

Les Points de Référence
pour la Conception et la Prestation
des Programmes d'Etudes Universitaires
en Sciences Infirmières

Tuning Moyen-Orient et Afrique du Nord

Les Points de Référence pour la Conception et la Prestation de Programmes d'Etudes Universitaires en Sciences Infirmières

Abeer Saad Eswi, Boubaker Zarrad (editeurs)

Auteurs:

Abeer Saad Eswi, Somaya Abou Abdo, Ursula Rizk, Yousef Aljeesh,
Sami Bashi, Nijmeh Al-Atiyat, Boubaker Zarrad, Arwa Oweis,
Basil Hameed Mahmoud Amarneh, Badiaa Benhabyles Chaib,
Sabah Lamlom, Roberta Sammut, Maria Navarro, Maria Cassar

2016
Université de Deusto
Bilbao

Les Points de référence pour la conception et l'exécution des programmes d'étude aboutissant au diplôme de Licence en Sciences Infirmières

Les points de référence sont des indicateurs non - normatifs et des recommandations générales qui visent à soutenir la conception, la livraison et l'articulation des programmes d'études en Sciences Infirmières. Le groupe de ce domaine, comprenant des experts du Moyen-Orient, d'Afrique du Nord et d'Europe ont mis au point ce document en consultation avec différents intervenants (universitaires, employeurs, étudiants et diplômés). Cette publication a été préparée au sein du projet Tuning Moyen-Orient et Afrique du Nord 543948 - TEMPUS - 1-2013-1 - ES-TEMPUS - JPCR.

Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne. Cette publication n'engage que son auteur et la Commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

Les éditeurs : Abeer Saad Eswi, Boubaker Zarrad

Les auteurs : Abeer Saad Eswi, Somaya Abou Abdo, Ursula Rizk, Yousef Aljeesh, Sami Bashi, Nijmeh Al-Atiyyat, Boubaker Zarrad, Arwa Oweis, Basil Hameed Mahmoud Amarneh, Badiia Benhabyles Chaib, Sabah Lamlom, Roberta Sammut, Maria Navarro, Maria Cassar

© Tuning

Bien que tout le matériel qui a été développé dans le cadre du projet Tuning est possédée par ses participants officiels, d'autres établissements d'enseignement supérieur sont libres de tester et utiliser le matériel après la publication, à condition que la source soit mentionnée.

Aucune partie de cette publication, y compris la conception de la couverture, ne peut être reproduite, stockée ou transmise sous quelque forme ou par quelque moyen que ce soit, électronique, chimique, mécanique, optique, par enregistrement ou photocopie, sans autorisation préalable de l'éditeur.

Conception de portail: © Fotocomposición IPAR, S.Coop. (Bilbao)

Translator:

© Publications de l'Université de Deusto
c.p. 1 - 48080 Bilbao
e-mail: publicaciones@deusto.es

ISBN: 978-84-16982-06-6
Dépôt légal: BI - 245-2017

Imprimé en Espagne

Le contenu

Introduction générale	9
1. Introduction	000
1.1. Les pays impliqués dans le groupe des Sciences Infirmières	000
1.2. La Présentation des membres / Universités	000
1.3. La présentation des universités participantes	000
2. Les Compétences génériques	000
Processus suivi pour identifier les compétences génériques par le groupe des Sciences Infirmières	000
Les compétences génériques définies comme des connaissances et des valeurs qui devraient être acquises par tous les diplômés indépendamment de leur discipline ou domaine d'études	000
Les aspects qui ont été pris en compte lors de l'élaboration de la liste finale des compétences génériques dans le projet T-MEDA	000
3. Les Compétences spécifiques	000
Processus suivi pour élaborer la liste des compétences spécifiques	000
Les références institutionnelles / nationales / régionales et internationales prises en compte par les groupes d'experts du projet lors de la préparation de la liste des compétences spécifiques	000
4. La consultation et la réflexion	
Présentation et analyse des résultats de l'enquête sur les compétences génériques	000
Présentation et analyse des résultats de l'enquête sur les compétences spécifiques	000

5. L'élaboration du Meta-profil des sciences infirmières	000
6. La réflexion sur la charge de travail des étudiants	000
Conclusion	000
Références	000

Introduction générale

La convergence des systèmes éducatifs nationaux au sein de l'Union Européenne (UE) est une étape importante dans le développement global de l'enseignement supérieur moderne dans le 21^{ème} siècle. Depuis que la Déclaration de Bologne a été signée (le 19 Juin 1999), ceci a été considéré comme le point de départ officiel du processus d'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur en Europe, un processus dont l'objectif final consiste en la création de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES).

La signature de la déclaration de Bologne a conduit à une série de réformes dans les systèmes éducatifs de la majorité des pays européens. Pour les Institutions d'Enseignement Supérieur (IES), ces réformes consistent à adapter les programmes d'enseignement fondamentaux en termes de structure et de résultats aboutissants au diplôme. Un rôle de premier plan devrait être donné aux diplômés et aux niveaux universitaires de sorte qu'ils répondent aux besoins à la fois du marché du travail ainsi qu'aux tâches spécifiques que la communauté universitaire doit résoudre. Par conséquent, il est particulièrement important d'exprimer tous les différents niveaux d'enseignement en termes de compétences et résultats d'apprentissage.

La contribution des universités au processus de Bologne et Tuning

Tuning a commencé comme un projet en 2000, initié par les institutions d'enseignement supérieur et leurs académiciens, et fortement soutenu moralement et financièrement par la Commission Européenne. Au fil du temps, Tuning a dépassé l'UE et s'est progressivement trans-

formé en un système méthodologique global couvrant des secteurs éducatifs dans de nombreuses régions du monde.

Il est bien connu que le projet Tuning a été développé dans un large contexte de réformes continues des systèmes d'enseignement supérieur européens, lorsque la société dans son ensemble a subi des changements rapides. Le nom Tuning, qui signifie réglage, a été choisi pour que le projet reflète l'idée que les universités ne cherchent pas l'uniformisation de leurs programmes d'enseignement ou n'importe quelle sorte de curriculum européen unifié (obligatoire ou définitif), mais cherchent simplement des points de référence, de convergence et de compréhension commune. Depuis son commencement, le projet Tuning considère comme primordiale la protection de la riche diversité de l'éducation européenne, il n'a jamais cherché à restreindre l'indépendance des académiciens et des spécialistes de disciplines, ou à saper l'autorité académique locale ou nationale.

Tuning a comme projet de relier les objectifs politiques du processus de Bologne et, ultérieurement, de la stratégie de Lisbonne au domaine de l'enseignement supérieur. Au fil du temps, Tuning s'est développée en un processus, une approche pour (re) concevoir, développer, mettre en œuvre, évaluer et améliorer la qualité des programmes de premier, deuxième et troisième cycles. Le projet Tuning et sa méthodologie constituent l'un des outils académiques utilisés pour la création de l'EEES. La nécessité d'un enseignement supérieur compatible, comparable et compétitif en Europe reflète les exigences des étudiants. Plus la mobilité des étudiants est importante, plus la demande d'informations fiables et objectives sur les diplômes offerts par les différents établissements d'enseignement supérieur est grande. En dehors de cela, les employeurs à l'intérieur comme à l'extérieur de l'Europe ont besoin d'informations fiables sur les qualifications délivrées et sur ce que ces qualifications signifient dans la pratique et sur le marché du travail. Par conséquent, le processus de création de structures nationales de qualification est inséparable du processus de développement de l'EEES.

Tuning vise à répondre aux besoins des institutions et des structures d'enseignement supérieur et à proposer une méthodologie concrète pour mettre en œuvre l'approche fondée sur les compétences au niveau des institutions et des domaines de formation de l'enseignement supérieur. Tuning propose une méthodologie pour (re) concevoir, développer, mettre en œuvre et évaluer des programmes d'études pour chacun des cycles de l'enseignement supérieur. En outre, Tuning sert

de plate-forme pour développer des points de référence au niveau des spécialités. Elles sont pertinentes pour rendre les programmes d'études comparables, compatibles et transparents. Les points de référence convenus pour une spécialité et son programme d'étude sont exprimés en termes de compétences et de résultats d'apprentissage.

Tuning, en général, a émergé de l'idée que le Processus de Bologne concerne les universités, leurs étudiants, le personnel académique et non académique. Ce sont eux, avec toutes leurs connaissances et leur expérience, qui devraient décider des stratégies d'innovation dans l'enseignement supérieur.

Tuning est un projet et un mouvement universitaire qui a vu le jour sous la forme d'une réaction des EES aux nouveaux défis et aux nouvelles opportunités qui ont émergé du processus d'intégration européenne et de la création de l'EEES.

Tuning au Moyen-Orient et en Afrique du Nord

La méthodologie Tuning, en tant qu'outil universel de modernisation des programmes d'enseignement dans le cadre de la réalisation des compétences professionnelles, a dépassé les frontières de l'UE et a acquis une importance internationale. Les universités des différents pays et continents, dans le cadre du développement de la coopération, en ont de plus en plus recours pour construire des programmes conjoints impliquant la mobilité académique, l'éducation intégrée, la mise en place d'un système de crédit, l'échange de modules d'enseignement et la reconnaissance mutuelle des qualifications.

Les universités du Moyen-Orient et d'Afrique du Nord ont commencé également à maîtriser les principes de la méthodologie Tuning en intégrant des descriptives de compétences génériques et spécifiques dans la planification de l'enseignement au niveau des composants des diplômes entier et des parcours individuels.

Le projet Tuning Moyen-Orient et Afrique du Nord (T-MEDA) a été conçu comme un projet indépendant dirigé par les universités avec la contribution de membres du personnel universitaire de différents pays. Le projet T-MEDA reflète l'idée générale de Tuning que les universités ne cherchent pas l'uniformisation de leurs programmes d'enseignement ou toute sorte de curriculums unifiés (obligatoire ou définitif), mais cherchent simple-

ment des points de référence, de convergence et de compréhension commune. Depuis son commencement, le projet T-MEDA considère comme primordiale la protection de la riche diversité de l'éducation dans la région, il ne cherche pas à restreindre l'indépendance des académiciens et des spécialistes de disciplines, ou à saper l'autorité académique locale ou nationale. Les objectifs sont complètement différents. Tuning recherche des points de référence communs. Les points de référence sont des indicateurs non normatifs qui visent à soutenir la conception des programmes d'enseignements aboutissant à un diplôme universitaire.

Le projet Tuning du Moyen-Orient et Afrique du Nord (TEMPUS, 2013-2016) a réuni:

8 universités de l'UE :

Université de Deusto, le coordinateur du projet (Espagne), Université de Groningen (Pays-Bas), École de Londres de Sciences Économiques et politiques (Royaume-Uni), Université Aristotle de Thessaloniki (Grèce), Université d'Angers (France), Université de Padova (Italie), Université de Malte (Malte), Université de Chypre (Chypre).

22 universités du Moyen Orient et Afrique du Nord :

L'Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou et l'Université d'Alger (Algérie) ; l'Université Mohammed Premier et de l'Université Moulay Ismail (Maroc) ; l'Université du Caire et l'Université du canal de Suez (Egypte) ; Collège Universitaire de Palestine Ahliyeh et l'Université islamique de Gaza (Territoire palestinien occupé) ; l'Université internationale pour la science et la technologie et l'Université internationale arabe (Syrie) ; l'Université de Yarmouk, l'Université jordanienne des sciences et de la technologie et l'Université hachémite (Jordanie) ; l'Université de Monastir, l'Université de Jendouba et l'Université de Tunis (Tunisie) ; l'Université Moderne pour les Affaires et les Sciences, l'Université Saint-Esprit de Kaslik, l'Université de Balamand et l'Université Arabe de Beyrouth (Liban) ; l'Université Internationale de Médecine et l'Université Omar Al-Mukhtar (Libye).

