

Le Curriculum caché de la formation

Myriam Graber, Viviane Fournier

▶ **To cite this version:**

Myriam Graber, Viviane Fournier. Le Curriculum caché de la formation : Un défi d'apprentissage supplémentaire pour certains étudiants. Pédagogie collégiale, 2019, 32 (4), pp.28-34. hal-04050675

HAL Id: hal-04050675
https://cnam.hal.science/hal-04050675

Submitted on 29 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LE CURRICULUM CACHÉ DE LA FORMATION

UN DÉFI D'APPRENTISSAGE SUPPLÉMENTAIRE POUR CERTAINS ÉTUDIANTS

CONTEXTE

L'implantation d'un nouveau programme collégial en Soins infirmiers au Cégep Gérald-Godin a été, pour notre nouvelle équipe enseignante, une occasion de nous remettre en question quant aux valeurs de notre approche éducative concertée. Dans un souci de réussite du plus grand nombre, nous voulions employer des stratégies qui favoriseraient le développement du jugement professionnel et des capacités de raisonnement critique chez nos étudiantes, dont plusieurs sont issues de l'immigration récente et ne sont pas familières avec le contexte éducatif québécois.

La diversité des expériences éducatives et scolaires dans les classes collégiales et universitaires d'aujourd'hui se traduit par une multiplicité de stratégies d'apprentissage utilisées, de conceptions et de valeurs présentes chez les étudiants. Certains de ces éléments, s'ils divergent de ce qui est attendu en cours de formation ou sur le marché du travail, peuvent constituer de sérieux obstacles aux apprentissages. Comme professeurs, nous ne pouvons sous-estimer l'impact potentiel de ces facteurs sur la réussite, sur les rapports interpersonnels et sur la cohérence des études.

La pensée critique et son expression sont-elles valorisées dans tous les systèmes éducatifs ? L'autonomie à laquelle nous nous attendons généralement des apprenants en enseignement supérieur est-elle comprise et perçue de la même façon par tous ? Les étudiants sont-ils tous à l'aise lorsqu'ils réalisent des activités relevant de l'apprentissage actif ? Les valeurs inhérentes aux disciplines et leurs enjeux sont-ils enseignés explicitement au même titre que les savoirs techniques, scientifiques et pratiques ? (Raisky et Loncle, 1993) En bref, les valeurs fondamentales de la posture et du paradigme dans lequel le professeur conçoit son action professionnelle sont-elles suffisamment explicitées à l'étudiant pour que celui puisse adapter ses attitudes et ses comportements menant à la réussite de ses études ?

Nous présenterons dans cet article la réflexion que nous avons menée au regard des éléments habituellement implicites dans nos diverses activités d'enseignement et d'apprentissage qui s'inscrivent dans la pédagogie active. Nos démarches entourant le curriculum caché de notre programme nous ont permis de le mettre au jour et de l'expliciter afin d'aplanir l'obstacle qu'il constitue dans les apprentissages chez certaines de nos étudiantes, notamment eu égard au rapport aux savoirs et aux relations interpersonnelles et professionnelles.

LES DÉFIS DE LA MIGRATION

Les étudiants issus de la migration[1] traversent des périodes difficiles sur les plans personnel et social lorsqu'ils arrivent dans une nouvelle communauté : déclassement social et financier, études non reconnues, dédales bureaucratiques, etc. Ils éprouvent également des pertes de repères qui entravent leur intégration : méconnaissance de la ville, des us et coutumes, des façons de saluer ou de s'adresser à autrui, du fonctionnement des services administratifs, etc. Si, au départ, ils espèrent s'installer dans un pays où ils n'auront plus de problèmes, où ils seront bien accueillis, la désillusion et la solitude les rattrapent très rapidement. Certains ont par ailleurs bénéficié d'aide et de soutien de leur groupe d'appartenance, ajoutant au lot le sentiment d'être redevables. C'est avec ces difficultés que les étudiants immigrants entament leur formation en enseignement supérieur. Ils sont donc plus vulnérables que d'autres qui connaissent les mœurs locales, qui sont familiers avec le système éducatif, qui ont des amis et une famille sur qui compter, et qui n'ont pas à s'adapter aussi grandement.

