque externe, défibrillation semi-automatique, activation de la procédure CAB)

→ Savoir-être : gestion du stress & communication efficace

→ Savoir agir : leadership et/ou coopération, rapidité d'intervention, priorisation.

→ Savoir penser : observation & anticipation / debriefing post-incident

1.16 Quels sont les objectifs d'apprentissage qui découlent de ces ressources ? *Il y a des choix à faire et souvent, toutes les ressources nécessaires ne peuvent être traitées. Cela peut conduire à des demandes de pré-requis ou au développement d'un cours complémentaire.*

Au terme du cours, le participant³ :

→ Pourra activer la chaîne de survie ;

→ Pourra anticiper et mettre en œuvre la procédure de réanimation cardiaque (CAB) ;

→ Utilisera le matériel courant lié à une réanimation en milieu hospitalier ;

→ Appliquera les manœuvres de désobstruction des voies aériennes supérieures (VAS), de massage cardiaque externe et de défibrillation semi-automatique ;

→ Connaîtra l'indication et l'utilisation des principaux médicaments d'urgence;

→ Aura exercé les principes du leadership et de la communication en situation d'urgence.

1.17 Quelle est la plus value (performance) attendue sur le terrain?

→ Un professionnel qui peut initier les procédures de réanimation chez l'enfant (dès 1 mois) ou l'adulte hospitalisé au CHUV, de manière efficace afin d'améliorer ses chances de survie.

1.18 De quelle façon et quand la performance sera-t-elle évaluée ?

→ Pratique simulée avec mannequins durant le cours. Quizz théorique et mises en situation pratique.

³ La formulation de l'objectif doit permettre d'identifier ce que le participant aura acquis au terme du cours. La taxonomie de Bloom ou d'autres taxonomies sont pertinentes pour identifier le niveau d'apprentissage attendu. Exemple : Connaître-Comprendre- Appliquer- Analyser- Synthétiser-Evaluer-, etc.

Exemple cours informatique

- 1.1 Quelle est la compétence à développer ? Qu'est-ce que l'apprenant doit réussir à faire de manière autonome ?
→ **Utiliser l'application informatique Polypoint de manière performante.**
- 1.2 S'agit-il d'une compétence individuelle ou d'une compétence collective ?
→ Compétence individuelle
- 1.3 Quel est le contexte de travail dans lequel la compétence devra être mobilisée ?
→ Travail administratif lié à la gestion et à l'encadrement des collaborateurs
- 1.4 Quelles sont les règles, normes, évidences à prendre en considération ?
→ Directives internes de la DRH, gestion du temps
→ Loi sur le personnel de l'Etat de Vaud (LPers)
→ Besoins et demandes des collaborateurs
- 1.5 Quel est l'objet sur lequel on veut agir ?
→ la satisfaction des collaborateurs, des cadres et des RH en assurant une planification rigoureuse, équitable et efficiente des horaires de travail
- 1.6 Quelles sont les ressources indispensables à cette compétence (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir agir, savoir penser, etc.) ?
→ Savoirs : règles de gestion des présences et absences au CHUV ; éléments de la LPers liés à la gestion des temps ; rôle du planificateur, l'impact sur le salaire.
→ Savoir-faire : utilisation de base du logiciel polypoint (ouverture, saisie, navigation, affichage, impression, bouclage, etc.)
→ Savoir-être : respecter son périmètre de responsabilité, identifier ses propres ressources et le réseau d'experts à solliciter le cas échéant
→ Savoir agir : agir en ayant conscience de l'impact sur l'ensemble des acteurs de l'institution, (collaborateur, hiérarchie, ressources humaines) intégrer la notion de responsabilité liée à la gestion de cette application
→ Savoir penser : anticiper les problèmes et analyser les événements indésirables
- 1.7 Quels sont les objectifs d'apprentissage qui découlent de ces ressources ? *Il y a des choix à faire et souvent, toutes les ressources nécessaires ne peuvent être traitées. Cela peut conduire à des demandes de pré-requis ou au développement d'un cours complémentaire.*
A l'issue du cours, le participant⁴ :
→ Connaîtra et respectera les principales règles de gestion institutionnelles ;
→ Pourra saisir et planifier les présences et absences des collaborateurs dans le logiciel ;
→ Saura produire et imprimer des listes et plannings de gestion des temps ;
→ Connaîtra la marche à suivre pour boucler une période ;
→ Comprendra l'importance de cette activité et l'impact d'une gestion rigoureuse de cette application sur la satisfaction des collaborateurs, des cadres et des RH ;
- 1.8 Quelle est la plus value (performance) attendue sur le terrain ?
→ Des collaborateurs satisfaits par la qualité de la gestion des temps par le planificateur, des cadres qui peuvent se fier aux statistiques, des RH satisfait de la qualité des informations saisies.
- 1.9 De quelle façon la performance sera-t-elle évaluée ?
→ Exercices pratiques en salle de cours informatique. Un poste informatique par participant.