Le Projet comporte également trois partenaires sociaux: l'Association des universités arabes, le co-coordinateur du projet (Jordanie), la direction générale de l'enseignement supérieur (Liban) et le Bureau de conseil syrien pour le développement et l'investissement (Syrie).

Le projet tente d'institutionnaliser l'utilisation de la méthodologie Tuning dans la pratique des institutions d'enseignement supérieur au Moyen-Orient et en Afrique du Nord à travers la mise en place d'une structure de programmes d'études qui soient comparables, compatibles et transparents. Son objectif est d'appliquer la méthodologie Tuning dans les universités et de développer des points de référence dans quatre domaines: architecture, droit, sciences infirmières et tourisme. L'élaboration, la mise en œuvre, le suivi et l'amélioration des programmes d'études pour le premier cycle dans les domaines mentionnés figurent parmi les principaux résultats du projet. Le projet est spécialement conçu pour promouvoir la coopération régionale et internationale entre les universités du Moyen-Orient, de l'Afrique du Nord et de l'UE.

Ce livre contient les conclusions générales clés des quatre groupes correspondant aux domaines d'études du projet T-MEDA. Ceux-ci reflètent en synthèse le consensus obtenu par les membres du groupe et les experts internationaux sur le sujet. Nous espérons et croyons que le matériel contenu dans ce livre sera très utile pour tous les établissements d'enseignement supérieur souhaitant mettre en œuvre l'approche fondée sur les compétences et qu'il les aidera à trouver et à utiliser les outils les plus appropriés pour adapter ou créer des programmes d'enseignement supérieur pour répondre aux besoins de la société d'aujourd'hui.

La publication des Points de référence est devenue une réalité grâce au travail collectif des spécialistes appartenant aux quatre domaines étudiés et des équipes du projet provenant des universités participantes d'Europe, du Moyen-Orient et d'Afrique du Nord, de leur personnel académique et administratif à qui nous exprimons notre sincère gratitude. Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à tous les experts européens, du Moyen-Orient et d'Afrique du Nord qui ont contribué de manière significative au développement de points de référence pour la conception et la prestation des programmes d'étude diplômant dans les quatre domaines.

Nous espérons que les lecteurs trouveront ce livre utile et intéressant.

Pablo Beneitone,

Directeur de l'Académie Tuning,
Université de Deusto (Espagne)

Ivan Dyukarev,

Directeur de projet, Académie de Tuning,
Université de Deusto (Espagne)

1

L'Introduction

Le projet Tuning Moyen-Orient et Afrique du Nord (T-MEDA) visait à apporter plus de clarté et de compréhension aux qualifications universitaires, ce qui facilite la comparabilité et la compatibilité entre les différentes universités du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord. Cela a été réalisé en formant des groupes thématiques (ingénierie architecturale, droit, sciences infirmières et tourisme) incluant différentes universités partenaires de la région Moyen-Orient et Afrique du Nord (MENA). Ces groupes ont été chargés de définir les compétences générales et spécifiques requises pour chaque thématique. Ces compétences ont fait l'objet d'une enquête qui a permis de consulter quatre catégories ciblées d'intervenants (étudiants, employeurs, diplômés et membres du corps professoral (Universitaires)). Sur la base des résultats de cette enquête, des profils ont été élaborés et de nouveaux programmes d'études ont été développés.

Les nouveaux programmes d'études développés à la suite de cet exercice ont été mis en œuvre et évalués dans les universités partenaires volontaires. Ce processus sera suivi par l'amélioration continue et la mise en valeur pour les universités participantes, afin d'assurer la qualité des résultats éducatifs. Ce travail a été réalisé au cours des assemblées générales du projet, où toutes les universités partenaires ont eu l'occasion de se rencontrer et de travailler sur les activités prévues. (Source : Tuning Moyen-Orient et Afrique du Nord - livre de la Première Assemblée Générale, distribué lors de la 1ère Assemblée Générale du 2 au 6 mai 2014).

1.1. Les pays impliqués dans le groupe des Sciences Infirmières

- Égypte.
- Liban.

- Palestine.
- Jordanie.
- Tunisie.
- Algérie.
- Libye.
- Malte.

1.2. Présentation des membres / Universités

Membres	Universités	Pays
Abeer Eswi	Caire (CU)	Égypte
Somaya Abdou	Canal de Suez (SCU)	Égypte
Ursula Rizk	Université de Balamand (UOB)	Liban
Yousef Aljeesh	Université islamique de Gaza (IUG)	Palestine
Sami Bashi	Palestine ahlyeh collège universitaire / Bethléem (PAUC)	Palestine
Nijmeh Al - Atiyyat	Université Hachémite (HU)	Jordanie
Boubaker Zarrad	Université de Monastir (UM)	Tunisie
Arwa Oweis	Université jordanienne des sciences et de la technologie (JUS)	Jordanie
Basil Hameed Mahmoud Amarneh	Université jordanienne des sciences et de la technologie (JUS)	Jordanie
Badiaa Benhabyles Chaib	Université d'Alger 1	Algérie
Sabah Lamlom	Université d'Omar Al-Mukhtar (OMU)	Libye
Roberta Sammut	Université du Malte (UOM)	Malte
Maria Navarro	Université du Malte (UOM)	Malte
Maria Cassar	Université du Malte (UOM)	Malte

Nous regrettons l'absence de notre collègue Youssef Alijeesh de l'Université islamique de Gaza (IUG). Bien qu'il n'ait pas été capable de contribuer en personne, il a fourni des commentaires sur les travaux du groupe de sciences infirmières.

1.3. La présentation des universités participantes

L'Université du Caire, Égypte

L'Université du Caire, situé à Gizeh, en Égypte, a été créée le 21 Décembre 1908. C'est la deuxième plus ancienne institution de l'enseignement supérieur en Égypte après Al Azhar. Elle compte trois lauréats du prix Nobel parmi ses diplômés et est l'une des 50 plus grandes institutions d'enseignement supérieur dans le monde par le nombre d'inscription. Actuellement, elle compte 26 facultés / institutions dans les différentes disciplines scientifiques, avec un nombre total d'environ 250000 étudiants.

L'Université du Caire a entrepris avec succès sa mission de promouvoir l'éducation, la recherche et les droits culturels pendant de nombreuses années. Elle est considérée comme l'Université mère pour les autres universités plus jeunes en Égypte. L'Université du Caire et ses établissements d'enseignement et de recherche sont également ouverts pour les étudiants et les scientifiques arabes et étrangers. Elle jouit d'une renommée mondiale. L'Université du Caire est engagée à préparer les étudiants à relever les défis d'un milieu de travail en évolution rapide par le biais de technologies d'apprentissage et d'information interactives.

L'Université du Caire est classée parmi les meilleures universités en Égypte et est également classée comme l'une des meilleures universités en Afrique. Dans le classement des universités QS en 2014, l'Université du Caire a été classée 2ème université en Égypte, et 7ème à travers l'Afrique ; elle a été classée 551-600 dans le monde entier. Dans le classement académique des universités mondiales (ARWU) en 2014, l'Université du Caire a été classée la 1ère en Égypte et elle était la seule université égyptienne dans le classement. Elle a été classée 401-500 dans le monde entier.

L'énoncé de sa mission : Améliorer les capacités de l'Université et de ses potentialités à travers le développement de ses ressources huma-

nes et financières, ainsi que d'améliorer les capacités de ses membres académiques, de leurs assistants et du personnel, afin de les préparer à l'âge de la science et de la révolution technologique. À cet égard, l'université a adapté des méthodes non conventionnelles pour développer le système de la recherche universitaire afin de répondre aux besoins de la société et d'encourager ses chercheurs.

L'Université du Canal de Suez, Égypte

L'histoire de l'université du canal de suez, Egypte, remonte à 1976, lorsque l'université a été créée par le décret présidentiel no. 93 de 1976. Les études ont commencé en 1977 dans six facultés ; à savoir, la Faculté des Sciences, la Faculté de l'Agriculture, la Faculté du Commerce, la Faculté de l'ingénierie et de la technologie (à Port-Saïd) et la Faculté de l'éducation (à Suez). De 1980 à 1990, il y a eu une expansion régulière de l'Université avec en moyenne une nouvelle faculté ouverte par année. Aujourd'hui, il y a 49588 étudiants inscrits à l'université, dans plus de vingt facultés réparties dans plus de six branches situées à Ismailia, Port-Saïd, Suez et El-Arish. Deux autres facultés, l'une pour les arts et les sciences humaines et l'autre pour la pêche, doivent être mis en place prochainement.

La vision de l'université

L'Université du Canal de Suez a hâte d'occuper une place de choix parmi les établissements d'enseignement supérieur en fonction de sa contribution au développement de l'enseignement universitaire et de son interaction avec la société grâce à la recherche d'avant-garde qui lui est associée.

La mission de l'Université

Nous sommes une université qui cherche à offrir des possibilités à ses étudiants pour l'apprentissage et l'éducation leur fournissant la capacité d'être concurrentiel et leur ouvrir les possibilités de travailler dans divers domaines. Dans une ère de mondialisation, elle cherche à répondre aux besoins de la société et est désireuse de développer des valeurs dans un monde global, sans compromettre ou abandonner son identité.

L'Université de Balamand (UOB), Liban

L'Université de Balamand, Liban, est une institution privée de l'enseignement supérieur à un but non lucratif. Elle a été fondée en 1988 par le patriarche Ignace IV, Patriarche de l'Eglise chrétienne orthodoxe d'Antioche. Reconnaisant les nobles valeurs de tolérance, de coexistence et de respect mutuel, Balamand accueille des étudiants et des professeurs de partout dans le monde. Nous préparons nos élèves à penser de façon créative et d'interagir de manière constructive afin d'être capable de donner l'exemple.

L'engagement d'UOB au Liban et dans la région est de fournir un enseignement par la pratique SEED. Ce programme enseigne aux étudiants l'importance du travail d'équipe, la nécessité d'avoir des compétences de communication efficaces, diverses techniques de résolution des conflits et le principe de la citoyenneté. Le programme SEED sert la mission de l'Université en préparant les membres des communautés locales et régionales pour répondre aux défis de demain.

Plus de 5000 élèves fréquentent actuellement l'Université de Balamand. Bien que la majorité soit du Liban, le corps étudiant est assez cosmopolite, avec 36 nationalités représentées à travers les différents campus. Le rapport enseignant par étudiants est de 1/11.

Les établissements de l'Université

- L'académie Libanais de beaux-arts (anglais et français).
- L'Institut de Théologie de Saint John de Damas (arabe, anglais et espagnol).
- La Faculté des arts et des sciences sociales (arabe, anglais et français).
- La Faculté de commerce et de gestion (en anglais).
- L'École du Tourisme et de la gestion hôtelière (en anglais).
- La Faculté des sciences (en anglais).
- La Faculté du génie (en anglais).