Les étudiants immigrants auront donc un double apprentissage à faire en arrivant au collégial – s'approprier les contenus de formation et s'adapter à la culture d'ici –, et ce, dans la même période de temps prévue pour le programme d'études.

LE CURRICULUM FORMEL, RÉEL ET CACHÉ

Qu'apprend au fait un étudiant durant ses études collégiales, sur quoi porte son expérience scolaire ? Perrenoud propose d'aborder cette question en référant au *curriculum*, dans le sens de parcours.

[1] Nous faisons explicitement référence ici aux personnes issues de l'immigration internationale, mais des étudiants canadiens ou québécois pourraient faire face aux mêmes défis de migration, spécialement les jeunes Autochtones qui doivent quitter leur communauté pour étudier au collégial et à l'université. La transition secondaire-collégial peut aussi, dans une certaine mesure, entrainer des besoins plus ou moins grands d'adaptation de la part des étudiants.





VIVIANE FOURNIER
Professeure
Cégep Gérald-Godin

MYRIAM GRABER
Professeure
Haute École Arc Santé, HES-SO
Suisse

> « Dans le champ éducatif, [le curriculum] est un parcours de formation. Et là commence la complexité : est-ce un parcours réel ? ou un parcours rêvé, pensé, organisé, "programmé" pour engendrer certains apprentissages ? Sans doute y a-t-il toujours une distance possible et même inéluctable entre l'intention d'instruire et ses effets, et même entre le parcours éducatif rêvé et l'expérience effective des [... apprenants]. Mais cette distance apparaît triviale, puisqu'on la retrouve dans toute action humaine. En éducation, elle est à la fois creusée par la complexité de l'esprit et l'autonomie des [apprenants], et limitée par la possibilité continue d'adapter l'action éducative, de réorganiser le parcours en fonction des résistances du sujet ou de la réalité. » (1993, s.p.)

Le parcours scolaire ainsi considéré comporterait donc au moins deux niveaux de curriculum : celui de la programmation du parcours, soit le curriculum rêvé ou formel ; et celui qui se concrétise en classe durant un enseignement, construisant les expériences que vit un étudiant et qui le transforment, soit le curriculum réalisé ou réel.

Le curriculum formel correspond, de notre point de vue, aux devis ministériels du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Dans le cas de programmes techniques, il s'agit des directives de formation à suivre pour viser le profil de sortie attendu et des compétences professionnelles à maitriser afin d'obtenir le titre professionnel. Chacun des collèges est responsable, à partir du devis, d'élaborer le plan de formation des programmes et les plans-cadres des cours qui en découlent. Ce curriculum formel constitue une trame commune à partir de laquelle les professeurs vont cibler les contenus et déterminer les stratégies d'enseignement ainsi que d'évaluation. Perrenoud rappelle que :

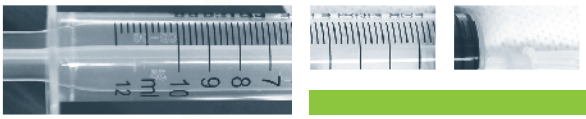
> « même lorsqu'il est codifié par écrit, le curriculum formel est avant tout une affaire de représentations. Il y a donc autant d'interprétations que de courants politiques et pédagogiques, de fonctions, de groupes de pression, de perspectives régionales ou militantes » (1993, s.p.).

De là découle le curriculum réel : ce qui est enseigné réellement dans les cours, à la suite d'une transposition didactique qu'un professeur effectue en fonction de sa personne, de sa formation, de sa posture épistémologique, de ses préférences, de ses valeurs, de ses croyances, etc. (Graber, 2013). Le curriculum réel variera donc en fonction de chaque professeur – et même de chaque groupe à qui il enseigne –, certains facteurs du contexte et du climat de classe pouvant également interférer avec ce que le professeur avait initialement prévu.

