



Vers une transformation pédagogique de la sixième année d'études de pharmacie, parcours officine

Enquête comparative entre le parcours classique et le parcours
alternance

Juin 2025

Clémence Choubrac, Mélanie Kuhn-Le Braz, Charlotte Le Corre et Marine Roche

Remerciements

Ce rapport n'aurait pas vu le jour sans les personnes qui nous souhaitons remercier ici.

Merci aux étudiant·es d'avoir accepté de répondre à nos sollicitations. Ils et elles ont participé tant aux questionnaires qu'aux entretiens et se sont montré·es intéressé·es par le sujet.

Merci aux enseignantes, Catherine Roullier, Claire Sallenave-Namont et Stéphanie Sorin, de nous avoir fait confiance et d'avoir fait en sorte que l'enquête se réalise dans de bonnes conditions. Merci à Fabienne Hery-Taillon qui a permis la prise de contact avec les enseignantes.

Merci à Élisa Gicquiaud pour sa relecture pertinente du rapport.

Les auteures remercient l'Agence nationale de la recherche (projet NeptUNe – ANR-18-NCUN-0002) dans le cadre du programme Investissements d'avenir, pour son soutien financier.

Ce rapport a été réalisé pour la Chaire de développement pédagogique « Compétences en soins pharmaceutiques ».

Il a bénéficié d'un financement de l'Agence nationale de la recherche au titre du programme *Investissements d'avenir* (référence ANR-18-NCUN-0002, projet NeptUNe).

Il s'inscrit dans le cadre du projet NeptUNe – NCU (ANR, France 2030).

Sommaire

Table des matières

1	Introduction.....	5
2	Méthodologie de l'enquête	7
2.1	Population enquêtée.....	8
2.2	Approche quantitative.....	9
2.2.1	Les questionnaires adressés aux étudiant·es.....	9
2.2.2	Les questionnaires adressés aux maître·sses de stage.....	11
2.3	Approche qualitative	11
2.3.1	Les entretiens individuels	11
2.3.2	Les entretiens collectifs	12
3	Analyse thématique	13
3.1	Choix des études en pharmacie d'officine	13
3.2	Mise en place du parcours alternance	13
3.2.1	Caractéristiques des étudiant·es	13
3.2.2	Freins des étudiant·es à l'expérimentation du parcours alternance	14
3.2.3	Motivations et expérience des étudiant·es du parcours alternance	15
3.3	Calendrier de l'année universitaire (cours/stage)	16
3.3.1	Période de stage.....	17
3.3.2	Fréquence de retour à la faculté.....	19
3.4	Le stage et ses enjeux	21
3.4.1	Choix du stage	21
3.4.2	Focus sur la gratification.....	22
3.5	Contenu des enseignements et modalités pédagogiques	24
3.5.1	Contenu des enseignements	24
3.5.2	Modalités pédagogiques.....	26
3.6	Modalités d'évaluation.....	28
3.6.1	Les partiels : un format remis en question	29

3.6.2	Manque de clarté autour du contrôle continu	30
3.6.3	Les EPOS : un outil d'évaluation pertinent.....	31
3.6.4	Éléments de <i>feedback</i>	32
3.7	Compétences développées à l'officine	33
3.8	Analyse du sentiment de compétence des étudiant·es	36
3.8.1	Sentiment de compétence des étudiant·es	36
3.8.2	Comparaison du sentiment de compétence selon le parcours (alternance ou classique)	37
3.8.3	Comparaison du sentiment de compétence selon le genre	39
3.8.4	Comparaison avec le sentiment de compétence évalué par les maître·sses de stage	39
3.9	Prêt·es à exercer ?	44
3.10	Regards des personnes interrogées sur la possible réforme du stage en 6 ^e année officine	46
4	Conclusion, discussion.....	48
5	Annexes.....	50
5.1	Annexe 1 : Présentation des principales différences entre le parcours alternance et le parcours classique	50
5.2	Annexe 2 : Représentativité de l'échantillon	51
5.3	Annexe 3 : Questionnaire étudiant·es	52
5.4	Annexe 4 : Questionnaire maître·sses de stage	56

1 Introduction

Le métier de pharmacien·ne d'officine a connu des changements significatifs en France depuis les années 2010, en lien avec les évolutions démographiques, du système de santé et des politiques de santé publique. En plus de leur rôle de dispensateur·rices de médicaments, les missions des pharmacien·nes d'officine se sont diversifiées, comprenant désormais, entre autres, la prescription et l'administration de certains vaccins, la réalisation de certains tests de dépistage et l'accompagnement pharmaceutique des patients chroniques.

Ces changements majeurs impliquent une nécessaire transformation des études qui préparent à exercer ce métier. Un projet de réforme national des études de pharmacie d'officine est, au moment de notre enquête, en cours d'élaboration. Ce projet s'oriente vers une approche par compétences (APC), définie par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR) comme une approche dans laquelle « l'équipe pédagogique construit de façon collégiale le programme de formation de façon à ce que les différentes disciplines et activités concourent à la construction des compétences visées et contribuent à fluidifier une insertion professionnelle ou une évolution sur le marché du travail » (2024, p. 15)¹. La notion de compétence est polysémique, mais le MESR se base sur la définition apportée par Tardif (2006) : « un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations »². Dans le cadre des études de pharmacie, l'APC a pour objectif de former des futur·es professionnel·les disposant des compétences essentielles, leur permettant de répondre aux besoins actuels en santé de manière efficace (McMullen et al., 2023)³.

C'est dans ce contexte national que la chaire de développement pédagogique « Compétences en soins pharmaceutiques » a vu le jour à Nantes Université en janvier 2024, dans le cadre du projet NeptUNe⁴. Son objectif principal est de « planifier, organiser et implémenter une modification progressive des études de pharmacie au niveau local, en lien avec toutes les parties prenantes, afin de les adapter aux besoins professionnels. Pour ce faire, [...] il s'agit de remodeler ces études pour s'inscrire dans une approche par compétences. »⁵. Plus précisément, cela

¹ MESR, Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle. (2024). *Guide pratique : Articuler le RNCP à une approche par compétences*.

² Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.

³ McMullen, J., Arakawa. N., Anderson, C., Pattison, L. et McGrath, S. (2023). A systematic review of contemporary competency-based education and training for pharmacy practitioners and students. *Research Social and Administrative Pharmacy*, 19(2), 192-217.

⁴ Nouvelles Études pour Tous à l'Université de Nantes (ANR-18-NCUN-0002)

⁵ Huon, J.-F., Sorin, S., Le Corre, C. (janvier 2025). Rapport annuel de la chaire de développement pédagogique « Compétences en soins pharmaceutiques ».

passee par les quatre sous-objectifs suivants : « augmenter le recours à des situations d'apprentissages scénarisés » ; « [s']assurer de l'adéquation des compétences enseignées avec la pratique professionnelle » ; « [positionner] l'apprenant·e au cœur des apprentissages » ; et « adapter les postures pédagogiques et les dispositifs d'évaluation ».

Dans cette perspective de transformation pédagogique, et en lien avec la réforme en préparation, une expérimentation est menée en 2024/2025 en 6^e année d'études de pharmacie parcours officine à Nantes Université (nommé « 6^e année officine » dans la suite du rapport). Elle est initiée et encadrée par Claire Sallenave-Namont et Stéphanie Sorin, responsables de la 6^e année officine, et Catherine Roullier, vice-doyenne à la formation et à la pédagogie pour le deuxième cycle des études de pharmacie. Deux parcours ont été proposés aux étudiants de 6^e année officine : l'un dit « classique » puisqu'il reprend les modalités pédagogiques et évaluatives des années précédentes ; l'autre nommé « parcours alternance » (expérimental), qui intègre l'APC, notamment en proposant un stage plus étalé sur l'année, et en multipliant les activités de mise en situation au sein de la faculté.

Les instigatrices de ce projet ont souhaité qu'une enquête l'accompagne, afin d'évaluer l'impact pédagogique du passage à l'APC par rapport à la conservation de méthodes d'enseignement plus traditionnelles (par une étude comparative entre les deux cohortes). Elles désiraient également recueillir le ressenti des étudiants sur l'acquisition des connaissances et compétences, et diverses autres thématiques en lien avec leur formation.