^{4 4} La formulation de l'objectif doit permettre d'identifier ce que le participant devrait avoir acquis au terme du cours.



Planification pédagogique

Afin d'assurer la continuité, la transparence et le recensement global de l'offre de formation, chaque cours organisé par le CFor fait l'objet d'une planification pédagogique. Voulu comme un plan de cours détaillé, la planification pédagogique permet d'organiser le temps de formation, de faire des choix concernant les contenus abordés et les contenus « sacrifiés », d'identifier les intervenants à solliciter, de choisir les stratégies de formation et d'assurer une évaluation continue du cours.

Ci-dessous, le modèle d'élaboration d'une planification pédagogique du CFor.

Modèle de planification pédagogique

Titre du cours

Titre accrocheur et explicite. Il ne doit pas commencer par un article, les titres sont triés par ordre alphabétique, il est important de commencer par un mot clé.

Descriptif du cours

Eviter les listes à puces et les nous/vous, respecter l'épicène. Susciter l'intérêt par une description du cours. (maximum 5 lignes).

Public cible *Le public cible est celui pour qui le cours est organisé. D'autres publics peuvent être « invités » à participer au cours sans être le public cible. On veillera à rendre explicite cette distinction dans la fiche formation.*

<input type="checkbox"/> Tout public	<input type="checkbox"/> Infirmier-ère	<input type="checkbox"/> Répondant RECI
<input type="checkbox"/> Administratif	<input type="checkbox"/> Logistique hospitalière	<input type="checkbox"/> Sage-femme
<input type="checkbox"/> Apprenti-e ou étudiant-e	<input type="checkbox"/> Médecin	<input type="checkbox"/> Social
<input type="checkbox"/> Assistant-e/aide en soins	<input type="checkbox"/> Médico-technique	<input type="checkbox"/> Tout public diplômé en soins
<input type="checkbox"/> Cadre	<input type="checkbox"/> Physiothérapeute	<input type="checkbox"/> Universitaire non médecin
<input type="checkbox"/> Ergothérapeute	<input type="checkbox"/> Répondant informatique	<input type="checkbox"/>

Durée *(rappel 1 jour = 7 heures de cours présentiel)*

Compétence(s)

Objectif(s) *(maximum 7)*

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.

Modalités de validation *Comment ce cours est validé ? (examen ? présence au cours ?)*

Horaire	Principaux thèmes/contenus (mots-clés)	Lien avec objectifs (n° de l'objectif concerné)	Principales stratégies pédagogiques	Intervenant-e-s	Evaluation (éléments d'amélioration à considérer pour une prochaine édition du cours)
			Choisissez un élément.		
			Choisissez un élément.		
			Choisissez un élément.		
			Choisissez un élément.		
			Choisissez un élément.		
			Choisissez un élément.		
			Choisissez un élément.		
			Choisissez un élément.		
			Choisissez un élément.		

Bibliographie

Les principales sources bibliographiques utilisées durant le cours sont référencées et actualisées dans la planification pédagogique. Le modèle de rédaction de la bibliographie est APA.