Le curriculum réel s'avère ainsi forgé en majeure partie du curriculum formel, mais aussi d'autres choses, qui ne sont pas forcément annoncées ni observables ni même conscientes. Si l'école en tant qu'institution comporte ses propres enjeux culturels, chaque établissement, voire chaque discipline, a également une culture qui le caractérise et qu'il transmet implicitement (*ibid.*). Conséquemment, l'enseignement peut engendrer des « apprentissages étrangers au projet didactique » qui échappent à la formulation précise et relèvent du non-dit, du système de pensée, de schèmes ou de l'habitus (Perrenoud, 1995, p. 240). Cette culture implicite d'un programme, nous la nommons le curriculum caché de la formation. Perrenoud réfère à ce concept comme « aux conditions et aux routines de la vie scolaire qui engendrent régulièrement des apprentissages méconnus, étrangers à ceux que l'école sait et déclare vouloir favoriser » (1995, p. 243).

LE CURRICULUM CACHÉ COMME OBSTACLE À L'APPRENTISSAGE

Dans le curriculum formel, il n'est pas fait référence à ces éléments implicites, et les étudiants n'en ont pas conscience, jusqu'au moment où ils sont confrontés à des valeurs divergentes des leurs ou à un système d'apprentissage différent de ce qu'ils ont connu auparavant. Cela s'avère d'autant plus marquant au sein des programmes où la relation interpersonnelle se situe au centre des compétences à développer, où le jugement professionnel constitue un élément clé des aptitudes à maitriser et où la pédagogie active est mise à profit comme stratégie pédagogique pour favoriser la posture réflexive chez les étudiants. Par exemple, certaines stratégies relevant de l'apprentissage actif, telles que les activités de simulation au travers de scénarios formalisés et validés en Soins infirmiers, ne sont pas courantes dans le monde actuellement. Certaines pratiques pédagogiques novatrices utilisées au Québec, s'appuyant, entre autres, sur le socioconstructivisme (Vygotsky, 1978), sont en effet méconnues dans les pays à forte migration, où l'enseignement magistral, l'apprentissage par cœur et le traitement de l'information par la répétition (Bégin, 2008) composent le paradigme pédagogique prédominant. Lors de



la formation, les apprentissages cachés sont ainsi nombreux, tandis que les professeurs n'en ont pas forcément conscience au moment où ils sont concentrés sur les activités d'enseignement et sur les contenus formels à aborder. Deux difficultés majeures peuvent de ce fait entraver les apprentissages des étudiants issus de la migration : le rapport aux savoirs et les relations interpersonnelles et professionnelles.

Le rapport aux savoirs

Alors que, dans nos classes, il est usuel de travailler la réflexivité au travers de l'analyse critique d'articles scientifiques, dans d'autres systèmes éducatifs, ce qui est écrit présuppose une vérité et ne peut être critiqué. Certains de nos étudiants immigrants ont reçu une éducation où l'autorité ne se discute pas, où ils ne peuvent pas se permettre de critiquer un professeur, un scientifique, une personne plus formée ou plus âgée.

L'accès aux nombreuses ressources (Internet, livres, cédéroms, vidéos, etc.) place de surcroit ces étudiants devant un grand défi, n'étant pas habitués à aller chercher des connaissances par eux-mêmes. Inondés d'informations et n'ayant pas appris à trier celles-ci, ils ne savent plus comment apprendre. Leurs stratégies d'apprentissage habituelles (telles que lire des textes ou apprendre par cœur) sont ébranlées par les façons de faire plus courantes ici, comme la rédaction de résumés, la prise de notes, la recherche d'articles et les échanges avec leurs pairs.