Clémence Choubrac⁶, Mélanie Kuhn-Le Braz⁷ et Marine Roche⁸ du Service des Données et des Enquêtes (SDE), et Charlotte Le Corre⁹ de la chaire « Compétences en soins pharmaceutiques » ont été sollicitées pour mener cette enquête. Cette dernière s'est déroulée entre janvier et mai 2025. Les principaux résultats de ce travail sont présentés dans ce rapport.

⁶ Chargée d'enquêtes, Service des Données et des Enquêtes (SDE), Direction de la Formation et des Réussites Universitaires (DFRU).

⁷ Cheffe du SDE, DFRU.

⁸ Chargée d'études et d'évaluation, SDE, DFRU

⁹ Ingénierie d'études pour les chaires de développement pédagogique du Pôle Santé, dont la chaire « Compétences en soins pharmaceutiques », Mission Développement Pédagogique (MDP), DFRU.

2 Méthodologie de l'enquête

Encadré méthodologique

Les objectifs de l'enquête sont :

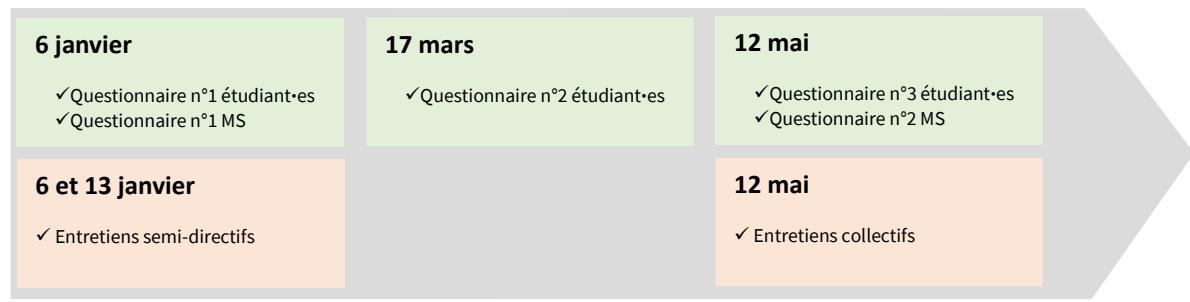
- Analyser le ressenti des étudiant·es sur la mise en place du parcours alternance ;
- Comparer le sentiment de compétence des étudiant·es entre les deux parcours.

Cette enquête repose sur un corpus de données quantitatives et qualitatives dont le recueil a été effectué spécifiquement pour la démarche – à l'exception des données administratives :

1. Des bases de données administratives permettant d'analyser et comparer les caractéristiques des étudiant·es entre les deux parcours proposés (parcours classique et parcours alternance) ;
2. Des questionnaires conçus comme des grilles d'auto-évaluation sur les principaux domaines de compétence, adressés en miroir aux 55 étudiant·es et aux maître·s·ses de stage (MS) afin d'objectiver leur ressenti à différentes étapes de la formation ;
3. 32 entretiens individuels semi-directifs avec 16 étudiant·es de chaque parcours en janvier, interrogeant les motivations et freins dans les choix de parcours ;
4. 4 entretiens collectifs en mai, permettant de nuancer et compléter les données à l'issue de l'année de formation.

Nous avons choisi de solliciter les étudiant·es des deux parcours, afin de permettre une démarche comparative, mettant ainsi en lumière les spécificités et déterminants pouvant distinguer ou non les deux groupes.

Chronologie de l'enquête



2.1 Population enquêtée

La population interrogée dans le cadre de cette enquête sont les étudiants·es inscrit·es en 6^e année officine en 2024/2025. 16 étudiant·es sont inscrit·es dans le parcours alternance et 39 étudiant·es dans le parcours classique.

Une analyse des caractéristiques des étudiant·es entre les deux parcours permet de souligner que les étudiantes sont plus nombreuses dans le parcours classique (voir tableau ci-dessous). Les étudiant·es ayant obtenu une mention très bien au bac sont également un peu plus nombreux·ses dans le parcours classique.

Tableau 1 : Caractéristiques des étudiant·es par parcours

	Parcours alternance	Parcours classique	Ensemble
Femmes	9 (56%)	31 (79%)	40 (73%)
Hommes	7 (44%)	8 (21%)	15 (27%)
Boursier·es	6 (38%)	13 (33%)	19 (35%)
Non boursier·es	10 (62%)	26 (67%)	36 (65%)
Bac S	16 (100%)	37 (95%)	53 (96%)
Autres bacs*	0 (0%)	2 (5%)	2 (4%)
Mention très bien	2 (13%)	10 (26%)	12 (22%)
Mention bien	5 (31%)	13 (33%)	18 (33%)
Mention assez bien	8 (50%)	12 (31%)	20 (36%)
Mention passable	1 (6%)	4 (10%)	5 (9%)
Bac obtenu en 44	9 (56%)	23 (59%)	32 (58%)
Bac obtenu autres départements**	7 (44%)	16 (41%)	23 (42%)
Total	16 (29%)	39 (71%)	55 (100%)

Source : extraction scolarG

Périmètre : ensemble des étudiant·es inscrit·es en 6^e année d'études de pharmacie parcours officine à Nantes Université

Lecture : parmi les étudiant·es du parcours alternance, 9 sont des femmes et 7 sont des hommes

*Autres bacs : Bac ES et titre étranger

**Autres départements : 85, 83 et 14

2.2 Approche quantitative

2.2.1 Les questionnaires adressés aux étudiant·es

Après introduction de la démarche par les enquêtrices, trois questionnaires en ligne ont été soumis aux étudiant·es au début d'un cours et doublés d'un envoi par e-mail :

1. 6 janvier 2025 (relance le 13 janvier) : 52 réponses complètes ;
2. 17 mars 2025 : 54 réponses complètes ;
3. 12 mai 2025 (relance le 19 mai) : 49 réponses complètes.

Ont été conservés pour les analyses, les 46 réponses complètes des étudiant·es ayant renseigné·es les trois questionnaires. Les caractéristiques des étudiant·es ayant répondu aux trois questionnaires sont proches des étudiant·es de la population (cf. annexe 2). On peut néanmoins noter une sur-représentation des étudiantes dans notre échantillon.

Les questionnaires avaient pour objectifs de mesurer l'évolution du sentiment de compétence des étudiant·es dans les quatre domaines de compétences fournis par les enseignant·es. Pour chaque domaine de compétences, les étudiant·es devaient se positionner sur les différentes actions proposées.

Tableau 2 : Domaines de compétences

Domaines de compétences	Actions
Dispenser des médicaments et autres produits de santé	<ul style="list-style-type: none"> • Formaliser une intervention pharmaceutique • Dispenser des médicaments et des produits de santé (inclus la délivrance sans ordonnance au regard d'un test et de préparations magistrales) • Évaluer l'efficacité et la sécurité de la dispensation (à préciser) • (Ré)orienter vers un suivi et un accompagnement pharmaceutique des patients • Construire et mettre en œuvre des soins pharmaceutiques moins impactants pour l'environnement (éco prescription des produits de santé)
Accompagner le patient dans sa prise en charge / soins globale	<ul style="list-style-type: none"> • Implanter la révision globale de la médication • Structurer une conciliation pharmaceutique aux points de transition (conciliation ville-hôpital) • Réaliser un accompagnement pharmaceutique adapté aux besoins du patient (entretiens, bilans partagés, accompagnement des femmes enceintes...) • Participer aux expérimentations pour l'innovation organisationnelle du parcours de soins du patient (article 51) • Évaluer les signes de gravité ou de détresse vitale chez une personne en situation d'urgence • Prendre en charge une situation d'urgence (techniques non invasives, antidotes, premiers soins)
Exploiter et gérer une officine	<ul style="list-style-type: none"> • Contrôler les différentes étapes conduisant à la réalisation et à la libération de préparations pharmaceutiques • S'engager dans une démarche qualité (ex. double contrôle...) • Interagir avec les différents acteurs socio-économiques de l'officine (fournisseurs, sécu, comptable, laboratoires...) • Établir une politique managériale • Exploiter de manière sécuritaire et efficiente les outils numériques de communication et logiciels • Appréhender les enjeux d'une installation en officine
Déployer des actions de prévention et santé publique	<ul style="list-style-type: none"> • Déployer des actions de promotion de la vaccination et du dépistage auprès de la population • Participer aux campagnes nationales de prévention des principaux facteurs de risque • Réaliser les bilans de prévention • Participer à un programme d'éducation thérapeutique du patient dans une démarche interprofessionnelle • Se préparer à la gestion par l'officine des alertes sanitaires, crises sanitaires et/ou environnementales (risque chimique, microbiologique, canicule, événements extrêmes, confinement et accidents industriels et nucléaires, plan blanc) • Déclarer un événement sanitaire indésirable auprès de la vigilance concernée (pharmacovigilance, addictovigilance, matériovigilance, hémovigilance, toxicovigilance, nutrивigilance, etc.)