- La Faculté des sciences de la santé (en anglais).
- La formation médicale postdoctorale de Saint George (anglais).
- La Faculté de Médecine et des Sciences Médicales (Anglais).
- L'Institut de technologie d'Issam M. Fares (anglais et français).
- La Faculté des études de bibliothèque et d'information (en anglais).

Les Centres et Les Instituts

- Les études islamo-chrétiennes.
- Les études d'ingénierie et de l'environnement.
- L'économie et le centre de recherche sur les marchés financiers.
- Le centre géographique des systèmes d'information.
- L'Institut de l'Environnement.
- L'Institut d'histoire, d'archéologie et du patrimoine du Proche-Orient.

Les programmes d'études de premier cycle

L'Université de Balamand offre plus de 70 programmes de premier cycle universitaire.

Les programmes d'études supérieures

L'école d'études supérieures offre des diplômes de maîtrise dans 55 disciplines.

Les Campus

- Le campus principal est situé à Al-Kurah, au nord du Liban, surplombant la Méditerranée et la ville de Tripoli. Il occupe 454000 mètres

carrés d'une belle colline couverte d'oliviers et de chênes. Le plateau est dominé par le historique monastère du 12ème siècle de Balamand.

- La Faculté des sciences de la santé (FHS) a été fondée en 1995 dans le but de contribuer au développement du secteur de la santé au Liban et dans la région. Il a été établi à Ashrafieh, Beyrouth, face à l'hôpital Saint George.
- L'Académie Libanaise des Beaux-arts est situé à Sin El-Fil, Beyrouth. Les cours à l'académie sont dispensés en français, contrairement à d'autres programmes où l'anglais est la langue d'enseignement.
- L'Université de Balamand et la Fondation de Issam Fares ont posé la première pierre le 20/12/2008 de l'institut de technologie d'Issam Fares à Beino, Akkar.
- Le Campus Souk El-Gharb se trouve dans une région montagneuse pittoresque, nichée entre les sommets du Mont-Liban. Les environs magnifiques offrent l'atmosphère idéale pour l'apprentissage. Il est à seulement 20 minutes de Beyrouth. Il est facilement accessible à partir de Zahlé, Aley, Bhamdoun et Saida. Les programmes principaux de l'Université de Balamand Souk El-Gharb sont les arts et les sciences sociales, les sciences de la santé, commerce et gestion, ingénierie et les sciences.

Le collège universitaire de Palestine Ahliya (PAUC) Bethléem, Palestine

Le collège universitaire de Palestine Ahliya (PAUC) est un établissement d'enseignement supérieur. Il a été établi en 2006 comme point culminant d'une joint-venture entre les académiciens et les investisseurs sélectifs, qui ont envisagé d'investir dans l'enseignement supérieur non seulement comme un service fructueux en Palestine, mais aussi un projet pour le développement social et le maintien de la capitale nationale dans le pays. PAUC offre ses services académiques aux Palestiniens et aux autres ressortissants qui possèdent des qualifications prescrites par le collège. PAUC travaille dur pour garantir une éducation de qualité pour les étudiants par des universitaires et des administrateurs qualifiés et des programmes d'enseignement de haute qualité correspondant aux progrès et au développement de l'éducation dans le monde entier.

L'emplacement du collège et les installations

- PAUC est situé au sommet de la montagne Dhaher, l'une des collines les plus captivantes à Bethléem.
- **La Mission:** Notre mission découle de notre engagement à créer une université qui soit une ressource pour les idées et les pensées civilisées, la science et la recherche avancée. En outre, elle vise également à réaliser la mission de l'enseignement supérieur en reflétant les attentes et les aspirations du peuple palestinien à une vie meilleure pour leurs familles. En tant qu'université, PAUC insiste pour être un membre actif dans le développement de la communauté palestinienne, en tirant parti des riches ressources de ses habitants représentés par ses capitaux intellectuels, son patrimoine, sa sainteté et ses valeurs, et son économie qui est basée sur la production, la diffusion, la commercialisation et la distribution des connaissances. En outre, notre mission générale est de répondre aux besoins éducatifs et culturels de la société palestinienne, en offrant des programmes et services de qualité qui complètent la mission des institutions d'enseignement supérieur palestiniens.
- **Les départements universitaires:** Le Département des sciences médicales / Département des sciences administratives et finances / Département des technologies de l'information / Département de droit / Département des Arts et des Sciences.

L'Université Hachémite, Jordanie

Fondation

L'arrêté royal d'établir l'Université Hachémite a été publié le 19 Juin 1991. L'enseignement à l'université a commencé le 16 Septembre 1995 sur une superficie totale de 8519 acres.

Vision

L'Université Hachémite, tend vers une position de pionnier académique et vers l'excellence dans l'enseignement universitaire et la recherche scientifique, à la fois aux niveaux national et régional, pour servir la société et participer à l'avancement des connaissances.

La Mission

L'Université hachémite, en tant qu'institution d'enseignement supérieur jeune et émergente, s'engage à participer activement à la réalisation des objectifs du développement national global en préparant des hommes et des femmes loyaux qui sont non seulement techniquement compétents dans leur domaine professionnel mais aussi des apprenant tout au long de leur vie, ayant une vision large, loyaux envers leur nation, ayant le sens de la responsabilité civique et morale et un dévouement aux valeurs fondamentales de la vie humaine.

La localisation

L'Université Hachémite est situé dans les environs de Zarqa sur un site stratégique parallèle à la route internationale qui relie Amman à Mafraq, au carrefour qui relie l'Arabie Saoudite, la Syrie et l'Irak.

Les systèmes d'étude

L'Université hachémite applique le système de crédit. Ce système offre aux étudiants la flexibilité et la liberté nécessaires pour choisir les cours qui satisfont leurs préférences et leurs aspirations académiques, culturelles et sociales. Il intensifie également les possibilités offertes aux étudiants de différentes facultés et instituts d'interagir et de communiquer efficacement les uns avec les autres.

Les perspectives d'avenir

Premièrement : Dans le domaine de la stratégie nationale pour l'enseignement supérieur

- Pour réaliser la vision royale liée à l'enseignement supérieur, l'université se dirige vers l'avant dans la mise en œuvre de sa stratégie et de ses plans pour les cinq prochaines années afin de garantir la qualité et les résultats de l'apprentissage qui assurent son potentiel concurrentiel.

Deuxièmement :

- Construire sur le campus un dortoir pour les filles.
- Mettre en œuvre le projet de logements pour les employés de l'université.
- Mettre en œuvre l'accord d'investissement avec la Free Zones Corporation sur les terrains universitaires.

L'Université de Monastir (UM), Tunisie

L'Université de Monastir a été fondée en 2004 et comprend actuellement deux sites situés dans deux régions, Monastir et Mahdia. Comme une université pluridisciplinaire, UM propose une large gamme de cours au niveau universitaire et postuniversitaire.

L'université emploie 2049 universitaires et 974 administratifs. Actuellement, le nombre d'inscrit est d'environ 28189 étudiants répartis selon les domaines de formation suivants : sciences fondamentales (3935), ingénierie (4831), Sciences Informatiques (3688), Santé (6542), science biologique et Biotechnologie (2245), économique et sciences de gestion (2883), langues et l'humanité (2370) et Art et design (1695).

Les établissements de l'UM sont :

- Ecole Nationale des Ingénieurs de Monastir.
- Ecole Supérieur des Sciences et Techniques de la Santé de Monastir.
- Faculté de Pharmacie de Monastir.
- Faculté de Médecine dentaire de Monastir.
- Faculté des Sciences de Monastir.
- Faculté de Médecine de Monastir.
- Faculté des Sciences Economiques et de gestion de Mahdia.
- Institut Préparatoire aux Etudes d'Ingénieur de Monastir.
- Institut Supérieur de Biotechnologie de Monastir.

- Institut Supérieur des Langues Appliquée de Moknine.
- Institut Supérieur d'Informatique et de Mathématiques de Monastir.
- Institut Supérieur des Sciences Appliquées en Humanités de Mahdia.
- Institut Supérieur des Métiers de la Mode de Monastir.
- Institut Supérieur des Sciences Appliquées et de la Technologie de Mahdia.
- Institut Supérieur des Arts et Métiers de Mahdia.
- Institut Supérieur d'Informatique de Mahdia.

Environ 1% de la population étudiante totale est étrangère.

L'Université de Monastir a participé à de nombreux partenariats et projets internationaux réussis à l'intérieur et à l'extérieur de l'Afrique du Nord (177 projets bilatéraux et 10 projets de réseau, 98 conventions d'universités et 2 conventions de co-diplôme).

L'Université comprend des structures de recherche accréditées (22 laboratoires, 30 unités de recherche et 4 écoles doctorales) et plus de 1 016 chercheurs (2011/2012) impliqués dans des doctorats. L'Université offre à la région le troisième pôle de recherche en Tunisie.

Le bureau des relations internationales a une bonne expérience dans la gestion des programmes d'échanges au sein des accords bilatéraux. Ce bureau s'occupe de la gestion des accords internationaux avec les universités et les organisations et les contrats portant sur la collaboration scientifique, les projets de développement et les échanges d'étudiants et de professeurs.

Cette ouverture à la dimension internationale de notre université est illustrée par sa politique de coopération en matière d'enseignement et de recherche et par son effort significatif dans la mise en œuvre de projets de mobilité pour les étudiants, le personnel académique et les chercheurs.

L'Université jordanienne des sciences et de la technologie (JUST), Jordanie

L'Université jordanienne des sciences et de la technologie (JUST) est une université globale, soutenue par l'État, située à la périphérie d'Irbid, au nord de la Jordanie, à 70 km au nord d'Amman, capitale de la Jordanie. JUST a été créé en 1986 comme un institut national autonome de l'enseignement supérieur avec pour objectif principal de produire des professionnels exceptionnels dans des spécialisations qui correspondent aux besoins de la Jordanie et de la région.

Depuis sa création, JUST a été à l'avant-garde de l'enseignement supérieur dans le monde arabe. Il maintient également une grande réputation parmi les universités du Moyen-Orient en raison de son corps professoral et du personnel administratif, le système éducatif multidisciplinaire et la grande diversité des étudiants. L'université a été décrite comme la meilleure institution scientifique dans le royaume par le roi Abdallah II lors de sa dernière visite, et elle a été classée comme la meilleure université de recherche dans le pays, et parmi les 50 meilleures universités du monde islamique, selon une étude statistique effectuée par le centre économique et sociale de recherche et de formation pour les pays islamiques (SESRIC).

JUST est considérée aujourd'hui comme l'une des universités de premier plan de la région dans l'enseignement et la recherche. Le nombre d'étudiants a considérablement augmenté depuis la création de l'université. Aujourd'hui JUST a plus de 800 membres du corps professoral à temps plein, avec 20 000 étudiants dans le premier cycle et 1 800 étudiants dans les cycles supérieurs, contre 2 300 étudiants pour l'année universitaire 1986/1987. JUST comprend un peu plus de 5 000 étudiants étrangers de 60 nationalités, rendant l'université culturellement la plus diversifiée en Jordanie.