Exemple :

Auteur, A. A., Auteur, B. B., & Auteur, C. C. (Année). Titre de l'article. *Titre du périodique*, volume (numéro), page de début - page de la fin.
LE BOTERF G. (2001) Construire les compétences individuelles et collectives. Paris, Ed. d'Organisation.

Pour plus d'informations, voir le site <http://www.apastyle.org/>

Fiche formation

Issue en grande partie de la planification pédagogique, la fiche formation constitue le principal outil de communication de l'offre. Publiée sur internet, la fiche renseigne les collaborateurs sur le cours, les modalités d'inscription et les aspects logistiques.

Fiche formation (complément de la planification pédagogique)

Afin de réaliser cette fiche formation, les informations suivantes, complémentaires à la planification pédagogique, doivent être fournies par le Responsable de programme/domaine :

Code du cours

Statut du cours Obligatoire Facultatif

Domaine

Clinique Santé & sécurité au travail Communication Support & technique Encadrement Autre (spécifiez) Informatique

Remarques

Informations importantes à transmettre ou qui ne peuvent s'inscrire dans une autre rubrique de ce formulaire. Cette rubrique suit directement le descriptif du cours et les compétences/objectifs, elle est donc très visible.

Nombre de crédits

Est-ce qu'une demande de crédit doit être faite ? (ex : ECTS, ISFM/FMH)

Titre délivré

Y a-t-il un titre délivré et lequel ?

Attestation délivrée

Y a-t-il une attestation ? Soit de présence, soit à la suite d'une réussite de validation ? Inscrire si nécessaire. le pourcentage de participation obligatoire.

Pré-requis conseillé

Pré-requis exigé

ATTENTION ! Un pré-requis exigé peut engendrer l'impossibilité d'une inscription

Cours, modules et médias complémentaires

Responsable du domaine

Responsable associé

Responsable(s) scientifique/contenu

Attention, cette fonction n'est pas encore disponible.

Intervenant(s)

Qui donnera cette formation ?

Inscription

(+ si nécessaire. délai d'inscription, par ex. pour les cours payants)

- Par téléphone auprès du secrétariat ou par formulaire en ligne. (cours non payant)
- Par inscription en ligne (cours payant)
- Délai d'inscription: avant le début du cours
- Autre :

Informations pratiques

(tels que repas pris en commun ou compris dans les frais, prendre des habits de sport, etc.)

Lieu

De quel type de salle et de quel équipement avez-vous besoin ?

Dates

Avez-vous des dates de planifiées ?

Horaire

Horaire prévisionnel (matin et/ou après-midi)

Durée totale (10 caractères max)

Heures de cours estimées (présence en salle et travail personnel)

Frais de participation

(cocher 1 choix, si montants différents : inscrire les infos complètes selon modèle)

cours non payant (pour les collaborateurs CHUV et FHV)

- Collaborateurs-trices CHUV** : pris en charge par l'employeur.
Participants externes : CHF 250.-/jour de cours / CHF 40.-/heure pour les journées partielles.

cours payant (aussi pour les collaborateurs CHUV)

- Collaborateurs-trices CHUV** : CHF .-/jour de cours / CHF .-/heure pour les journées partielles..
Participants externes : CHF .-/jour de cours / CHF .-/heure pour les journées partielles.
- Autres montants :

Nombre de participants

Min /max personnes

Renseignements

(cocher 1 choix, si autre adresse : inscrire l'adresse complète)

- Centre des formations CHUV
Secrétariat
Bugnon 21/04/210
CH-1011 Lausanne
Tél.: +41 (0)21 314 05 02
Fax: +41 (0)21 314 18 28
- Autre adresse :

Email

(cocher 1 choix, si autre adresse : inscrire l'adresse complète)

- forminfo@chuv.ch
 Autre adresse :

Liens

Y'a-t-il un ou des liens à faire sur d'autres sites Internet (pertinence) ?