Source : Bilan des 4 domaines de compétences. Travail en sous-GT national Harmonisation des domaines de compétences

À partir d'une échelle en cinq points, les étudiant·es devaient estimer leur sentiment de compétence pour chacune des propositions des domaines de compétences. Pour les analyses, une moyenne comprise entre 1 et 5 a été calculée par domaine de compétences. Les questionnaires ont également permis d'obtenir des informations complémentaires concernant leur formation (cf. annexe 3).

Il convient de préciser que les étudiant·es ne connaissaient pas le référentiel de compétences proposés et que le référentiel utilisé dans le cadre de leur stage est différent. Par ailleurs, les étudiant·es du parcours alternance ont débuté leur stage un mois et demi avant ceux·celles du parcours classique.

2.2.2 Les questionnaires adressés aux maître·s-ses de stage

Deux questionnaires en ligne ont été envoyés aux maître·s-ses de stage des étudiant·es inscrit·es en 6^e année d'officine :

1. 6 janvier 2025 (relance le 13 janvier) : 32 réponses complètes, 30 réponses communes avec les étudiant·es ont été conservées pour les analyses ;
2. 12 mai 2025 (relance le 19 mai) : 26 réponses complètes, 23 réponses communes avec les étudiant·es ont été conservées pour les analyses.

Les maître·s-ses de stage étaient invité·es à estimer dans quelle mesure leur stagiaire était capable d'effectuer les actions listées dans les quatre domaines de compétences (cf. annexe 4). Le référentiel de compétences était identique à celui des étudiant·es. Comme pour les questionnaires étudiant·es, un score moyen a été construit par domaine de compétences. De cette manière, il est possible de comparer les scores moyens des étudiant·es avec celui de leur maître·sse de stage.

2.3 Approche qualitative

2.3.1 Les entretiens individuels

Au vu de la demande portant sur les ressentis des étudiant·es, qui ne relève pas du quantifiable, l'approche qualitative était essentielle afin de recueillir des éléments nuancés, contextualisés et approfondis.

C'est pourquoi 32 entretiens semi-directifs, répartis entre les deux parcours, ont été réalisés. Ces entretiens d'une heure maximum ont eu lieu le 6 janvier pour 16 étudiant·es du parcours classique tiré·es au sort par l'équipe pédagogique, et le 13 janvier pour les 16 étudiant·es du parcours alternance.

Ces entretiens ont permis de retracer de manière individuelle les grandes étapes du parcours d'orientation et de formation, notamment d'expliquer les raisons de choisir ou non le parcours expérimental « alternance » proposé pour la première fois. Les enquêté·es ont également été invités à développer leur expérience et leur ressenti sur divers aspects de leur formation en 6^{ème} année : contenu, modalité pédagogique, calendrier, modalités d'évaluation, stage, etc.

2.3.2 Les entretiens collectifs

À cette étape de la démarche, les étudiant·es n'avaient pas eu la même durée de stage selon leur parcours. Ainsi, les étudiant·es du parcours classique avaient peu été sur le terrain dans ce cadre. De plus, plusieurs éléments restaient en suspens et les étudiant·es ont plusieurs fois exprimé manquer de recul pour se positionner sur plusieurs sujets. Les données recueillies lors des entretiens individuels ont donc été complété par 4 entretiens collectifs d'1h30 : il s'agissait de quatre groupes, deux pour chaque parcours, de 7 à 8 participant·es tiré·es au sort. Nous avons veillé à donner la parole aux étudiant·es du parcours classique qui n'avaient pas été sollicité·es pour les entretiens en janvier.

Ces entretiens ont permis aux étudiant·es du parcours alternance, de dresser un bilan de l'année, de revenir sur la mise en place des examens pharmaceutiques objectifs et structurés (EPOS) et les modalités d'évaluation qui leurs ont été proposées lors de cette année d'expérimentation, ainsi que sur le déroulé de leur stage.

Côté parcours classique, nous avons interrogé les « nouveaux·elles » enquêté·es sur leurs freins vis-à-vis du choix du parcours alternance, et sommes revenues sur le rythme lié à l'organisation de leur formation. Le sentiment de compétence a également été abordé, puis un bilan de l'année et des pistes d'amélioration souhaitées ont été questionnés.

3 Analyse thématique

3.1 Choix des études en pharmacie d'officine

L'orientation vers des études en pharmacie, puis vers le parcours officine, est largement motivée par un attrait pour le domaine de la santé et un besoin d'utilité sociale, auxquels s'ajoute le goût pour le contact avec la patientèle spécifique à la pratique en officine.

Pour une part non négligeable des interrogé·es, la filière pharmacie n'était pas le premier choix lors de l'entrée en Première Année Commune aux Études de Santé (PACES). En effet, plusieurs se sont orienté·es en études de santé avec pour objectif premier d'intégrer médecine ou kinésithérapie. Que ce soit par défaut d'admission ou en découvrant la réalité des filières de santé (celles initialement visées ainsi que la pharmacie), la pharmacie a ensuite suscité un réel intérêt faisant évoluer le projet professionnel dans cette voie.

Lorsque nous avons interrogé les parcours d'études et les motivations ayant amené à s'orienter vers la pharmacie d'officine, la moitié des étudiant·es avec lesquel·les nous nous sommes entretenue·s a évoqué une expérience de stage. Cette première immersion peut être déterminante dans l'évolution du projet professionnel. Certain·es ont écarté un scénario d'études après un stage jugé insatisfaisant (manque d'intérêt, conditions de travail ne correspondant pas au mode de vie souhaité...). D'autres confirment leur appétence pour la pharmacie d'officine suite à un stage.

L'ensemble de ces éléments ont été observés dans des proportions comparables chez les enquêté·es des deux parcours. Il ne ressort donc pas de profil motivationnel ou de parcours d'orientation qui serait plus enclin à choisir un sous-parcours plutôt que l'autre.

3.2 Mise en place du parcours alternance

3.2.1 Caractéristiques des étudiant·es

Chaque étudiant·e a choisi le parcours – classique ou alternance – qu'il suivrait pour sa 6^e année d'études. Nous nous sommes interrogées sur les caractéristiques des étudiant·es ayant choisi l'un ou l'autre des parcours.

L'origine socio-économique des étudiant·es et le choix du parcours ne semblent pas être corrélés.

Une partie des étudiant·es du parcours alternance présente des profils plus éloignés du cadre scolaire classique que celles et ceux du parcours classique. Ils·elles sont plusieurs à mettre en avant un parcours scolaire et académique marqué par le redoublement ou l'absentéisme.

26% (soit 10/39) des étudiant·es du parcours classique ont obtenu une mention très bien au baccalauréat, contre 13% (soit 2/16) des étudiant·es du parcours alternance.

De manière générale, les étudiant·es du parcours alternance soulignent un manque d'épanouissement dans un cadre pédagogique traditionnel, en particulier lorsque l'apprentissage repose sur une transmission descendante des savoirs. Conjointement à cela, ils·elles affirment avoir été impatient·es de s'éloigner d'un contenu purement théorique et d'intégrer le monde professionnel au plus vite.