L'université offre une vaste gamme de programmes d'études avancées au niveau du premier cycle et des cycles supérieurs, beaucoup d'entre eux ne sont pas offerts par les autres universités jordaniennes. À l'heure actuelle, l'université comprend 12 facultés (médecine, ingénierie, sciences et arts, pharmacie, médecine dentaire, agriculture, médecine vétérinaire, architecture, technologie de l'information, sciences appliquées, sciences infirmières et études supérieures) et 55 départements qui offrent 42 programmes de premier cycle et 95 programmes de deuxième et troisième cycle. Ces programmes sont constamment

revus pour améliorer leur qualité et pour veiller à ce que les étudiants soient à jour avec les dernières compétences et connaissances scientifiques. Tous les départements, facultés et unités de service travaillent ensemble pour faire en sorte que l'éducation offerte soit à la fois positive et gratifiante.

En 2011, l'Université jordanienne des sciences et de la technologie (JUST) a commencé à figurer dans le classement mondial des universités. Elle a été classée 601+ selon le QS World University Ranking System. JUST a été classée 301 selon les indicateurs suivants: réputation académique, examens effectués par les recruteurs qui embauchent les diplômés de JUST, le rapport nombre d'étudiant par professeurs, les citations de recherches publiées. En outre, l'université a été classé 71 dans le recrutement des étudiants internationaux de haute qualité.

L'internationalisation est un élément essentiel pour le développement futur de l'Université des Sciences et Technologies de Jordanie. JUST fait progresser son internationalisation grâce à la mise en œuvre de la science et de la technologie de pointe, des technologies de communication modernes et de l'interaction avec les communautés du monde entier.

L'Université Omar Al-Mukhtar, Libye

L'Université Omar Al-Mukhtar, situé dans Bayda, a commencé comme une université islamique. Elle a été fondée en 1835 par le groupe religieux Kzawip Senussi. Elle a grandi pour devenir un Institut modérément religieux pour enseigner les principes de la lecture, et ensuite à l'Université Mohammed bin Ali al-Sanusi en 1961 ou l'ambitieuse université islamique de Bayda. Elle a formé des étudiants de toutes les régions de la Libye et du monde, y compris Malte, Chypre, Egypte, Malaisie, Indonésie, Soudan et Tchad.

L'internat, qui accueillait des milliers d'étudiants, a été supprimé pour combattre l'influence de l'éducation religieuse causant une pénurie de prédicateurs et de conférenciers expérimentés. L'université est, de nos jours, connue comme l'université d'Omar Al-Mukhtar.

Après la révolution, l'Université Fatih a été fermée à cause de son important rôle pour répandre le mouvement islamique Senussi qui est in-

terdit en Libye. A sa place a été érigée la Faculté d'Agriculture de l'Université de Garyounis qui est une université indépendante établie en 1984 et qui est affiliée aujourd'hui au comité populaire général pour l'enseignement supérieur.

Pour changer les domaines d'enseignements de l'Université islamique de Mohammed bin Ali al-Sanusi, son nom a été remplacé par l'Université d'Omar Al-Mukhtar. Lors de la révolution, elle faisait partie de l'université de Garyounis. Au cours de la période 1975-1984, elle a été affiliée à l'Université de Benghazi et a porté le nom de l'héros libyen Omar El-Mukhtar. L'Université est devenue indépendante en 1984.

Dans cette université, il y a quatre sites : Bayda (le campus principal de l'Université), Al-Quba, Derna et Tobrouk. L'université offre une vaste gamme de programmes d'étude couvrant plusieurs spécialités, surtout ces dernières années après que le gouvernement libyen a offert des bourses aux étudiants libyens pour étudier dans les pays développés. L'Université d'Omar Al-Mukhtar décerne les diplômes universitaires suivants: Licence et Mastère.

La Vision

L'Université d'Omar El-Mukhtar aspire à être le leader en fournissant une éducation exceptionnelle et de contribuer à la diffusion des connaissances et de l'enseignement, le développement, la production et la réhabilitation des ressources humaines, en conformité avec les normes de qualité globales aux niveaux local et mondial, et compatible avec les objectifs de développement durable et les besoins de la communauté locale.

La Mission

L'adoption d'un plan stratégique global pour les programmes d'enseignement et la recherche scientifique, selon les normes de qualité globales en matière d'éducation, de contribuer à la formation des ressources humaines, et fournir les connaissances pour répondre aux aspirations de l'université, aux besoins du marché du travail et aux institutions locales et d'être concurrentielle aux niveaux régional et mondial.

Les Objectifs

1. Contribuer à fournir la connaissance, de la développer et de la produire, dans divers arts et Sciences.
2. Former des cadres spécialisés et qualifiés, capables de servir la communauté et de soutenir les exigences de développement.
3. Fournir un environnement de recherche pour répondre aux besoins particuliers de la communauté.
4. Le transfert de la technologie et l'indigénisation de la contribution en fournissant des conseils scientifiques concernant les questions locales.
5. Suivre les développements mondiaux dans l'éducation et la recherche scientifique, et développer les programmes d'enseignement et les établissements pilotes dans diverses disciplines.
6. Soutenir la coopération avec les universités et centres de recherche au niveau local, régional et international.

L'Université de Malte, Malte

L'Université du Malte trouve ses origines à la fondation de la melitense collegium qui a été mis en place grâce à l'intervention papale directe le 13 Novembre, 1592. Ce collège a été dirigé par les jésuites sur les modèles de leurs autres collèges établis ailleurs et connus sous le nom 'Collegia externorum', pour le service des étudiants non jésuites.

Après l'expulsion de l'Ordre des Jésuites de Malte en 1768, le grand maître Pinto a approprié toutes les recettes provenant de ses propriétés sur l'île dans le but d'établir un « Pubblica Università di Studi General »i. Le décret constituant l'Université a été signé par Pinto le 22 Novembre 1769, et autorisé par le Brief papal 'Sedula Romani Pontifici' reçu le 20 Octobre 1769.

Au cours de la brève période de l'occupation française, l'enseignement universitaire officiel fut interrompu après que Napoléon ferma l'université cinq jours après son arrivée à Malte le 18 Juin 1798.

Quelques semaines après que les Français ont été forcés de quitter, Sir Alexander Bal rouvre l'Université. Au cours de la période britannique, l'université a subi une série de changements dans ses statuts et règlements pour la mettre en conformité avec les universités du Royaume-Uni. Le présent blason et la devise « Ut Fructificemus Deo » ont été proposées le 1er Mars 1923 par le recteur, le professeur Sir Thémistocle Zammi.

La forme actuelle de l'Université a été créée par la loi de l'éducation de 1988.

L'Université du Malte est la plus haute institution d'enseignement à Malte. Elle est financée par l'État et est ouverte à tous ceux qui ont les qualifications requises. Les structures de l'Université sont en accord avec le processus de Bologne et l'espace européen d'enseignement supérieur. Consciente de son rôle public, l'Université vise à créer des cours qui sont pertinents et en temps opportun pour répondre aux besoins du pays. Les organes directeurs suprêmes de l'université sont le conseil et le sénat.

Il y a quelques 11 500 étudiants, dont plus de 1000 étudiants internationaux (450 étudiants sont des étudiants visiteurs) de 92 pays différents. L'enseignement diplômant est à plein temps ou à temps partiel, dont beaucoup fonctionnent selon le système modulaire ou de crédit.

L'Université de Malte est membre de l'Association européenne des universités, du réseau d'accès européen, de l'Association des universités du Commonwealth, du Réseau Utrecht, du Réseau Santander, du Groupe Compostelle, de l'Association européenne pour la formation continue universitaire (EUCEN) et du Programme International d'échange d'étudiants (ISEP).

Les Campus

Le campus principal est situé à Msida. Il y a deux autres campus. L'un est le campus de La Valette, qui est logé dans le bâtiment de l'ancienne université qui remonte à la fondation du Collegium Melitense et intègre l'Aula Magna. L'autre est le Campus Gozo sur l'île sœur de Malte, Gozo, où des diplômes à temps partiel ou en cours du soir sont proposés dans divers domaines d'études.

Les facultés, instituts, centres et écoles

L'Université a aujourd'hui quatorze facultés: Arts ; construction Environnementale ; Chirurgie dentaire ; Economie, Gestion & Comptabilité ; Éducation ; Ingénierie ; Sciences de la santé ; Information, Communication & Technologie ; Droit ; Médias & Connaissances scientifiques ; Sciences ; Médecine & chirurgie ; Bien-être social et Théologie.

Un certain nombre d'instituts et de centres interdisciplinaires ont été mis en place dans divers domaines. Les instituts comprennent les Technologies Aérospatiales ; les Études anglo-italiennes ; les Études baroques ; le Changement climatique et le développement durable ; Confucius ; les Jeux numériques ; les Systèmes terrestres ; L'Institut Edward de Bono pour la conception et le développement de la pensée ; les Études européennes ; les Îles et les petits États ; la Linguistique ; les Études maltaises ; l'Académie méditerranéenne d'études diplomatiques ; l'Institut méditerranéen ; l'Éducation physique et le sport ; l'Administration publique et la gestion ; Sciences spatiales et astronomie ; L'énergie durable ; Tourisme, Voyage & Culture.

Les centres comprennent : centre de la cybernétique biomédicale ; centre des compétences en langue anglaise ; Centre d'entrepreneuriat et d'incubateur d'affaires ; Centre pour l'éducation environnementale et de la recherche ; centre d'études du travail ; centre pour les arts et les sciences libérales ; Centre pour l'alphabétisation ; centre de médecine moléculaire et banques biologiques; centre pour la résilience et la santé socio-émotionnelle ; centre pour la médecine chinoise traditionnelle ; et le centre euro-méditerranéen pour la recherche en éducation.

L'Université du Malte a une école des arts et du spectacle.

L'énoncé de mission

La transformation de l'université en une Université internationale de troisième génération repose sur trois piliers :

Enseignement et apprentissage -y compris la l'enseignement à distance et de l'e-learning

Pour promouvoir un humanisme fondé sur la connaissance et la compréhension ;

Pour former les diplômés pour les emplois d'aujourd'hui.

La recherche et l'innovation

Pour promouvoir l'excellence et la découverte ;

Pour aider à créer les emplois de demain pour les diplômés.

Services de proximité - à l'industrie et la société civile

Pour stimuler le développement économique et la résilience ;

Pour promouvoir un mode de vie durable, l'esprit d'entreprise et la solidarité sociale.

2

Les compétences génériques

Processus suivi pour identifier les compétences génériques par le groupe des Sciences Infirmières

- Les sciences infirmières sont l'une des quatre disciplines incluses dans le projet Tuning Moyen-Orient et Afrique du Nord. Elle a été incluse parce que l'infirmier(e) est une des professions indispensables partout dans le monde. Cette discipline devrait avoir des normes de références académiques qui correspondent à tout diplômé issu d'un pays du Moyen-Orient ou d'Afrique du Nord.
- Les membres du groupe d'universitaires et d'experts en sciences infirmières ont participé activement à cinq réunions différentes qui ont eu lieu entre 2013 et 2016:

Au cours de la première réunion du projet T-MEDA, les membres des groupes d'universitaires et d'experts ont négocié et discuté les compétences génériques qui doivent être acquises par les diplômés pour les quatre disciplines incluses dans le projet (droit, architecture, sciences infirmières et tourisme). Ces compétences génériques ont été identifiées comme étant des éléments importants qui devraient figurer dans le profil du diplômé, dans les quatre disciplines citées précédemment, dans les pays du Moyen Orient et d'Afrique du Nord. Trente-huit compétences génériques ont été identifiées de façon collective par le groupe des sciences infirmières. Par la suite, les quatre coordinateurs des groupes se sont réunis et ont sélectionné 27 compétences génériques identifiées par les quatre groupes.