Titre du lien et lien URL 1
Titre du lien et lien URL 1

Fichiers attachés

(joindre le-s document-s au mail de demande de publication)

Titre du fichier 1
Titre du fichier 1
Titre du fichier 1
Titre du fichier 1
Titre du fichier 1

Intérêt

cocher si, en l'absence de date-s, vous désirez faire apparaître le bouton

Ce cours m'intéresse

Autres conceptions pédagogiques

Alternance intégrative

L'alternance intégrative veut décloisonner le principe qui voudrait que la théorie soit abordée uniquement en salle de cours et que la pratique ne soit traitée qu'en milieu clinique. Pour Malglaive (xxxx) « la relation entre connaissance et compétence n'est pas un simple rapport de cause à effet. Elle dépend de l'engagement de l'individu dans l'action. C'est à travers sa confrontation avec le monde tel qu'il est que l'individu construit ses compétences, en mobilisant sa personnalité, son savoir en usage et ses capacités de formalisation. Par conséquent, activité et compétence sont indissociables et l'articulation des divers espaces éducatifs de l'école et du monde du travail est nécessaire ».

En salle de classe, pour favoriser le développement d'une pratique réflexive, les apprenants sont confrontés régulièrement à des situations professionnelles leur permettant de mobiliser l'ensemble de leurs acquis. Ce moyen didactique (analyse de situations professionnelles/analyse de cas clinique) exploité tout au long de la formation, permet de se rapprocher de l'activité réelle, développer la réflexion sur l'action (questions, hypothèses, analyses, synthèse) contribuant ainsi à la professionnalisation des collaborateurs.

La mise en œuvre de l'alternance intégrative suppose que le milieu professionnel et le milieu scolaire se considèrent comme des lieux de formation d'égale dignité. L'alternance permet de mettre en interaction, de conjuguer et d'articuler théorie et pratique sur les deux lieux de formation.

Apprentissage expérientiel

Apprendre par l'expérience c'est établir un lien entre ce que nous faisons aux choses et les réactions que provoquent en nous notre action sur l'environnement. Pour l'apprenant, il s'agit d'établir des liens entre les conditions de l'environnement et ses réactions. Cet apprentissage par expérience réflexive consiste à expérimenter des idées en suivant les règles de la méthode scientifique: poser des gestes, observer les résultats, expliquer à l'aide d'hypothèses, et tester cette hypothèse dans la réalité. Ce type d'apprentissage vise le développement de l'autonomie. (Polet-Masset, 1993)

Apprentissage par problème

Cette approche consiste à confronter les apprenants à des problèmes signifiants et réels dans le but de favoriser l'acquisition des connaissances requises par la résolution de ces problèmes, ainsi qu'à développer des habitudes d'auto apprentissage associées à des problèmes à résoudre. Elle vise aussi bien l'atteinte d'objectifs de contenu que le développement d'habiletés par les apprenants. Le problème sert en quelque sorte de point de mire ou de stimulus pour l'application d'un processus de résolution de problèmes mais aussi pour la recherche d'information et pour l'étude des connaissances nécessaires à la compréhension des mécanismes impliqués dans le problème.(Poirier Proulx, 1999)

Empowerment

Le concept de l'empowerment est défini par Hawks (1992) comme le processus interpersonnel par lequel les personnes se procurent les outils, les ressources et un environnement propice à augmenter leur efficacité à fixer et à atteindre des buts personnels et sociaux. Ce processus se produit entre deux ou plusieurs personnes.

Elle définit les antécédents de l'empowerment dans le cadre du processus interpersonnel tels que la confiance, l'honnêteté, l'ouverture d'esprit, le respect mutuel, la capacité à accepter les personnes telles qu'elles sont, une vision partagée, la courtoisie. Les conditions sont que les deux personnes soient d'accord de participer au choix des buts et à prendre ensemble les décisions. Les résultats sont la satisfaction, la croissance personnelle de soi-même et des autres ainsi que l'habileté et l'efficacité augmentées à se fixer et à atteindre des objectifs ayant comme finalité des améliorations personnelles et sociales.