3.2.2 Freins des étudiant·es à l'expérimentation du parcours alternance

Les entretiens (individuels et collectifs) ont permis d'identifier les freins de la majorité des étudiant·es à choisir le parcours alternance expérimenté pour la première fois en 2024-2025.

La volonté d'une formation plus concrète et de plus de mise en pratique, notamment par le biais d'EPOS, semble largement partagée. C'est pourquoi une partie des étudiant·es du parcours classique ont réellement considéré la proposition du parcours alternance avant de se positionner. Dans une moindre mesure, quelques étudiant·es ont déclaré être moins à l'aise sur ce type de format sans pour autant en remettre en question les bénéfices.

Le manque d'information et de clarté de la proposition revient comme élément majeur justifiant le manque d'adhésion au projet. Une grande partie des interrogé·es décrit un besoin de sécurisation de leur parcours de formation. Les informations concernant le contenu des cours, l'organisation de l'année ou encore les modalités d'évaluation n'ont pas été suffisantes pour donner un aperçu concret de ce que serait le parcours alternance. Pour certain·es, il est donc difficile de percevoir l'apport en termes de pédagogie. A cela s'ajoute le délai pour se positionner sur l'un des deux parcours, jugé trop court pour prendre une décision perçue comme risquée comparée à celle du parcours classique qui a fait ses preuves.

« La maquette, on avait les gros points, mais on ne savait pas ce qu'il y avait dedans. »

« Ça avait l'air bien, mais ça manquait un peu de concret. »

« Je me suis dit que je n'avais pas envie d'être un crash test. »

« Le parcours classique était déjà fait depuis plusieurs années. On savait que ça marchait très bien, les pharmaciens qui sont sortis diplômés sont de très bons pharmaciens [...] je préférais avoir une formation qui avait déjà montré ses preuves et qui allait être complète. »

« Pour moi, il n'y avait pas forcément de différence dans la proposition pédagogique. C'est vraiment une histoire de calendrier »

« On avait deux, trois semaines pour se décider. Et j'avais trouvé la présentation très, très floue. Donc, déjà qu'elle arrivait un petit peu comme un cheveu sur la soupe. Donc assez flou. Et finalement, en fait, c'est parce qu'eux, du coup, attendaient, je pense, de savoir quel effectif ils allaient avoir. Et du coup, pour pouvoir lancer les choses et puis définir un programme. Mais moi, je ne pouvais pas du tout me projeter dans ce qu'ils me proposaient. Que ce soit sur les méthodes d'évaluation, que ce soit sur le contenu, que ce soit sur l'intervention, quel type de professeur allait encore venir, est-ce que c'était vraiment que des profs de la fac, est-ce que c'était des vacataires, tout ça. »

L'information du projet de mise en place du parcours alternance perçue comme tardive et opaque (« on l'a appris par hasard au cours d'une réunion »), de même que la première approche ne laissant pas le choix de rejoindre ou non ce parcours, ont eu un effet néfaste sur la communication et altéré la confiance envers l'équipe porteuse du projet. De même que le sentiment d'un manque de considération de la précarité étudiante lors des échanges sur les craintes liées à la gratification et au calendrier, leur laissant moins de souplesse quant à un éventuel emploi étudiant.

3.2.3 Motivations et expérience des étudiant·es du parcours alternance

Concernant les 16 étudiant·es du parcours alternance, le bilan est globalement positif.

Le sentiment d'avoir manqué d'informations, en particulier sur les emplois du temps, le contenu des cours et les évaluations, est toutefois partagé et a perduré au long de l'année.

Ce sentiment d'incertitude n'a cependant pas remis en question l'orientation de ces étudiant·es vers le parcours expérimental, motivé·es par l'innovation pédagogique et le projet d'une formation plus concrète.

« Je ne sais pas, j'avais envie de tester le nouveau [parcours]. [...] Et puis, autant essayer, autant donner la chance. »

« C'était leur... Je ne sais pas, leur enthousiasme, leur énergie à innover. Et ça, ça m'a parlé. »

« Je me suis dit que les professeurs qui allaient mettre en place quelque chose qui change dans des études de santé en France, c'est forcément [intéressant]. »

Seul·es deux étudiant·es le déplorent au point de remettre en question leur choix de parcours en fin d'année, sa mise en place n'ayant pas répondu à leurs attentes.

« Je n'ai pas trop d'avis, il y a un truc qui me préoccupe, les cours parfois c'était un peu désorganisé [...] de passer du très académique à ça, ça m'a un peu dérangé »

« J'aurais préféré classique, là c'est trop flou pour moi [...] je n'aime pas l'entre deux, soit c'est complètement du vrai échange et du partage d'expériences, mais l'entre-deux flou : un peu des

cours, un peu des évaluations, un peu du par cœur et un peu de la réflexion. C'est soit l'un soit l'autre »

L'accompagnement de l'équipe pédagogique apparaît comme un atout majeur, l'expérimentation de ce nouveau parcours faisant l'objet d'une attention particulière. Les étudiant·es du parcours alternance apprécient la prise en compte de leurs demandes.

« L'organisation est un peu bancale des fois encore, mais non, ça se passe bien. On s'occupe bien de nous en tout cas »

« Bien que pouvant être facteur de fatigue, le calendrier étirant le stage au long de l'année lui confère une place plus importante dans la formation. Alors que sa durée reste inchangée, les étudiant·es ont le ressenti d'un stage plus long, car il est plus ancré dans leur quotidien. »

Autre élément positif, cette expérimentation auprès d'un groupe restreint de volontaires a créé un groupe de 16, apprécié car créant une dynamique propice à des échanges fluides entre étudiant·es mais également avec les enseignant·es. Leur proximité est appréciée, de même que l'impression d'interactions valorisant les étudiant·es en les considérant comme des pairs professionnel·les. Le petit groupe apparaît également comme un atout pour les EPOS, limitant l'exposition des étudiant·es lors des mises en pratique, et réduisant ainsi la crainte du jugement.

3.3 Calendrier de l'année universitaire (cours/stage)

L'une des principales différences entre le parcours classique et le parcours alternance est le calendrier de l'année universitaire, et plus particulièrement les dates de début et de fin de stage, ainsi que la fréquence de retour en cours en présentiel à l'université une fois le stage commencé. Les étudiant·es des deux parcours ont le même nombre d'heures de cours (300 heures dans l'année) et de stage, mais réparties différemment.

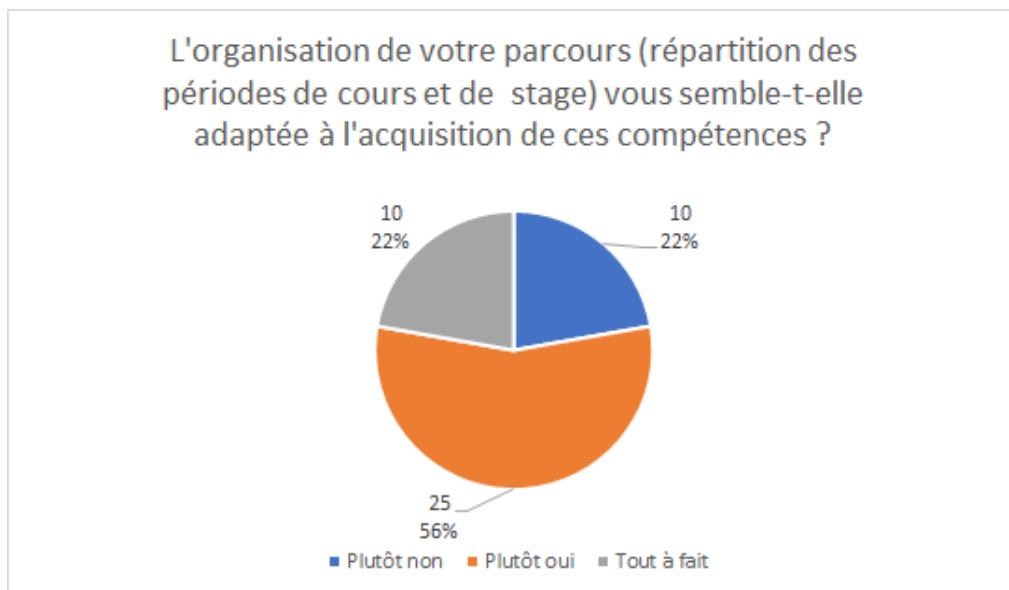
Les étudiant·es du parcours classique ont trois mois de cours à la faculté de septembre à novembre inclus, puis débutent leur stage le 2 décembre, jusqu'au 31 mai. À partir de décembre, ils·elles doivent effectuer 32 heures de stage par semaine, et reviennent en cours un lundi sur deux.