Ce qui se cache derrière les mots représente également une difficulté pour certains apprenants issus de la migration, en particulier si le français est une langue seconde. En effet, la compréhension des consignes n'est pas, dans ce cas, évidente pour eux : ils interprètent les questions posées en classe, dans les travaux écrits ou dans les examens selon leurs représentations culturelles et leur niveau de connaissance de la langue, ce qui ne constitue pas pour autant une incapacité à apprendre ni à faire la démonstration de leurs acquis. Ces étudiants sont ainsi parfois perçus comme faibles ou ayant des difficultés scolaires, alors que ce qui pose problème, c'est leur interprétation de ce qui est demandé, à partir d'un autre sens donné aux mots. La langue concourt donc aussi du curriculum caché, car le sens donné aux mots contribue à une forme d'attente non explicite pour certains étudiants.

Les relations interpersonnelles et professionnelles

Le rôle du professeur n'est par ailleurs pas toujours interprété de la même façon par tous. Les étudiants issus de la migration doivent aussi s'adapter aux nouveaux rapports avec le corps enseignant et avec leurs pairs. Effectivement, s'il est monnaie courante ici d'écrire des courriels aux professeurs, de leur poser des questions pendant les cours et même de commenter des consignes, il y a des pays où cela ne se fait pas et où ces pratiques pourraient même être sanctionnées. Cela relève de l'impolitesse et du non-respect pour certains d'autre origine.

Ce respect absolu de la hiérarchie peut, de plus, engendrer des mésententes en milieu de travail. Par exemple, une infirmière soumise à l'autorité d'un médecin ne défendra pas le projet de soins souhaité par un patient, tandis que cette représentation est attendue dans les milieux de soins au Québec. D'un autre côté, certaines activités, ailleurs, peuvent relever de la tâche d'une infirmière (ordonner des médicaments, faire des incisions lors d'un accouchement, etc.), alors qu'ici, ce n'est pas le cas. Les conceptions des rôles professionnels diffèrent donc d'un pays à l'autre, nécessitant des explications et des ajustements de la part des professeurs pour bien former les étudiants selon les exigences professionnelles d'ici.

Les valeurs ayant cours au sein d'une formation, si elles ne sont pas annoncées aux étudiants, peuvent poser des obstacles importants à l'apprentissage.

UN ENSEIGNEMENT À ADAPTER, DES VALEURS À EXPLICITER

Les professeurs du réseau collégial peuvent accompagner leurs étudiants dans leur processus d'apprentissage en tentant de mettre au jour le curriculum caché de leur enseignement. Les apprenants immigrants ont assurément besoin qu'on leur explicite les valeurs scolaires et professionnelles, de même que les contextes culturels, institutionnels ou sociétaux dans lesquels elles s'exercent.

Graber (2013) s'intéresse justement à la nécessité d'expliciter le curriculum caché ainsi que les enjeux et les défis particuliers que posent les pédagogies actives à certains étudiants, notamment en ce qui concerne le développement du jugement professionnel. Elle recommande ainsi aux équipes enseignantes de bien définir les objectifs d'apprentissage d'un cours ou même d'une leçon afin de faire ressortir les principales valeurs impliquées dans les dispositifs pédagogiques. Ce que nous avons fait pour le nouveau programme de Soins infirmiers : en nous inspirant du cadre théorique de Schwartz (1999), par un processus d'analyse déductif et associatif, nous avons dégagé les valeurs culturelles et pédagogiques en jeu dans la formation (Fournier, 2013). Le cadre développé par Schwartz