Entretien d'explicitation

"Consiste à faire le récit de ce qui s'est passé dans l'expérience vécue [...] ne se limite pas à la description [...] faire le récit d'un cours d'action, c'est transformer les événements en histoire, c'est leur faire prendre place dans une totalité intelligible [...] c'est le déroulement réel de l'action qu'il importe de retrouver. [...] Ce travail d'explicitation n'est pas spontané [...] il est nécessaire qu'un médiateur puisse guider l'explicitation".(Le Boterf, 2001)

Médiation (zone proximale de développement /Vygotski)

"Le langage, l'affectivité, les produits culturels, les situations, les relations ou les normes sociales sont des médiations. Un médiateur est donc essentiellement un facilitateur, qui sait prendre en compte une ou plusieurs de ces variables". Chez Vigotsky (1985), la médiation est étroitement liée à la zone proximale de développement: "...l'élément central pour toute la psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation, de ce que l'enfant (ou l'adulte) sait faire à ce qu'il ne sait pas faire".

"L'autre (un inconnu rencontré au hasard ou un professionnel – enseignant, médiateur) doit faciliter la production de sens de chaque individu, en l'accompagnant et en interférant avec ses conceptions". (Giordan, 1998)

Métacognition

Connaissance qu'un sujet a de son propre fonctionnement cognitif et de celui d'autrui, la manière dont il peut en prendre conscience et en rendre compte. (Flavell, 1976).

Mécanismes de régulation et de contrôle du fonctionnement cognitif; activités permettant de guider et de réguler l'apprentissage et le fonctionnement cognitif dans des situations de résolution des problèmes.(Doudin, 1999)

Progressivité

Vient du latin « progressum » : avancer. Appliquée au champ pédagogique c'est un principe qui permet de transformer un savoir pur en savoir transférable, applicable et adaptable à une situation donnée, selon une progression d'apprentissage organisée et hiérarchisée, étalée sur un temps donné. (Roberton, 1998)

L'expérience professionnelle des personnes en formation continue ainsi que leur capacité d'apprentissage n'étant pas homogènes, selon le volume et la complexité de l'apprentissage à réaliser, la progressivité doit être réfléchie. Le concepteur de la formation sera attentif à définir :

- ◆ AVANT : les pré-requis minimaux qui doivent être acquis avant de réaliser le cours (appartenir à une catégorie professionnelle ; être au bénéfice d'un certain nombre d'années d'expérience ; avoir réalisé un autre cours ; etc.)
- ◆ PENDANT : selon la complexité de l'apprentissage à réaliser et/ou l'intérêt d'intercaler des temps de pratique professionnelle entre les cours,, il peut être souhaitable d'organiser le dispositif de formation en plusieurs cours constituant un **module**.
- ◆ APRES : au terme du cours, des offres de formation complémentaires, internes ou externes, peuvent être suggérées aux participants afin de leur permettre d'approfondir la compétence.

Réflexivité

"La réflexivité consiste pour un sujet à prendre du recul par rapport à ses pratiques professionnelles, de façon à expliciter la façon dont il s'y est pris pour modéliser et pour faire évoluer ses schèmes opératoires de façon à pouvoir les transférer ou les transposer dans de nouvelles situations". (LeBoterf, 2001)

"[...] prendre du recul par rapport à une conception initiale, à étoffer ses raisonnements, à reformuler ses idées [...] conduit à l'abstraction, à la conceptualisation ou à la modélisation".(Giordant, 1998)

"Avoir des références, c'est construire sa praxis en analysant sa pratique en référence à des modèles où la signification des concepts se précise en s'éloignant du sens commun que la simple notion peut avoir dans la pratique. Pour le praticien, la théorie est un élément de référence, un élément par rapport auquel il peut se situer, un élément qui lui permet de construire du sens sur et dans sa pratique" (Donnadieu et al, 1998).