Les étudiant·es du parcours alternance ont un mois et demi de cours en commun avec le parcours classique, de début septembre à mi-octobre. Leur stage commence le 18 octobre, pour se terminer le 31 mai. Ils·elles doivent effectuer 28 heures par semaine à l'officine, et reviennent à la faculté tous les lundis. C'est pour souligner l'aspect hybride de cette organisation pédagogique que ce parcours est nommé « alternance », bien que les étudiant·es ne disposent pas d'un statut d'alternant·es. A partir de mi-octobre, une partie des enseignements dispensés aux étudiant·es est commune aux deux parcours, l'autre partie diffère (par le contenu et les modalités pédagogiques).

Dans les deux parcours confondus, plus de trois étudiant·es sur quatre considèrent que l'organisation de leur parcours est plutôt adaptée ou tout à fait adaptée à l'acquisition des compétences qu'ils·elles seront amené·es à

mobiliser dans leur pratique professionnelle. Les étudiant·es du parcours alternance regrettent néanmoins n'avoir que six jours de congé pour une période de stage de sept mois et demi, ce qui est source de fatigue.

Graphique 1 : Organisation du parcours



N=46

Source : questionnaire n°1 étudiant·es - 1 non réponse

Périmètre : étudiant·es ayant répondu aux trois questionnaires

Lecture : 10 étudiant·es considèrent que l'organisation de leur parcours n'est plutôt pas adaptée à l'acquisition des compétences

3.3.1 Période de stage

3.3.1.1 Dans le parcours classique, une période de stage condensée

Les étudiant·es du parcours classique ont un stage condensé dans le temps : ils·elles finissent au même moment que celles et ceux du parcours alternance, mais commencent un mois et demi plus tard. Leurs semaines de stage sont plus denses. Ils sont nombreux·ses, dans le parcours classique, à voir des avantages à commencer leur stage en décembre plutôt qu'en octobre. C'est le cas de celles et ceux qui appréhendent cette période de formation pratique à l'officine, qui souhaitent accumuler un maximum de connaissances avant la pratique, ou qui peinent à trouver une entreprise. Par ailleurs, ils·elles sont plusieurs à trouver cela bénéfique d'avoir une longue pause entre la fin du stage hospitalier de 5ème année, qui se termine fin août, et le début du stage en officine de 6^e année. Mais pour d'autres, deux mois de pause entre les deux auraient suffi.

En outre, les étudiant·es concordent à affirmer qu'il serait trop long d'être en stage plus de six mois dans la même officine. Lorsque des étudiant·es expriment un intérêt pour des périodes de stage plus longues, ils·elles souhaitent que ce temps soit réparti entre deux officines.

Pour certain·es, un temps de stage relativement court les rassure, dans l'éventualité où ils·elles rencontrent des difficultés sur leur terrain de stage.

Lors des entretiens collectifs, une majorité d'étudiant·es – alors en fin de période de stage – mentionnent une certaine lassitude dans un stage où les nouveaux apprentissages commencent à se faire rares. Seul·es quelques étudiant·es, dont la posture d'apprenant·es est pleinement reconnue et valorisée par leur maître·sse de stage, voient ces dernières semaines en officine comme une opportunité de parfaire leur pratique, sans le poids des responsabilités qui incombent à un·e salarié·e ou à un·e titulaire.

Enfin, le fait d'être 32 heures par semaine à l'officine est perçu positivement par l'ensemble des étudiant·es interrogé·es en entretiens collectifs : cela leur permet de bien s'intégrer sur leur lieu de stage, en favorisant une meilleure interconnaissance entre collègues, mais également avec les patient·es.

Soulignons néanmoins que quelques étudiant·es du parcours classique auraient aimé commencer leur stage plus tôt, se sentant prêt·es pour cela.

« Ce truc d'alternance où on commence à pratiquer un peu plus tôt, (...) ça peut quand même être intéressant. Parce que c'est ce qui nous manque je trouve quand même pas mal, dans ces études-là. »

3.3.1.2 Dans le parcours alternance, un stage plus étalé

Le fait que le stage du parcours alternance commence mi-octobre est un point attractif pour les étudiant·es de ce parcours qui, comme nous l'avons mentionné précédemment, sont impatient·es d'intégrer le monde professionnel (cf. partie 3.2.1 « Caractéristiques des étudiant·es »).

« Je commence le stage plus tôt, je travaille plus tôt, j'apprends plus tôt. »

Une partie des étudiant·es a fait le choix de ce parcours car ils·elles ne sentaient pas encore à l'aise sur le terrain, et souhaitaient avoir un maximum de temps pour surpasser cette difficulté. Même si le nombre d'heures de stage est identique entre les deux parcours, le fait que le stage soit plus étalé sur l'année pour le parcours alternance entraîne un ressenti de stage « plus long » pour les stagiaires. Ils·elles y voient l'opportunité de développer, dans le temps, leurs compétences et leur confiance en soi à l'officine. Qui plus est, un début de stage en octobre leur permet d'assister à la période de forte activité vaccinale, élément apprécié des étudiant·es.

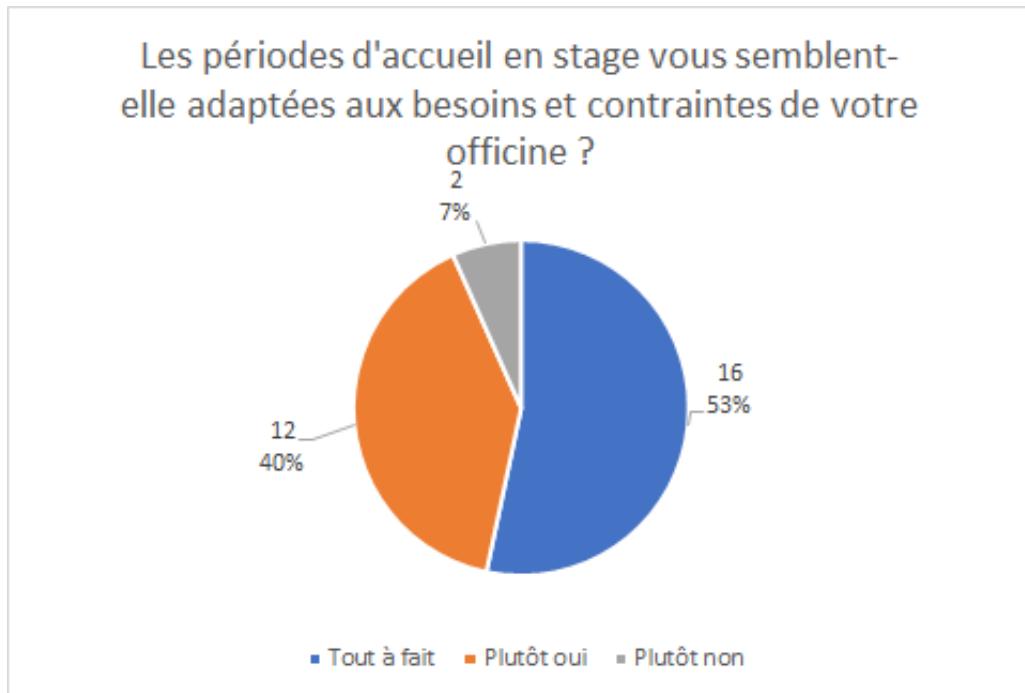
La semaine de 28 heures à l'officine est également perçue positivement. Les étudiant·es sont moins fatigué·es et ont alors plus de temps et d'énergie à consacrer à leurs apprentissages, à un job étudiant ou à leurs activités personnelles.