Les compétences génériques définies comme des connaissances et des valeurs qui devraient être acquises par tous les diplômés indépendamment de leur discipline ou domaine d'études

Les compétences génériques ont été développés en considérant certains aspects comme fondamentaux tels que les qualités personnels, les aspects éthiques, le respect de la diversité culturelle, la communication, la pensée critique et les capacités de leadership.

Les compétences génériques retenues étaient les suivantes :

CG1. La capacité de gérer le temps de manière efficace.

CG2. L'aptitude à communiquer par écrit et oralement avec différents publics.

CG3. La capacité à continuer à se former tout au long de la vie.

CG4. La capacité d'avoir un esprit critique et un sens de l'analyse de la synthèse.

CG5. L'aptitude à identifier et résoudre les problèmes.

CG6. La capacité de prendre des décisions logiques.

CG7. L'aptitude à travailler dans une équipe pluridisciplinaire.

CG8. L'aptitude à diriger efficacement.

CG9. Le respect de la diversité et du multiculturalisme.

CG10. La capacité à travailler de façon autonome.

CG11. La capacité d'assurer la qualité du travail.

CG12. La capacité d'agir de façon éthique et d'être socialement responsable.

CG13. La capacité d'appliquer les connaissances dans les situations pratiques.

CG14. La capacité de communiquer dans une deuxième langue.

CG15. La capacité d'utiliser les technologies de l'information et de la communication.

CG16. L'engagement à protéger et à préserver l'environnement.

CG17. L'engagement de respecter les droits de l'Homme.

CG18. La capacité d'être innovant et créatif.

CG19. La capacité à faire preuve de souplesse et de s'adapter aux différentes situations.

CG20. Respecter les règles et procédures relatives à la santé et à la sécurité.

CG21. Avoir le sens de l'initiative.

CG22. L'engagement de préserver le patrimoine et les valeurs culturelles.

CG23. Avoir des compétences organisationnelles.

CG24. Avoir le sens du dévouement.

CG25. Avoir la capacité de s'auto-motiver.

CG26. La capacité de valoriser et responsabiliser les autres.

CG27. Être assertif.

Une enquête a été élaborée par l'équipe Tuning et distribuée, par les établissements participant au projet, aux universitaires, étudiants, diplômés et employeurs pour évaluer leurs opinions sur les compétences génériques pour un(e) infirmier(e) diplômé(e). Les résultats de l'enquête ont montré que les sondés ont considéré que certaines compétences, ayant une cotation élevée, étaient très importantes telles que la gestion efficace du temps, la capacité d'avoir une pensée critique, un sens de l'analyse et de la synthèse, la capacité d'identifier et de résoudre les problèmes. Tandis que les compétences telles que la capacité d'être innovateur et créatif, d'avoir le sens du dévouement, la capacité de valoriser et responsabiliser les autres, avaient une cotation faible et ont été considérées comme peu importantes.

Les aspects qui ont été pris en compte lors de l'élaboration de la liste finale des compétences génériques dans le projet T-MEDA

La qualité de l'enseignement supérieur devrait être jugée en termes de qualité des diplômés, plutôt que par d'autres critères tels que la qualité des services offerts par les différentes institutions. Le point de vue qui préconise de tenir compte des compétences génériques, des attributs et des valeurs acquis, lors de l'estimation de la qualité des diplômés, a été souligné. De plus, les compétences génériques amélioreraient l'employabilité des étudiants à l'échelle nationale, régionale et internationale.

3

Les compétences spécifiques

Processus suivi pour élaborer la liste des compétences spécifiques

Un travail de groupe avec des discussions intenses a été réalisé par les représentants de chaque institution participant au projet afin de déterminer les compétences spécifiques d'un diplômé en Sciences Infirmières. Une liste de 60 compétences spécifiques a été générée lors de la première assemblée générale, puis les membres du groupe les ont regroupées et classées en catégories et les ont réduites à 38 compétences, acceptées par tous les membres du groupe. Ces compétences spécifiques sont répertoriées dans la liste suivante :

A) *Compétences associées aux valeurs professionnelles et comportementales*

CS1. Fournir des soins généraux.

CS2. Fournir des soins centrés sur l'individu.

CS3. Assurer la sécurité des patients.

CS4. Pratiquer dans le respect de l'éthique et de la déontologie de la profession.

CS5. Respecter les autres cultures et la dignité de l'individu.

CS5. Promouvoir la vie et la qualité de vie à tous les âges.

B) Compétences associée aux aptitudes et au rôle de l'infirmier(e)

- CS1. Travailler sous pression.
- CS2. Exécuter le processus de soins infirmiers efficacement.
- CS3. Répondre aux besoins individuels, familiaux et communautaires.
- CS4. Travailler dans une équipe interdisciplinaire.
- CS5. Agir comme un éducateur.
- CS6. Agir en tant que défenseur de l'individu, la famille, la communauté ainsi que la profession.
- CS7. Fournir des soins de qualité au patient, à la famille et à la communauté.
- CS8. Fournir le soutien au patient durant toutes les étapes de la vie.
- CS9. Appliquer les stratégies d'adaptation.
- CS10. La capacité à décider quand se référer à d'autres professionnels.
- CS11. Exécuter les procédures de base des soins infirmiers.
- CS12. Appliquer les précautions et les mesures universelles pour contrôler les infections.

C) Les Compétences associées à la communication

- CS1. Maintenir une relation thérapeutique entre le patient et l'infirmier(e).
- CS2. Communiquer efficacement avec les individus, les familles et les communautés.
- CS3. Fournir des conseils.
- CS4. Documenter et rapporter de façon précise et effective.

CS5. Encadrer les autres infirmier(e)s et étudiant(e)s

CS5. Gérer les comportements difficiles des patients ayant des besoins spéciaux.

CS6. Utiliser les nouvelles technologies de la communication.

D) Les Connaissances et les compétences cognitives

CS1. Appliquer la connaissance et les théories dans la pratique.

CS2. Appliquer la pensée critique et le jugement clinique.

CS3. Utiliser les résultats des recherches et des preuves fondées dans la pratique.

CS4. Utiliser l'informatique dans le domaine de la santé.

E) Le Leadership et les compétences de gestion

CS1. Capacité à travailler en équipe en tant que membre ou leader.

CS2. Capacité de préparer et de prendre des décisions.

CS3. Capacité à déléguer le travail.

CS4. Accepter les commentaires constructifs et les critiques.

CS5. Capacité de planifier des actions futures.

CS5. Capacité de se développer et de développer les autres.

CS6. Gestion des risques, crises et catastrophes.

CS7. Capacité d'évaluer objectivement les autres.

CS8. Respecter les politiques et les règlements organisationnels.

Les références institutionnelles / nationales / régionales et internationales prises en compte par les groupes d'experts du projet lors de la préparation de la liste des compétences spécifiques

Les aspects suivants ont été pris en compte pour atteindre la liste des compétences spécifiques

1. Les qualifications et les compétences les plus importantes qui devraient être présentes chez tous les diplômés de l'enseignement supérieur en sciences infirmières, appartenant aux domaines des connaissances, des attitudes et des compétences, et plus particulièrement en Afrique du Nord et au Moyen-Orient.
2. Les compétences spécifiques développées par d'autres groupes régionaux lors de projets Tuning tel que l'Amérique latine et l'Europe.
3. Les exigences de l'enseignement supérieur.

4

Consultation et Réflexion

Présentation et analyse des résultats de l'enquête sur les compétences génériques

Le processus de consultation sur les compétences génériques comprenait 761 répondants de 8 pays (Algérie, Egypte, Jordanie, Liban, Libye, Syrie, Tunisie et Palestine) qui ont participé à une enquête réalisée par le personnel administratif du projet T-MEDA. Il comprenait les universitaires, les étudiants, les diplômés et les employeurs. Ils ont été interrogés sur l'estimation de l'importance de chaque compétence générique, de son classement et de son achèvement par les diplômés. Parmi les 28 compétences génériques développées par les quatre Groupes d'universitaires et d'experts, celles qui ont obtenues les notations les plus élevées aussi bien en importance qu'en classement et incluant les quatre catégories des sondés, sont : la capacité de gérer le temps de manière efficace, l'aptitude à communiquer par écrit et oralement avec différents publics, la capacité à continuer à se former tout au long de la vie, la capacité d'avoir un esprit critique et un sens de l'analyse de la synthèse et l'aptitude à identifier et résoudre les problèmes. Celle qui ont obtenues les notations les plus faibles, aussi bien en importance qu'en classement et incluant les quatre catégories des sondés, sont : l'auto-motivation, avoir le sens de l'initiative, être assertif, avoir le sens du dévouement et le respect de la diversité et du multiculturalisme. Il existe un écart entre la notation de l'importance des compétences et la perception de l'achèvement de ces compétences par les diplômés en ce qui concerne la gestion efficace du temps, la réflexion critique, les techniques d'analyse et de synthèse, la capacité de travailler de façon autonome et de communiquer oralement et par écrit avec différents publics. Ces différences ont été rapportées par les universitaires, les étudiants, les employeurs et les diplômés.

Notation des compétences par les DIPLÔMÉS

	Description	Importance	Achèvement
10	La capacité d'assurer la qualité du travail	3,56	2,69
27	Avoir la capacité de s'auto-motiver	3,54	2,69
20	Respecter les règles et procédures relatives à la santé et à la sécurité	3,53	2,81
19	L'engagement de respecter les droits de l'Homme	3,52	2,85
11	La capacité d'agir de façon éthique et d'être socialement responsable	3,49	2,72
5	L'aptitude à identifier et résoudre les problèmes	3,46	2,65
1	La capacité de gérer le temps de manière efficace	3,46	2,73
28	Être assertif	3,45	2,66
3	La capacité à continuer à se former tout au long de la vie	3,43	2,84
12	La capacité d'appliquer les connaissances dans les situations pratiques	3,43	2,74
26	Avoir le sens de l'initiative	3,43	2,64
22	Avoir des compétences organisationnelles	3,42	2,68
17	Rechercher l'information à différentes sources	3,42	2,70
14	La capacité d'être innovant et créatif	3,40	2,61
4	La capacité d'avoir un esprit critique et un sens de l'analyse de la synthèse	3,39	2,63
15	La capacité à faire preuve de souplesse et de s'adapter aux différentes situations	3,37	2,61
6	La capacité de prendre des décisions logiques	3,37	2,60
8	L'aptitude à diriger efficacement	3,37	2,58
18	L'engagement à protéger et à préserver l'environnement	3,34	2,49
24	Le respect de la diversité et du multiculturalisme	3,34	2,70
2	L'aptitude à communiquer par écrit et oralement avec différents publics	3,33	2,59
21	L'engagement de préserver le patrimoine et les valeurs culturelles	3,32	2,63
23	Avoir le sens du dévouement	3,31	2,60
25	La capacité d'utiliser les technologies de l'information et de la communication	3,30	2,67
7	L'aptitude à travailler dans une équipe pluridisciplinaire	3,27	2,65
9	La capacité à travailler de façon autonome	3,24	2,57
16	La Capacité de valoriser et responsabiliser les autres	3,22	2,39
13	La capacité de communiquer dans une deuxième langue	3,20	2,61