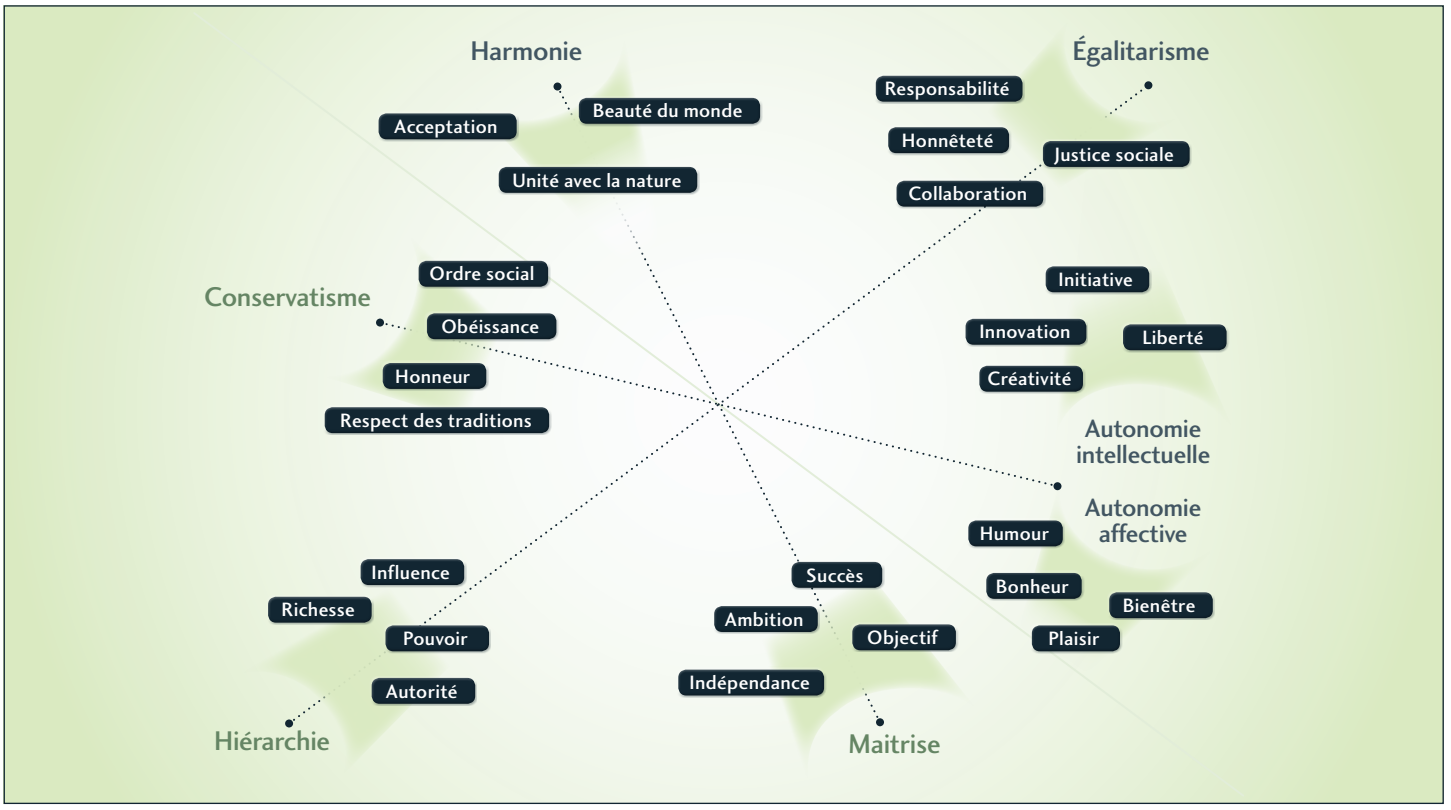


présente six valeurs de base pouvant être mises en opposition entre elles[2] : Ces valeurs se traduisent par le conservatisme, la maitrise, la hiérarchie, l'autonomie (intellectuelle et affective), l'harmonie et l'égalitarisme.

Certaines valeurs se trouvent prédominantes dans plusieurs cultures et systèmes éducatifs, alors que dans d'autres, non. Les valeurs ayant cours au sein d'une formation, si elles ne sont pas annoncées aux étudiants, peuvent poser des obstacles importants à l'apprentissage, et ce, tout particulièrement à ceux qui ont l'habitude de fonctionner avec d'autres codes sociaux (Graber, 2013). La figure 1 illustre les six pôles de valeurs de base de même que les concepts ou les attitudes s'y rattachant (Schwartz, 1999).