Tout comme pour les étudiant·es du parcours classique, le lieu de stage joue un rôle prépondérant dans la lassitude ressentie ou non à l'approche de la fin de la période de stage. Pour les stagiaires dont la posture se rapproche davantage de celle d'un·e salarié·e plutôt que d'un·e apprenant·e, une sorte de stagnation se fait ressentir. Au contraire, d'autres étudiant·es perçoivent positivement cette longueur de stage, se voyant par exemple confier de nouvelles missions stimulantes, dans la mesure où leur maître·sse de stage les connaît suffisamment bien pour leur accorder cette confiance.

3.3.1.3 Des périodes d'accueil compatibles avec l'organisation de l'officine

Les maître·sse de stage affirment à 94% que les périodes d'accueil en stage sont plutôt adaptées ou tout à fait adaptées aux besoins et contraintes de l'officine.

Graphique 2 : Périodes de stage en officine



N=46

Source : questionnaire n°1 maître·sse de stage

Périmètre: ensemble des maître·sse de stage ayant renseigné·es le premier questionnaire

Lecture : 16 maître·sse de stage affirment que les périodes d'accueil en stage sont tout à fait adaptées aux besoins et contraintes de leur officine.

3.3.2 Fréquence de retour à la faculté

3.3.2.1 Retourner en cours un lundi sur deux dans le parcours classique : aspect pratique, avis nuancé

La fréquence de retour en cours une fois le stage débuté pour le parcours classique, un lundi sur deux, est l'une des principales raisons du choix de ce parcours pour une partie des étudiant·es vivant et/ou effectuant leur stage dans une commune relativement éloignée de Nantes. Pour ces étudiant·es, revenir à la faculté représente un coût financier, un temps non négligeable passé dans les transports, et une fatigue associée.

« La principale raison [du choix du parcours classique], [...] c'est que les cours à la fac n'étaient qu'un lundi sur deux. Et donc du coup, ça me diminuait forcément les transports à faire, le coût par rapport à ça. Donc c'était plus pratique. »

Néanmoins, cela ne signifie pas que tou·tes les étudiant·es du parcours alternance, qui reviennent à la faculté tous les lundis, effectuent leur stage à Nantes : ils·elles sont cinq à avoir choisi une officine située à plus d'une demi-heure de voiture de cette ville. Ces étudiant·es mentionnent en fin d'année que cet éloignement géographique leur a

demandé une certaine organisation, et qu'ils·elles ont rencontré des problématiques de transport, tels que des retards de train fréquents, pouvant impacter leur présence en cours.

Les étudiant·es du parcours classique sont globalement satisfait·es de l'organisation du calendrier universitaire : ils·elles apprécient la segmentation entre les trois mois d'enseignement théorique en début d'année, clôturés par une semaine de partiels, et les six mois de stage pratique, période durant laquelle les retours à la faculté sont relativement espacés.

« Le fait d'avoir cours à la fac un lundi sur deux, je trouve que c'est bien. Ça permet de ne pas trop casser trop souvent le rythme de la pharmacie. »

Ils·elles évoquent ainsi le sentiment de se délester au fur et à mesure de ce qu'il leur reste à accomplir pour être diplômé·e : la partie purement théorique d'abord, puis les évaluations relatives à celle-ci, pour finir par se concentrer presque intégralement sur les apprentissages pratiques en stage.

Cependant, une minorité d'étudiant·es du parcours classique évoque qu'ils·elles auraient apprécié retourner en cours toutes les semaines, à condition de vivre à Nantes.

« Après, on pourrait dire que le fait que ce soit un lundi sur deux, ça peut être pas assez. [...] je pense qu'il y a certains sujets qui mériteraient quand même de faire au moins tous les lundis. »

D'autres affirment que la question qui importe n'est pas tant celle du calendrier, mais du contenu des cours. Ils·elles auraient apprécié revenir plus régulièrement à la faculté si le contenu des cours avait davantage répondu à leurs attentes (cf. partie 3.5 « Contenu des enseignements et modalités pédagogiques »).

3.3.2.2 Retourner en cours tous les lundis pour le parcours alternance : un intérêt pédagogique perçu par les étudiant·es

Le parcours alternance propose un format plus continu sur l'année. Dès les entretiens menés en janvier, les étudiant·es, satisfait·es, mentionnent un ensemble de bénéfices liés au fait de retourner à la faculté tous les lundis. Pédagogiquement, ce rythme est jugé favorable aux apprentissages : les retours à la faculté sont l'occasion de poser régulièrement aux enseignant·es des questions issues de l'expérience de terrain. Inversement, les apprentissages théoriques ou pratiques abordés en cours peuvent être directement mis en application sur le terrain. Il est ainsi plus simple de faire du lien – et d'abroger une frontière symbolique – entre la théorique et la pratique, entre le monde universitaire et le monde professionnel.

« J'aimais bien la possibilité de pouvoir être à la fois et en cours, et donc d'avoir accès à un savoir académique, et en même temps de le confronter au quotidien avec le stage. C'est vraiment ce qui m'a fait choisir le parcours alternance. »

Un·e des maître·s·ses de stage souhaiterait avoir toutes les informations lui permettant d'accompagner son·sa stagiaire dans la remobilisation sur le terrain des enseignements vus à la faculté.

« Il serait intéressant de pouvoir rebondir à l'officine sur ce qui est abordé à la fac en cours les lundis, à partir d'un planning fourni par la fac et des retours de l'étudiant. »

D'après les dires des étudiant·es, retourner chaque lundi à l'université permet également de faciliter la transition entre la vie étudiante et la vie professionnelle, en offrant cette étape intermédiaire. De plus, le fait de conserver le même emploi du temps chaque semaine permet de maintenir un rythme plus facilement. Enfin, retourner régulièrement à l'université contribue à leur sentiment d'être étudiant·e, et favorise par conséquent la conservation d'une posture apprenante à l'officine.

« Ça permet de remettre un cadre en se disant qu'on est encore étudiants et qu'il faut encore bosser. »

Dans la mesure où les choix pédagogiques relatifs au calendrier de l'année universitaire s'orientent vers une organisation proche de celle du parcours alternance (un long stage ou deux stages consécutifs ; cours tous les lundis), voici les leviers que nous pouvons relever. Les deux premiers visent à faciliter la possibilité d'effectuer un terrain de stage en-dehors de Nantes et ses alentours, alors même que l'étudiant·e aurait une journée de cours par semaine. Les deux suivants visent respectivement à renforcer l'ancrage des apprentissages par leur mise en pratique et leur répétition, et à favoriser un rythme soutenable pour les étudiants.

Leviers - Calendrier de l'année universitaire :

- Mettre en place un système de compensation financière pour les étudiant·es vivant et/ou effectuant leur stage dans une commune éloignée de Nantes, afin que les coûts liés aux transports pour revenir à la faculté ne pèsent pas sur leur budget étudiant.
- Envisager la possibilité, lorsque le contenu et le format des cours le permettent, de proposer un enseignement comodal (simultanément en présentiel et en visioconférence). Cela nécessiterait de regrouper l'ensemble des cours concernés sur une même journée.
- Fournir aux maître·sses de stage un planning de ce qui est abordé chaque lundi à la faculté, pour favoriser l'accompagnement qu'il·elle peut apporter à son·sa stagiaire.
- Si le format de stage n'est pas imposé par la réforme : conserver une pause de plusieurs semaines entre la fin du stage hospitalier de 5^e année, et le début du stage en officine de 6^e année.