Notation des compétences par les ÉTUDIANTS

	Description	Importance	Achèvement
20	Respecter les règles et procédures relatives à la santé et à la sécurité	3,56	3,05
11	La capacité d'agir de façon éthique et d'être socialement responsable	3,54	2,97
19	L'engagement de respecter les droits de l'Homme	3,54	2,90
27	Avoir la capacité de s'auto-motiver	3,53	2,90
10	La capacité d'assurer la qualité du travail	3,51	2,94
28	Être assertif	3,50	2,90
5	L'aptitude à identifier et résoudre les problèmes	3,45	2,75
12	La capacité d'appliquer les connaissances dans les situations pratiques	3,44	2,95
1	La capacité de gérer le temps de manière efficace	3,42	2,73
26	Avoir le sens de l'initiative	3,39	2,88
15	La capacité à faire preuve de souplesse et de s'adapter aux différentes situations	3,39	2,73
6	La capacité de prendre des décisions logiques	3,39	2,79
22	Avoir des compétences organisationnelles	3,37	2,72
7	L'aptitude à travailler dans une équipe pluridisciplinaire	3,33	2,74
24	Le respect de la diversité et du multiculturalisme	3,33	2,83
25	La capacité d'utiliser les technologies de l'information et de la communication	3,32	2,78
8	L'aptitude à diriger efficacement	3,30	2,67
2	L'aptitude à communiquer par écrit et oralement avec différents publics	3,30	2,67
4	La capacité d'avoir un esprit critique et un sens de l'analyse de la synthèse	3,29	2,74
3	La capacité à continuer à se former tout au long de la vie	3,29	2,68
18	L'engagement à protéger et à préserver l'environnement	3,28	2,69
17	Rechercher l'information à différentes sources	3,26	2,74
21	L'engagement de préserver le patrimoine et les valeurs culturelles	3,24	2,72
23	Avoir le sens du dévouement	3,23	2,72
13	La capacité de communiquer dans une deuxième langue	3,11	2,63
14	La capacité d'être innovant et créatif	3,10	2,60
9	La capacité à travailler de façon autonome	3,07	2,64
16	La Capacité de valoriser et responsabiliser les autres	3,07	2,52

Notation des compétences par les EMPLOYEURS

	Description	Importance	Achèvement
10	La capacité d'assurer la qualité du travail	3,57	2,63
20	Respecter les règles et procédures relatives à la santé et à la sécurité	3,53	2,72
11	La capacité d'agir de façon éthique et d'être socialement responsable	3,49	2,69
1	La capacité de gérer le temps de manière efficace	3,49	2,48
19	L'engagement de respecter les droits de l'Homme	3,48	2,65
7	L'aptitude à travailler dans une équipe pluridisciplinaire	3,46	2,57
5	L'aptitude à identifier et résoudre les problèmes	3,43	2,53
3	La capacité à continuer à se former tout au long de la vie	3,39	2,45
12	La capacité d'appliquer les connaissances dans les situations pratiques	3,37	2,62
18	L'engagement à protéger et à préserver l'environnement	3,33	2,46
15	La capacité à faire preuve de souplesse et de s'adapter aux différentes situations	3,32	2,46
2	L'aptitude à communiquer par écrit et oralement avec différents publics	3,32	2,48
8	L'aptitude à diriger efficacement	3,31	2,44
17	Rechercher l'information à différentes sources	3,30	2,56
6	La capacité de prendre des décisions logiques	3,29	2,42
24	Le respect de la diversité et du multiculturalisme	3,29	2,51
25	La capacité d'utiliser les technologies de l'information et de la communication	3,26	2,51
27	Avoir la capacité de s'auto-motiver	3,26	2,34
23	Avoir le sens du dévouement	3,25	2,29
21	L'engagement de préserver le patrimoine et les valeurs culturelles	3,24	2,47
22	Avoir des compétences organisationnelles	3,23	2,51
26	Avoir le sens de l'initiative	3,23	2,38
28	Être assertif	3,21	2,40
14	La capacité d'être innovant et créatif	3,14	2,21
13	La capacité de communiquer dans une deuxième langue	3,13	2,60
4	La capacité d'avoir un esprit critique et un sens de l'analyse de la synthèse	3,12	2,32
9	La capacité à travailler de façon autonome	3,05	2,39
16	La Capacité de valoriser et responsabiliser les autres	3,00	2,17

Notation des compétences par les UNIVERSITAIRES

	La Description	L'importance	L'achèvement
12	La capacité d'appliquer les connaissances dans les situations pratiques	3,72	2,84
10	La capacité d'assurer la qualité du travail	3,70	2,89
11	La capacité d'agir de façon éthique et d'être socialement responsable	3,68	2,90
19	L'engagement de respecter les droits de l'Homme	3,67	2,86
20	Respecter les règles et procédures relatives à la santé et à la sécurité	3,64	2,88
7	L'aptitude à travailler dans une équipe pluridisciplinaire	3,62	2,83
5	L'aptitude à identifier et résoudre les problèmes	3,62	2,78
28	Être assertif	3,58	2,69
2	L'aptitude à communiquer par écrit et oralement avec différents publics	3,55	2,61
3	La capacité à continuer à se former tout au long de la vie	3,54	2,72
6	La capacité de prendre des décisions logiques	3,53	2,71
17	Rechercher l'information à différentes sources	3,52	2,72
1	La capacité de gérer le temps de manière efficace	3,51	2,63
26	Avoir le sens de l'initiative	3,48	2,69
4	La capacité d'avoir un esprit critique et un sens de l'analyse de la synthèse	3,48	2,68
18	L'engagement à protéger et à préserver l'environnement	3,47	2,56
25	La capacité d'utiliser les technologies de l'information et de la communication	3,46	2,80
21	L'engagement de préserver le patrimoine et les valeurs culturelles	3,44	2,66
24	Le respect de la diversité et le multiculturalisme	3,44	2,72
27	Avoir la capacité de s'auto-motiver	3,42	2,55
22	Avoir des compétences organisationnelles	3,35	2,61
15	La capacité à faire preuve de souplesse et de s'adapter aux différentes situations	3,33	2,48
13	La capacité de communiquer dans une deuxième langue	3,32	2,65
23	Avoir le sens du dévouement	3,32	2,60
8	L'aptitude à diriger efficacement	3,23	2,57
14	La capacité d'être innovant et créatif	3,18	2,52
9	La capacité à travailler de façon autonome	3,17	2,59
16	La Capacité de valoriser et responsabiliser les autres	3,15	2,41

LES CORRELATIONS ENTRE LES GROUPES

L'IMPORTANTANCE

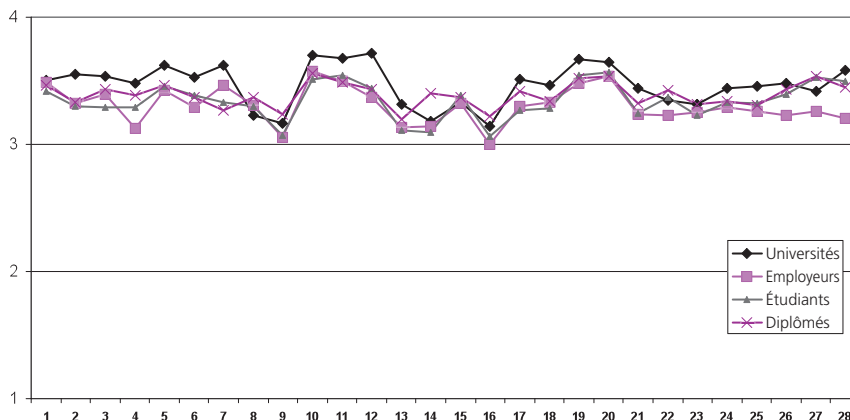
	Universitaires	Employeurs	Etudiants	Diplômés
Universitaires	1,0000			
Employeurs	0,7898	1,0000		
Etudiants	0,7830	0,7573	1,0000	
Diplômés	0,6100	0,6533	0,8358	1,0000

L'ACHÈVEMENT

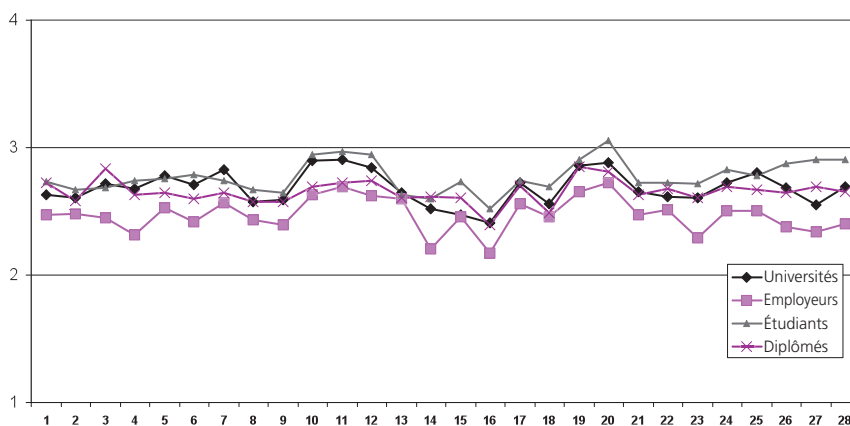
	Universitaires	Employeurs	Etudiants	Diplômés
Universitaires	1,0000			
Employeurs	0,7978	1,0000		
Étudiants	0,7366	0,6116	1,0000	
Diplômés	0,7020	0,6227	0,6640	1,0000

LE CLASSEMENT

	Universitaires	Employeurs	Étudiants	Diplômés
Universitaires	1,0000			
Employeurs	0,8725	1,0000		
Etudiants	0,8309	0,8629	1,0000	
Diplômés	0,9153	0,8420	0,8346	1,0000



**Notation par les 4 groupes de L'IMPORTANT
des 28 compétences génériques**



**Notation par les 4 groupes de L'ACHÈVEMENT
des 28 compétences génériques**

Présentation et analyse des résultats de l'enquête sur les compétences spécifiques

Comme le montre le tableau ci-dessous, 414 répondants provenant de 9 pays - Algérie, Egypte, Jordanie, Liban, Libye, Syrie, Tunisie et Pa-

lestine ont participé à l'enquête liée aux sciences infirmières ; le plus grand nombre de répondants provenait d'Égypte (156). La validation par les quatre groupes des résultats de l'enquête et de leur cohérence a guidé la production du « Meta-profil » des sciences infirmières.

Le nombre de répondants : compétences spécifiques

	Universitaires	Employeurs	Étudiants	Diplômés	Total
Architecture	137	112	190	123	562
Loi	101	82	166	105	454
Sciences Infirmières	103	117	120	74	414
Tourisme	110	93	125	116	444
Total	451	404	601	418	1.874

	Algerie	Egypte	Jordanie	Liban	Libye	Maroc	Syrie	Tunisie	Palestine	Total
Architecture	119	63	46	16	122	—	180	—	16	562
Loi	69	23	94	104	64	—	5	5	90	454
Sciences Infirmières	—	156	3	22	69	—	1	77	86	414
Tourisme	—	14	145	223	5	16	—	41	—	444
Total	188	256	288	365	260	16	186	123	192	1.874

Vue générale sur l'importance des compétences

- Il existe un consensus général regroupant les quatre groupes de sondés sur l'importance des compétences suivantes :
 - Assurer la sécurité des patients,
 - Promouvoir la vie et la qualité de vie à tous les âges,
 - Fournir des soins généraux,
 - Pratiquer dans le respect de l'éthique et de la déontologie de la profession,
 - Fournir des soins de qualité au patient, à la famille et à la communauté.