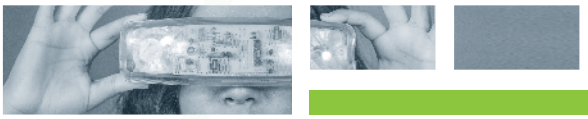
S'inscrivant dans le paradigme de l'apprentissage, les approches en pédagogie active (situation professionnelle authentique, classe inversée, apprentissage par problèmes, simulation, etc.) placent l'apprenant en contexte où il doit utiliser nombre de stratégies d'apprentissage, notamment des stratégies de traitement de l'information et d'exécution ainsi que des stratégies métacognitives et réflexives, dont l'anticipation et l'autorégulation (Bégin, 2008). Les stratégies d'enseignement basées sur des simulations de situations professionnelles authentiques à l'aide de simulateurs patients hautefidélité (ou de patients standardisés) que nous mettons à profit dans les cours du programme de Soins infirmiers[3] relèvent du socioconstructivisme. Elles visent, particulièrement, le développement de la pensée critique, du raisonnement clinique et du jugement

FIGURE 1 MOTS CLÉS ASSOCIÉS AUX DIFFÉRENTES VALEURS DE SCHWARTZ (1999)



[2] NDLR : Le lecteur qui voudra en savoir plus sur les valeurs de Schwartz pourra consulter l'entrevue que *Pédagogie collégiale* a réalisée avec Mme Fournier à l'hiver 2013 : « Développer la compétence interculturelle » (vol. 26, nº 2, p. 25-29) [aqpc.qc.ca/revue/article/developper-competence-interculturelle].

[3] NDLR : Cette démarche pédagogique incluant des séances de débreffage est présentée dans l'article intitulé « Le développement du jugement en situation authentique. L'apprentissage expérientiel dans un contexte de simulation pour une pratique professionnelle sécuritaire » (vol. 30, nº 1, automne 2016, p. 14-22), par Marie-France Deschênes, Viviane Fournier et André St-Julien [aqpc.qc.ca/revue/article/developpement-jugement-en-situation-authentique-apprentissage-experientiel-dans-un].



professionnel chez l'apprenante (Tanner, 2006). Les activités pédagogiques proposées aux étudiantes se situent donc dans le pôle de la valeur de l'autonomie intellectuelle, caractérisée par l'expression des idées, des définitions, des analyses critiques uniques et personnalisées. La construction des connaissances par le groupe d'étudiantes (lors des séances de débreffage) et les attitudes de coopération et de collaboration nécessaires à l'atteinte des objectifs d'apprentissage réfèrent, quant à elles, à la valeur d'égalitarisme, loin des liens hiérarchiques avec l'autorité du savoir.

Ainsi, le rôle du professeur dans cette approche pédagogique le positionne dans la même valeur d'égalitarisme : l'autorité du savoir n'est pas de sa responsabilité, mais de celle de tout le groupe qui appuie son analyse sur les données probantes et les connaissances disponibles. Dans le contexte d'une pédagogie active, le professeur est plutôt responsable du bon déroulement des activités pédagogiques et de l'identification, selon certains modèles, des écarts de performance (Simon et collab., 2010) et des apports théoriques nécessaires à l'amélioration de la résolution des problèmes dans les situations professionnelles vécues ou analysées. Les moyens utilisés afin de combler ces écarts de performance par des apports théoriques sont définis par les apprenantes. Ces approches novatrices s'inscrivent ainsi dans la valeur de la maitrise où l'étudiante est responsable de ses propres apprentissages en plus d'être l'architecte du développement de ses compétences professionnelles, ceci relevant de son autonomie.