3.4 Le stage et ses enjeux

3.4.1 Choix du stage

Le choix du stage est soumis à des critères variables selon les étudiant·es. Il peut être lié à la zone (urbaine, gros bourg, rurale), à la taille de l'officine, à la gratification, au type d'officine (centre commercial, de quartier/de ville, saisonnière, etc.) et la patientèle associée, et aux équipements (ex : robots). De par leur connaissance du secteur construite au cours d'emplois en officine et des stages intervenant plus tôt dans leur formation, la majorité des étudiant·es ont déjà une idée sur le type d'officine dans lequel ils·elles souhaitent évoluer dans la suite de leur

parcours professionnel. Pour les autres, le choix des stages suit une stratégie de diversification afin d'avoir un aperçu sur un panel varié.

La relation avec le ou la maître·sse de stage et l'encadrement proposé sont essentiels, que ces éléments soient supposés après un premier contact, ou basés sur une connaissance de l'officine en raison d'une expérience de stage ou d'emploi dans cette même pharmacie.

Certain·es vont prioriser le lieu, afin de limiter le transport entre domicile, lieu de stage et faculté parfois contraignant. Comme nous l'avons mentionné précédemment, pour une partie des étudiant·es du parcours classique, la localisation du lieu de stage a été déterminante dans le fait de conserver ce parcours, perçu comme offrant plus de liberté dans le choix du stage en raison des déplacements moins fréquents à l'université.

3.4.2 Focus sur la gratification

La gratification constitue un élément important dans le choix du stage pour les étudiant·es sans autre source de revenus ou aide financière suffisante pour subvenir à leurs besoins durant leur formation. Ce sujet a d'ailleurs été une grande source d'inquiétude pour une large part des étudiant·es lors de l'annonce de la mise en place du parcours alternance, dont le format du stage plus étendu sur l'année, réduisant les possibilités d'occuper un emploi en complément. Les étudiant·es dans une situation financière plus favorable, et notamment celles et ceux qui bénéficient d'un soutien familial, voient leur champ des possibles élargi, le choix du terrain de stage n'étant pas contraint par le montant de la gratification.

Le montant de la gratification fait parfois l'objet de négociations. Interrogé·es par questionnaire, 28% des stagiaires ont obtenu une gratification au-delà du montant réglementaire, soit 6 étudiant·es après avoir amorcé une négociation, et 7 à l'initiative de l'officine (voir tableau ci-dessous). 6 n'ont pas obtenu gain de cause, tandis que les autres n'ont pas entrepris de négocier.

« Je l'ai obtenu en menaçant de ne pas faire le stage dans la pharmacie s'il ne me l'accordait pas. »

« La pharmacienne où je fais mon stage est très formatrice et m'aide beaucoup, j'estime inutile de négocier la gratification car j'apprends énormément de choses pendant mon stage. »

Tableau 3 : Négociation de la gratification

Dans le cadre de votre stage cette année, avez-vous négocié votre gratification ?	Effectifs	Pourcentages
Non, je n'ai pas négocié	27	59%
J'ai voulu négocier mais cela m'a été refusé	6	13%
L'officine m'a proposé d'elle-même une gratification plus élevée	6	13%
Oui, j'ai négocié et obtenu une meilleure gratification	7	15%
Total général	46	100%

Source : questionnaire n°2 étudiant·es

Périmètre: étudiant·es ayant répondu aux trois questionnaires

Lecture : 27 étudiant·es n'ont pas négocié leur gratification de stage cette année

La hausse de la gratification comporte toutefois des contreparties, explicites ou non. Cela peut impliquer des missions supplémentaires, par exemple effectuer des livraisons, ou un aménagement du travail dans l'intérêt de l'officine, tel qu'un positionnement du stagiaire pendant les périodes de rush (Noël, samedis) avec moins d'encadrement et de temps d'échanges à visée pédagogique.

« Ils nous insèrent dans l'équipe donc ils estiment qu'on est un effectif supplémentaire [...] Dès lors qu'ils nous payent plus, on passe sur la version salarié. »

« Je me suis débrouillé pour avoir un stage où on me rémunérait plus [...] après, elle a exigé une condition. »

C'est d'ailleurs pour cela que certains étudiant·es n'ont pas tenté de négocier le montant, tandis que d'autres s'autocensurent dans leurs sollicitations en raison d'une gratification qu'ils·elles assimilent à un salaire si le montant s'en approche.

La négociation du montant de la gratification, bien que nécessaire pour une partie des concerné·es, présente donc un effet pervers en éloignant le stagiaire de son statut d'apprenant.

En conclusion, la gratification est porteuse d'un réel enjeu en termes de réduction des inégalités entre les étudiant·es. Tous ne bénéficient pas des mêmes marges de manœuvre, en fonction de leur aisance à négocier, du type d'officine visé ou de leurs conditions matérielles. Les plus précaires peuvent être amené·es à faire plus de compromis au détriment de leurs conditions d'apprentissage.

Leviers - Enjeux liés au stage :

- Housse du montant de la gratification.
- Encadrement renforcé du statut de stagiaire, pour une meilleure définition de leur rôle et de leur posture apprenante.
- Aide financière au transport pour les stages en zones rurales ou éloignées.
- Inciter à diversifier les lieux de stages et types d'officine.

3.5 Contenu des enseignements et modalités pédagogiques

Une transformation pédagogique passe nécessairement par une réflexion autour du contenu transmis, et des modalités pédagogiques mises en place par l'enseignant·e ou l'équipe pédagogique. La seconde est dépendante de la première, qui découle elle-même des objectifs visés par la formation : ici, former des pharmacien·nes d'officines ayant acquis l'ensemble des compétences contenues dans le référentiel de compétences de pharmacie d'officine.

Dans cette partie, les retours d'étudiant·es relatifs au contenu pédagogique enseigné dans les deux parcours de 6^e année officine, et aux modalités pédagogiques mises en œuvre sont explorés et analysés.

3.5.1 Contenu des enseignements

3.5.1.1 Des lacunes communes aux deux parcours

Les étudiant·es des deux parcours relèvent des lacunes similaires concernant le contenu des enseignements, bien qu'elles puissent l'être à des degrés divers.

Tout d'abord, en janvier, les étudiant·es des deux parcours se disent moyennement à l'aise sur les dispositifs médicaux (DM). Ils·elles souhaitent davantage d'enseignements pratiques portant sur ceux-ci, principalement ceux que l'on retrouve à l'officine (p. ex. tire-lait, ceinture lombaire, aérosol, orthopédie, etc.).

« Tant qu'on n'est pas patient, ou tant qu'un n'a pas vu le matériel, en fait, on ne s'en sort pas, parce que c'est dans la boîte [...] C'est [...] se mettre en difficulté : ouvrir la boîte devant le patient sans avoir jamais vu le dispositif et devoir lui expliquer. »

Ils·elles aimeraient qu'un temps plus important soit consacré aux DM que celui actuellement alloué, et les aborder de manière concrète, notamment par la manipulation, a l'instar de ce qui a pu être fait davantage dans le parcours alternance.

« Il y a des matières qui sont top. On a des intervenants extérieurs qui sont vraiment géniaux. [...] On a eu sur des TENS (Stimulation électrique nerveuse transcutanée) un truc très pratique

sur comment on les installe, comment on les met et tout. C'est vraiment des trucs tops. On a fait des trucs d'orthopédie avec du matériel, ça aussi c'est top. On prend tous 25 ou 30 mesures sur un après-midi. » (parcours alternance)

Les étudiant·es des deux parcours regrettent que l'acquisition de connaissances et de compétences liées à l'exploitation et à la gestion d'une officine (domaine de compétences n° 3) repose très majoritairement sur le stage en officine de 6^e année. Ils·elles constatent que cela ne les fait pas partir sur un pied d'égalité, car ces apprentissages seraient trop dépendants du lieu de stage, et ne se considèrent pas à l'aise sur ces thématiques. Une remarque de maître·sse de stage vient confirmer ce possible déséquilibre :

« Je ne suis peut être pas allé assez loin sur la partie commerciale, et managériale. »

Au sein de l'un des groupes du parcours classique interrogé en entretien collectif, les étudiant·es formulent à l'unanimité deux souhaits concernant l'acquisition des connaissances relatives aux aspects administratifs (ex. : mutuelles et remboursements, gestion des rejets, logiciels, comptabilité, commandes, appels d'offre, clôture d'une caisse, etc.) et à la gestion d'équipe. Ils·elles souhaitent :

- i. avoir à valider des items sur les compétences associées dès les stages en officine de 2^e et 3^e année, afin de débuter leur stage de 6^e année en ayant déjà une certaine maîtrise ;
- ii. avoir accès, dès le début du parcours en 4^e année, à des cours leur apportant des connaissances objectives (définitions, fonctionnement, procédures...).