Le tableau 1

Illustre les meilleures performances en termes d'importance du point de vue des universitaires, des étudiants, des employeurs et des diplômés

Universitaires	Étudiants	Employeurs	Diplômés
CS3 Assurer la sécurité des patients.	CS3 Assurer la sécurité des patients.	CS3 Assurer la sécurité des patients.	CS3 Assurer la sécurité des patients.
CS13 Fournir des soins de qualité au patient, à la famille et à la communauté.	CS6 Promouvoir la vie et la qualité de vie à tous les âges.	CS1 Fournir des soins généraux.	CS4 Pratiquer dans le respect de l'éthique et de la déontologie de la profession.
CS6 Promouvoir la vie et la qualité de vie à tous les âges.	CS4 Pratiquer dans le respect de l'éthique et de la déontologie de la profession.	CS6 Promouvoir la vie et la qualité de vie à tous les âges.	CS1 Fournir des soins généraux.
CS22 Documenter et rapporter de façon précise et effective.	CS17 Exécuter les procédures de base des soins infirmiers.	CS4 Pratiquer dans le respect de l'éthique et de la déontologie de la profession.	CS6 Promouvoir la vie et la qualité de vie à tous les âges.
CS4 Pratiquer dans le respect de l'éthique et de la déontologie de la profession.	CS36 Gestion des risques, crises et catastrophes.	CS13 Fournir des soins de qualité au patient, à la famille et à la communauté.	CS21 Fournir des conseils.

L'Achèvement

En ce qui concerne l'achèvement des compétences, les scores les plus élevés, du point de vue de tous les groupes sondés, ont été obtenus par les compétences suivantes :

- Exécuter les procédures de base des soins infirmiers.
- Assurer la sécurité des patients.

- Pratiquer dans le respect de l'éthique et de la déontologie de la profession.
- Fournir des soins de qualité au patient, à la famille et à la communauté.
- Appliquer les précautions et les mesures universelles pour contrôler les infections.

Il y avait une concordance entre l'achèvement et l'importance chez les universitaires, les diplômés et les employeurs concernant les compétences suivantes :

- Assurer la sécurité des patients.
- Fournir des soins généraux.
- Répondre aux besoins individuels, familiaux et communautaires.

Alors qu'il existait un écart entre l'importance et l'achèvement en ce qui concerne les compétences suivantes :

- Fournir des soins centrés sur l'individu.
- Gestion des risques, crises et catastrophes.

Le tableau 2

Illustre les meilleures performances en termes d'achèvement du point de vue des universitaires, des étudiants, des employeurs et des diplômés

Universitaires	Étudiants	Employeurs	Diplômés
1. Exécuter les procédures de base des soins infirmiers	1. Exécuter les procédures de base des soins infirmiers	1. Assurer la sécurité des patients	1. Pratiquer dans le respect de l'éthique et de la déontologie de la profession
2. Pratiquer dans le respect de l'éthique et de la déontologie de la profession	2. Fournir des soins centrés sur l'individu	2. Exécuter les procédures de base des soins infirmiers	2. Fournir des soins généraux
3. Assurer la sécurité des patients	3. Assurer la sécurité des patients	3. Promouvoir la vie et la qualité de vie à tous les âges	3. Assurer la sécurité des patients
4. Fournir des soins généraux	4. Promouvoir la vie et la qualité de vie à tous les âges	4. Fournir des soins généraux	4. Exécuter les procédures de base des soins infirmiers
5. Respecter les autres cultures et la dignité de l'individu	5. Pratiquer dans le respect de l'éthique et de la déontologie de la profession	5. Appliquer les précautions et les mesures universelles pour contrôler les infections	5. Fournir des soins de qualité au patient, à la famille et à la communauté

Table 3

Illustre les plus basses performances en termes d'achèvement du point de vue des universitaires, des étudiants, des employeurs et des diplômés

Universitaires	Étudiants	Employeurs	Diplômés
CS32 Capacité à déléguer le travail	CS28 Utiliser les résultats des recherches et des preuves fondées dans la pratique	CS37 Capacité d'évaluer objectivement les autres	CS35 Capacité de se développer et de développer les autres
CS29 Utiliser l'informatique dans le domaine de la santé	CS35 Capacité de se développer et de développer les autres	CS34 Capacité de planifier des actions futures	CS28 Utiliser les résultats des recherches et des preuves fondées dans la pratique
CS37 Capacité d'évaluer objectivement les autres	CS29 Utiliser l'informatique dans le domaine de la santé	CS33 Accepter des commentaires constructifs et les critiques	CS15 Appliquer les stratégies d'adaptation
CS24 Gérer les comportements difficiles des patients ayant des besoins spéciaux	CS15 Appliquer les stratégies d'adaptation	CS32 Capacité à déléguer le travail	CS33 Accepter des commentaires constructifs et les critiques
CS28 Utiliser les résultats des recherches et des preuves fondées dans la pratique	CS37 Capacité d'évaluer objectivement les autres	SC16 La capacité à décider quand se référer à d'autres professionnels	CS36 Gestion des risques, crises et catastrophes

Les corrélations entre les groupes

L'IMPORTANTCE

	Universitaires	Employeurs	Etudiants	Diplômés
Universitaires	1,0000			
Employeurs	0,7080	1,0000		
Etudiants	0,7306	0,7093	1,0000	
Diplômés	0,6880	0,6749	0,6186	1,0000

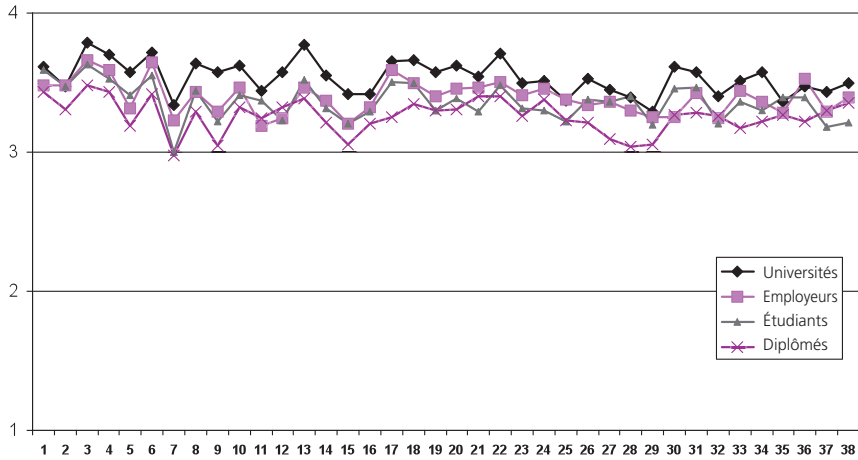
L'ACHÈVEMENT

	Universitaires	Employeurs	Etudiants	Diplômés
Universitaires	1,0000			
Employeurs	0,8309	1,0000		
Etudiants	0,7447	0,6272	1,0000	
Diplômés	0,6906	0,7879	0,6463	1,0000

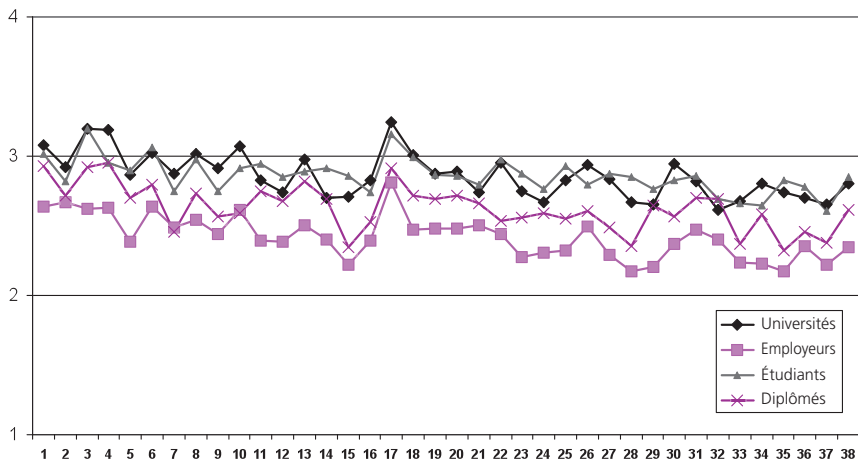
LE CLASSEMENT

	Universitaires	Employeurs	Etudiants	Diplômés
Universitaires	1,0000			
Employeurs	0,9792	1,0000		
Etudiants	0,9278	0,9588	1,0000	
Diplômés	0,9564	0,9811	0,9740	1,0000

Notation par les 4 groupes de L'IMPORTANT des 38 compétences spécifiques



Notation par les 4 groupes de L'ACHÈVEMENT des 38 compétences spécifiques



En conclusion, en ce qui concerne l'achèvement des compétences, il y avait des similitudes entre les quatre groupes sondés concernant les compétences identifiées comme ayant les scores les plus élevées et les plus faibles. Bien que ces similitudes existent, la différence entre les compétences où l'achèvement est faible et élevé est très faible. Il existe par conséquent un consensus général sur l'achèvement des compétences par les diplômés.

En ce qui concerne le classement, toutes les compétences qui ont été classés «0» ont peut-être été considéré comme répétitif ; « fournir des conseils » par exemple, pourrait être une réplique de « Communiquer efficacement avec les individus, les familles et les communautés ».

5

L'élaboration du « Meta-Profil » des sciences infirmières

Le méta-profil est une représentation des structures des différentes combinaisons de compétences qui sont spécifiques à la spécialité étudiée (dans ce cas les sciences infirmières). Ce sont des constructions mentales qui classent la structure et organisent les composantes de façon qu'elles soient reconnaissables et illustrent leurs interrelations. Le méta-profil clarifie la relation entre les compétences génériques et les compétences spécifiques qui sont essentielles. Le méta-profil pour les sciences infirmières a été construit en se basant sur les listes des compétences génériques et spécifiques développées par les membres du groupe sciences infirmières. La liste définitive de ces compétences a émergé à travers le processus suivant : après reformulation, renumérotation et suppression des compétences ayant des classements très bas et ce pour les diplômés en sciences infirmières du Moyen-Orient ou d'Afrique du Nord.

Le méta-profil a été développé selon les étapes suivantes

- Une liste des compétences génériques et spécifiques aux sciences infirmières a été générée.
- Les compétences ont été classées et regroupées sur la base de points communs.
- La liste a été réduite pour la rendre compréhensive, précise et concise.

- Les universitaires, les étudiants, les employeurs et les diplômés ont été interrogés sur l'importance, l'achèvement et le classement des compétences.
- Les compétences de base finales, incluant les Macro et Micro compétences (génériques et spécifiques) ont été élaborées sur la base des résultats de l'enquête.
- Une structure représentant les compétences de base a été développée.
- Chaque compétence a été définie.
- L'écart entre le méta-profil développé par groupe des sciences infirmières et ce qui existe déjà dans chaque établissement a été évalué.