L'identification des valeurs sous-jacentes au paradigme de l'apprentissage et à la forme de pédagogie active utilisée dans notre programme nous a ensuite permis de déterminer les attentes quant aux attitudes (comme l'autonomie, la réflexivité, l'expression de la pensée critique ou encore la métacognition) et aux comportements associés (Beauchamp, 2013 ; Gosselin, 2010). Ces attentes relèvent à la fois du profil de sortie du programme et des éléments requis à la sécurisation pédagogique des étudiants (INACSL, 2016), afin de préserver l'intégrité personnelle et professionnelle de chacun. En ce qui concerne ce dernier aspect, il importe de souligner que les activités de simulations forment un cadre d'apprentissage sans risque physique réel, contrairement aux milieux de stages cliniques avec de véritables patients ; les erreurs sont donc vues comme des occasions d'apprendre à faire mieux. Or, la visibilité des erreurs peut constituer, dans un environnement non encadré ou non bienveillant, un danger pour l'apprenante si elle se trouve face à l'humiliation pouvant découler de mauvaises communications ou interventions, devenant ainsi des atteintes potentielles à son intégrité.

Le tableau 1 présente un pan de notre réflexion départementale relativement aux comportements attendus chez les étudiantes en Soins infirmiers lors des activités de simulation. À partir des valeurs dégagées, les attentes en termes de comportements sont maintenant explicitées à toutes les étudiantes en début de programme, dans un cours portant sur le rôle d'apprenant au collégial de même que sur l'exercice du rôle professionnel. Lorsque commencent les activités de simulation authentique, nous présentons de nouveau ces valeurs et attentes dans un cahier d'orientation, et chaque étudiante signe ensuite un document d'engagement. Durant les séances de débreffage, les professeurs adoptent une posture d'accompagnement des apprentissages et se concentrent sur le développement des attitudes, sur l'encadrement des comportements ainsi que sur la gestion des dynamiques de groupe.

TABLEAU 1 — **ATTITUDES ET COMPORTEMENTS ATTENDUS CHEZ LES ÉTUDIANTES LORS DES ACTIVITÉS DE SIMULATION**

VALEUR DE SCHWARTZ	ATTITUDE ATTENDUE
AUTONOMIE INTELLECTUELLE	**ESPRIT CRITIQUE**
Comportements observables : Formulation d'opinion respectueuse, suggestion d'amélioration aux pairs, questionnement constructif	
ÉGALITARISME	**RESPECT**
Comportements observables : Respect du droit de parole, écoute, gestion des émotions, respect du droit à l'erreur, absence de moquerie, confidentialité	
MAITRISE	**OUVERTURE À LA CRITIQUE**
Comportements observables : Réception ouverte aux commentaires des pairs ou du facilitateur, écoute, questions de clarification, réflexion	

Les valeurs, attitudes et comportements retenus par l'équipe enseignante devaient être aussi conformes au code de déontologie professionnel, d'autant que les activités de simulation complètent les heures de stages. Dans l'éventualité où elles ne seraient pas respectées par une étudiante, nous pourrions



exclure cette dernière de l'activité. Jusqu'à maintenant, les attentes explicitées semblent avoir permis d'éviter cette intervention : elles ont facilité l'engagement et la collaboration en définissant clairement les attentes et les responsabilités. Elles ont par ailleurs servi à établir un lien de confiance dans les groupes multiculturels en fournissant des éléments communs clairs et précis.

CONCLUSION

L'école joue un rôle important dans :

> « l'acquisition de certains aspects du sens commun, dans la formation des routines intellectuelles grâce auxquelles nous tenons pour acquises, évidentes, indiscutables de multiples facettes de la réalité, et la façon de les décrire, de les organiser logiquement, de les transformer » (Perrenoud, 1995, p. 247).

Les étudiants sont confrontés à ces éléments implicites, qui résultent d'une construction arbitraire, s'ils sont face à des pédagogies qui leur sont étrangères, s'ils ont une autre vision des méthodes d'enseignement, s'ils ont une autre représentation du professeur et de son rôle, bref, s'ils ont une autre façon de voir, de comprendre et d'expliquer la réalité. L'arbitraire relève de la culture, du sens commun, des schèmes généraux de pensée, des valeurs, des stratégies pédagogiques et des moyens didactiques sur lesquels le professeur va s'appuyer pour faire apprendre les contenus de la formation, les savoirs spécifiques du métier (Graber, 2013). L'étudiant qui vient d'ailleurs, et qui n'est pas familier avec les aspects implicites d'ici, sera confronté au curriculum caché de la formation. Pour réaliser les apprentissages relatifs à un métier et pour réussir son parcours scolaire, il lui faudra d'abord découvrir et intégrer ces nouveaux schèmes de pensée et ces nouvelles façons d'apprendre.