Transfert

Le transfert ou mobilisation concerne la "capacité de l'apprenant à réutiliser le savoir mémorisé dans un contexte si possible éloigné de celui où il a appris [...] l'apprenant doit prendre conscience qu'un savoir n'a d'intérêt que s'il peut être appliqué ou critiqué (les erreurs, les limites d'un savoir ne sont, répétons-le, jamais une perte de temps)". (Giordan, 1998)

Lexique

Domaine de formation : est une offre de formation rattachée à un domaine particulier qui permet à un apprenant d'acquérir ou développer des compétences spécifiques. Exemple : « Domaine informatique », « Domaine clinique », etc.

Programme de formation est attribué à une offre de formation conséquente en terme de durée et débouchant sur une certification. Exemple : « Programme des apprentissages », « Programme des Etudes Postdiplômes » etc.

Module : regroupement de plus d'un cours dans une séquence organisée dans le temps, permettant de prendre en compte la complexité de l'apprentissage à réaliser.

Cours : unité d'enseignement sur une matière déterminée. Un cours est composé d'une ou plusieurs leçons structurées dans un ordre pédagogique dont la finalité est l'atteinte d'objectifs spécifiques de formation.

Leçon : partie de cours destinée à l'enseignement(s) théorique(s) ou pratique(s) d'un sujet spécifique à l'aide d'activités pédagogiques. La leçon représente l'élément le plus fin auquel des ressources peuvent être affectées.

Séminaire : cours ou module donné en résidentiel

Session : nombre de fois où un cours- ou un module - est reconduit sur une période donnée.

Bibliographie

- COLLECTIF. (199) La logique de la compétence. Education permanente. Première et deuxième partie. N° 140-141.
- CRUS, KFH, CO-HEP (2011). Cadre de qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses. www.qualifikationsrahmen.ch consulté le 22.3.2013
- DONNADIEU, B. GENTHON, M VIAL, M. Les théories de l'apprentissage: quel usage pour les cadres de santé? InterEditions, Masson. 1998, p.33.
- DOUDIN PA et al; (1999); p.4 cité par: MARTIN C., Le pouvoir du praticien. Etre expert pour former. LEP, Lausanne 2000.
- GIORDAN, A. (1998) Apprendre! Ed. Débats, Bélin. Paris.
- GREFFE, X., (1994) Formation in UNIVERSALIA. Encyclopédie Universalis.
- HAWKS, JH. (1992) Empowerment in nursing education : concept analysis and application to philosophy, learning, and instruction, in *Journal of Advanced Nursing* 17, pp. 609-618.
- HOUSSAYE, J. (1993) La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. ESF, Paris.
- JONNAERT, P. (2002) Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique. Bruxelles, Ed. de Boeck.
- LE BOTERF G. (2001) Construire les compétences individuelles et collectives. Paris, Ed. d'Organisation.
- MALGLAIVE, G., (1993) L'alternance intégrative. Revue Le partenariat - E&M - mars 93 pp. 44-47
- MARCHAND L. (1997) L'apprentissage à vie : La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie. Chapitre 7 la planification de l'apprentissage et la didactique andragogique, Chenelière/Mc Graw-Hill, Montréal Toronto.
- PERRENOUD, P. (2001) Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. Cahiers pédagogiques, n°390. Genève.
- POLET-MASSET, A-M. (1993) Passeport pour l'autonomie. Affirmez votre rôle propre. Ed. Lamarre, Paris.
- POIRIER PROULX L.(1999) La résolution des problèmes en enseignement. Bruxelles, De Boeck.
- RAYNAL, F. RIEUNIER, A. (1997) Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. ESF. p.221.
- ROBERTON, G. (1998) « Du concept à la pratique...Approche didactique de la formation en soins infirmiers : vers une formation de l'esprit ». *Recherche en soins infirmiers* n°54, p.106.
- VERMESCH, P. (1994) L'entretien d'explicitation. ESF, Issy-les-Moulineaux.
- VIGOTSKY, L. (1985) Pensée et langage. Ed. Sociales, p. 67.
- ZARIFIAN, P. (2001) Objectif compétence : pour une nouvelle logique. Liaisons, Paris.