Les compétences suivantes ont été identifiées comme les compétences de base pour le Meta-profil des sciences infirmières :

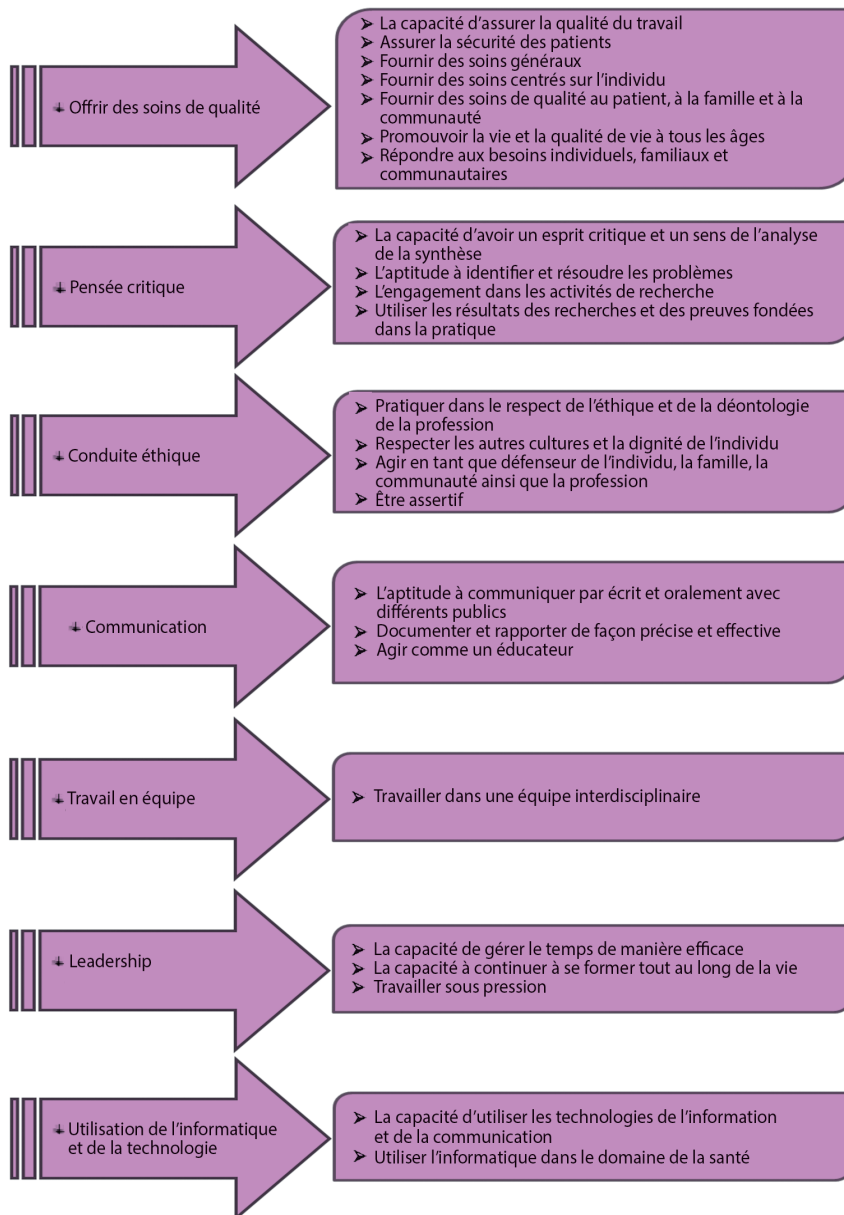
Les compétences génériques

- L'aptitude à communiquer par écrit et oralement avec différents publics.
- La capacité de gérer le temps de manière efficace.
- La capacité d'avoir un esprit critique et un sens de l'analyse de la synthèse.
- La capacité d'agir de façon éthique et d'être socialement responsable.
- Respecter les autres cultures et la dignité de l'individu.
- La capacité d'assurer la qualité du travail.
- L'aptitude à identifier et résoudre les problèmes.
- La capacité à continuer à se former tout au long de la vie.

Les compétences spécifiques

- Assurer la sécurité des patients.
- Pratiquer dans le respect de l'éthique et de la déontologie de la profession.
- Fournir des soins généraux.
- Fournir des soins centrés sur l'individu.
- Promouvoir la vie et la qualité de vie à tous les âges.
- Travailler dans une équipe interdisciplinaire.
- Travailler sous pression.
- Respecter les autres cultures et la dignité de l'individu.
- Agir en tant que défenseur de l'individu, la famille, la communauté ainsi que la profession.
- Agir comme un éducateur.
- Fournir des soins de qualité au patient, à la famille et à la communauté.
- Promouvoir la vie et la qualité de vie à tous les âges.
- Utiliser les résultats des recherches et des preuves fondées dans la pratique.

Meta-Profil des sciences infirmières : Les compétences de base



L'Identification des composants du Meta-profil

Les Composants du Meta-profil	La Définition
Offrir des soins de qualité	La capacité de fournir des soins centrés sur la personne fondés sur des preuves, qui tiennent compte des besoins généraux de l'individu, de la famille et de la collectivité.
Pensée critique	« La capacité de réfléchir de manière critique par l'application des connaissances et de l'expérience, la résolution des problèmes et la prise de décisions » (Potter et Perry 2004)
Conduite éthique	Être responsable dans la prestation des soins en accord avec les valeurs socialement acceptées, les croyances, les coutumes et les normes.
Communication	Un processus de compréhension mutuelle, dans lequel les individus ne se contentent pas de partager l'information, mais aussi créent et partagent des sens, un moyen de relier les gens et les lieux.
Travail en équipe	« Un processus dynamique impliquant deux ou plusieurs professionnels de la santé ayant des un historique et des compétences complémentaires, partageant des objectifs de santé communs et exerçant des efforts physiques et mentaux concertés pour évaluer, planifier ou juger les soins délivrés aux patients » (Wikipedia, l'encyclopédie libre).
Leadership	La capacité de guider, diriger, influencer et soutenir les autres dans la réalisation d'une tâche commune. En outre, coordonner et équilibrer les intérêts contradictoires de tous les membres et parties prenantes.
Utilisation de l'informatique et de la technologie	Compétences en soins infirmiers liés à l'informatique et à la technologie pour offrir les soins et se perfectionner professionnellement

6

La Réflexion sur la charge de travail des étudiants

Le groupe d'experts en sciences infirmières a déterminé que le nombre d'heures de contact que les étudiants en sciences infirmières passent avec les enseignants dans un semestre était acceptable. En effet, il était autant que prévu.

L'écart entre l'estimation des étudiants en sciences infirmières et l'estimation des enseignants concernant les heures de contact peut être du aux raisons suivantes :

- Les étudiants ne déterminent pas nécessairement les heures de contact d'une manière cohérente et précise,
- Les durées d'encadrement des étudiants dans la pratique clinique varient.

La proportion du travail non présentiel dans les programmes de sciences infirmières est acceptable. La valeur déterminée par les étudiants est supérieure à celle des enseignants, mais cela ne constitue pas une préoccupation importante, car il est compréhensible que les étudiants surestiment le travail qu'ils font de façon non présentiel alors que les enseignants peuvent sous-estimer le travail que leurs étudiants réellement font indépendamment d'eux. Par exemple, les soins infirmiers communautaires nécessitent un travail non présentiel important.

Plus pertinemment, le groupe a souligné les discordances entre les différents étudiants (aptitudes, etc.) appartenant au même groupe, ainsi

que les différences entre les patients que les étudiants abordent dans leurs processus d'apprentissage.

Il est inquiétant de constater que près de 25% des infirmier(e)s enseignant(e)s ne prévoient pas d'heures de travail indépendant dans leur charge de travail pour une unité d'enseignement, un cours ou un module. Il est encore plus inquiétant que 40% des étudiants semblent ignorer le nombre d'heures prévues pour leur travail non présentiel.

Il y a une différence significative entre le nombre total d'heures que les étudiants disent avoir achevé en un semestre et le nombre d'heures que les enseignants disent qu'un étudiant aurait achevé au cours d'un semestre. Cela est très inquiétant car cette constatation suggère que (1) les enseignants sous-estiment le travail individuel nécessaire pour une unité d'enseignement / un cours ou un module ou (2) les étudiants qui ont participé à cette enquête étaient peut-être des étudiants qui ont besoin de plus de temps (en heures) pour terminer leur travail au cours d'un semestre. En outre, les étudiants ont affirmé qu'ils passent plus de 9 heures par jour, 6 fois par semaine à travailler le cours. Cela suscite des inquiétudes concernant le développement et l'apprentissage global des étudiants en tant que personne au-delà des connaissances et des compétences liés aux sciences infirmières.

Conclusion

Le projet T-MEDA présenté dans cette publication a fourni une occasion unique de collaboration entre les universités, avec leurs programmes respectifs, appartenant aux pays du voisinage sud de l'Europe. Le but de ce projet était de prolonger l'initiative Tuning déjà établie à l'échelle de l'UE vers une autre sphère, plus large et même mondiale. Ce rapport fournit des preuves du succès de cette initiative.

Au cours des deux dernières décennies, le phénomène de la mondialisation a attiré le plus d'attention, d'énergie, de ressources et d'investissement. Dans un contexte d'interdépendance politique et économique en pleine expansion entre les pays du monde entier, les approches orthodoxes qui impliquent une séparation stricte entre les affaires intérieures et extérieures, entre les arènes nationales et internationales et entre le contexte local d'un comté et le contexte mondial sont de plus en plus contestées. De ce fait, la mondialisation s'inscrit désormais dans toutes les facettes des gouvernements, des sociétés, des structures, des processus et des entités.

Dans ce contexte, la nécessité et la demande de mondialisation des universités et de leur programme ont également pris de l'ampleur. Ce projet T-MEDA est clairement une ressource apte à diriger cet élan. Ce projet a cherché à élargir l'interdépendance des programmes en droit, en sciences infirmières, en architecture et en tourisme, au-delà de l'Europe vers la région du voisinage sud. S'appuyant sur le principe directeur du projet Tuning, sur lequel T-MEDA a calqué, dont le but n'était pas l'acquisition de l'uniformité. En réalité le caractère unique de chaque entité, et chaque programme participant et issu de ce projet est énormément et également apprécié. En effet, il s'agissait d'identifier et

de consolider les points de référence et de convergence entre les différents contextes, pays, et programmes respectifs. Ce rapport présente les résultats de tout le travail accompli à cet égard.

Le projet a été conclu dans l'intention et l'espérance que ses résultats fourniront une plate-forme apte pour plus de recherche, d'initiatives et de développement dans le domaine de l'enseignement supérieur du programme Tuning à travers le monde. Cela est indiqué à la lumière du phénomène dominant de la mondialisation. La contribution de tous les participants au projet, en particulier le personnel administratif et académique impliqué dans sa réalisation, a été très louable.

Les Références

- American Nurses Association. (2010). *Nursing: Scope and standards of practice*. Nursesbooks. org.
- Baumann, A. & Blythe, J. (2008). Globalization of higher education in nursing. *The Online Journal Issues Nursing*, 13(2).
- Bednarz, H., Schim, S. & Doorenbos, A. (2010). Cultural diversity in nursing education: Perils, pitfalls, and pearls. *Journal of Nursing Education*, 49(5), 253-260.
- Frenk, Julio et al. (2015). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *The Lancet*, Volume 376, Issue 9756, 1923-1958.
- Leininger, M. (1997). Transcultural nursing research to transform nursing education and practice: 40 years. *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 29(4), 341-348.
- Quinn, F.M. (2000). *The principles and practice of nurse education*. Nelson Thornes.
- Speziale, H.J.S. & Jacobson, L.L. (2005). Trends in registered nurse education programs 1998-2008. *Nursing Education Perspectives*, 26(4), 230-235.