C'est pourquoi il est essentiel de préparer tous les étudiants à cet arbitraire caché, en particulier ceux issus de la migration. Cela implique que les équipes enseignantes mettent au jour et explicitent les savoirs, savoir-faire, habitudes, valeurs et attitudes requis pour d'abord apprendre *à apprendre* et pour, ensuite, être en mesure de développer les compétences prévues au programme pour les préparer adéquatement à leurs futures activités professionnelles. En plus de favoriser l'intégration et la réussite des étudiants immigrants, l'explicitation des attentes peut contribuer au plein engagement et à la participation de tous les apprenants, peu importe leur origine, de même qu'elle peut permettre la création d'un lien de confiance au sein de groupes multiculturels et diversifiés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BEAUCHAMP, M. *L'enseignement et l'évaluation des attitudes dans le programme collégial Techniques de travail social*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2013.

BÉGIN, C. « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, nº 1, 2008, p. 47-67.

FOURNIER, V. *Conception et réalisation d'une formation interculturelle en ligne pour les programmes de soins infirmiers au collégial*, essai de maitrise, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2013.

GOSSELIN, R. *Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2010.

GRABER, M. *L'épreuve cachée. Le cas d'étudiants d'Afrique subsaharienne en situation de migration et en formation de soins infirmiers en Haute École Spécialisée*, thèse de doctorat, Genève, Unimail, 2013.

INTERNATIONAL NURSING ASSOCIATION FOR CLINICAL SIMULATION AND LEARNING (INACSL). 2016 [inacsl.org].

PERRENOUD, P. « Curriculum : le formel, le réel, le caché », dans HOUSSAYE, J. (éd.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, p. 61-76.

PERRENOUD, P. *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*, Genève, Librairie Droz, 1995.

RAISKY, C. et J. C. LONCLE. « Didactiser des savoirs professionnels : l'exemple des formations agronomiques », dans JOANNET, P. et Y. LENOIR (dir.). *Sens des didactiques et didactique du sens*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Éditions du CRP, 1993.

SCHWARTZ, S. « A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work. The Hebrew University of Jerusalem, Israel », *Applied psychology : an international review*, vol. 48, nº 1, 1999, p. 23-47.

TANNER, C.A. « Thinking Like a Nurse : A Research Based Model of Clinical Judgement in Nursing », *Journal of nursing education*, vol. 45, nº 6, 2006, p. 204-211.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society : The Development of Higher Psychological* Processes, Cambridge, Harvard University Press, 1978.

Viviane FOURNIER est professeure au collégial et chargée de cours à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Parmi ses réalisations, on trouve notamment la conception de deux formations en ligne développant la pédagogie interculturelle. Elle offre deux cours de deuxième cycle portant sur la conception et la mise en œuvre de scénarios de situations professionnelles authentiques simulées et l'approfondissement de modèles en débreffage. Elle a également présenté de nombreuses conférences nationales et internationales portant sur l'interculturel et la pédagogie par simulation.

v.fournier@cgodin.qc.ca

Experte en pédagogie et en questionnement interculturels ainsi que professeure à la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO), Myriam GRABER participe à des enseignements par simulation avec mise en œuvre de scénarios de situations professionnelles. Ses recherches concernent les problématiques interculturelles en situation pédagogiques et de soins. Elle a présenté ses travaux sur l'interculturalité, la pédagogie et les soins interculturels à plusieurs congrès nationaux et internationaux.

myriam.graber@he-arc.ch