« Qu'est-ce que ça vous apporterait que [la clôture de caisse] soit vue en plus [du stage], à la fac ? (enquêteuse)

- Ce serait un peu plus neutre. [...] On apprend avec les pharmacies où on est, donc on va apprendre deux-trois façons de faire selon le nombre de pharmacies qu'on a faites. Mais je pense qu'il y a quand même des règles qu'on ne connaît pas. Et ça serait intéressant d'avoir une théorie. Et après, la pratique, on sait qu'il y a des variations. »

Enfin, les étudiant·es interrogé·es en janvier mentionnent avoir eu besoin de rappels en pharmacologie, et appellent de leurs vœux à davantage de cours sur l'interprofessionnalité.

3.5.1.2 Des lacunes spécifiques au parcours classique

Les étudiant·es du parcours classique sont moyennement satisfait·es du contenu pédagogique de leur parcours, dont ils·elles estiment qu'il apporte peu à leur pratique professionnelle. Ils·elles regrettent avoir reçu un contenu trop théorique et pas assez pratique, jugeant que cela rend difficile la mobilisation de compétences sur leur terrain de stage.

« C'est indispensable quand même, ce qu'on voit à la fac, la théorie, il n'y a aucun doute là-dessus. Mais c'est vrai qu'il y a peut-être un petit déséquilibre à l'heure actuelle entre la quantité de pratiques qu'il faudrait pour vraiment ne pas être mis mal à l'aise par certaines situations qu'on rencontre en stage. »

« On a des connaissances, mais il y a des compétences qu'on n'a pas pour appliquer ces connaissances, je trouve. »

Pour exemple, ils·elles sont nombreux·ses à mentionner leur déception de n'avoir eu accès qu'au cours théorique sur les TENS (Stimulation électrique nerveuse transcutanée), le volet pratique ayant été réservé au parcours alternance. Au contraire, les étudiant·es du parcours alternance montrent une vraie satisfaction vis-à-vis du fait que leur formation comporte largement plus de contenu concret que les années précédentes, et moins de connaissances théoriques. Ils·elles apprécient la continuité cours-stage, qui les aide à se sentir à l'aise au comptoir.

Les étudiant·es de ce groupe considèrent que leur parcours manque d'enseignements concrets portant sur la posture du·de la pharmacien·ne, et plus précisément la communication avec le·la patient·e et la gestion d'une relation sensible (patient·e colérique, bouleversé·e, agressivité, etc.)

Enfin, les étudiant·es du parcours classique soulignent une réduction du volume horaire alloué à certains enseignements dans le parcours alternance. Ils·elles auraient aimé bénéficier de la même mise à jour des enseignements proposés. Cela coïncide avec la satisfaction des étudiant·es du parcours alternance à se voir retirer ces cours.

3.5.2 Modalités pédagogiques

3.5.2.1 Des formats de cours favorables au développement de compétences

Une telle modification des contenus pédagogiques va de pair avec une modification des modalités d'enseignement. Viser le développement de compétences chez les étudiant·es, et non seulement de connaissances, implique de varier les formats de cours, et notamment de proposer des modalités où l'étudiant·e est dans une posture plus active, comme lors des activités de mise en situation. Par conséquent, cela suppose de diminuer les temps de cours magistraux (CM). Les étudiant·es considèrent d'ailleurs que ceux-ci, les mettant dans une posture passive, induisent un certain désengagement étudiant. Les étudiant·es du parcours alternance apprécient d'ailleurs peu les cours où ils·elles sont regroupé·es avec toute la promotion, disant avoir du mal à se réhabituer à un format plus traditionnel.

Au contraire, ils·elles ressentent une véritable motivation à assister aux enseignements spécifiques à leur parcours, qui leur permettent de se sentir acteur·rices de leurs apprentissages.

« Comme on est en petit comité, comme ce n'est pas des cours si magistraux que ça, il y a plus de contact, on se sent plus impliqué, on a plus intérêt à venir en cours. »

Ainsi, les étudiant·es sont dans l'attente de davantage de cours sous la forme d'enseignements dirigés (ED), donnant leur place aux cas pratiques, temps de manipulation des dispositifs médicaux, etc. Ils·elles souhaiteraient utiliser davantage la pharmacie pédagogique. Parallèlement à cela, ils·elles se montrent dans l'attente d'une augmentation du nombre d'intervenant·es pharmacien·nes d'officine, ou d'autres professionnel·les de la santé (sage-femme, kinésithérapeute...), afin d'avoir accès à un contenu très ajusté à la réalité du terrain.

« Je juge que c'est très important maintenant en fin d'études d'être beaucoup plus dans la pratique et dans l'échange avec des professionnels qui bossent là-dedans au quotidien [...] On a les problèmes concrets, ils l'ont eu hier, ils peuvent nous dire comment ils ont fait. »

3.5.2.2 Zoom sur les EPOS formatifs

Les Examens Pharmaceutiques Objectifs et Structurés (EPOS) sont des activités de mise en situation où l'étudiant·e est confronté·e à plusieurs stations, chacune correspondant à une situation qu'il·elle peut rencontrer dans sa pratique professionnelle. Ces stations sont travaillées pour être les plus réalistes possible, et permettre de développer et d'évaluer des compétences pratiques. Les EPOS peuvent être formatifs (l'évaluation est purement informative et ne donne pas lieu à une note) ou évaluatifs (une note est attribuée à l'étudiant·e). Les étudiant·es du parcours alternance ont cinq journées d'EPOS dans l'année. Ces derniers sont perçus positivement par les étudiant·es des deux parcours, bien qu'ils ne soient proposés qu'aux étudiant·es du parcours alternance. Certain·es étudiant·es du parcours classique regrettent d'ailleurs ne pas y avoir eu accès, alors que les étudiant·es de la promotion précédente avaient pu tester ce format.

Ce qui est principalement apprécié dans ce type d'activité de mise en situation, c'est qu'il permet de partager des expériences entre étudiant·es, de creuser des sujets spécifiques, de mettre les connaissances en pratique et d'acquérir de l'expérience.

« Moi, je sais que je retiens mieux quand je fais quelque chose. Et même quand je fais une erreur et qu'on me la corrige. »

Les étudiant·es valorisent ces temps où ils·elles peuvent apprendre à être pédagogues vis-à-vis des patient·es et à adopter une posture professionnelle. Les EPOS permettent de mettre les étudiant·es sur un pied d'égalité, car tous·tes sont confronté·es aux mêmes situations (au moins en tant que pharmacien·ne, patient·e simulé·e ou observateur·rice), à la différence des stages.

Le sentiment inconfortable d'être observé·e et jugé·e en EPOS s'est estompé entre janvier et mai : « on ose plus ». D'après les étudiant·es concerné·es, les EPOS sont fatigants, mais pas stressants, grâce à la posture bienveillante des enseignant·es et des camarades de promotion.

Les étudiant·es identifient tout de même quelques points à améliorer : ils·elles souhaiteraient recevoir davantage de retours sur leur posture ; certains sujets ne leur semblent pas être adaptés pour être traités en seulement dix minutes ; une journée complète d'EPOS est perçue comme trop dense et fatigante ; enfin, ils·elles aimeraient être mis·es dans des conditions plus proches de celles de l'officine (accès à un ordinateur, possibilité de s'isoler pour effectuer une recherche, etc.). Ils·elles soulignent par ailleurs l'importance de rester en petits groupes pour le bon déroulement de cet exercice.

Leviers - Contenu des enseignements et modalités pédagogique :

- Proposer plus de contenu pratique, visant à développer des compétences et à faire le lien entre les connaissances théoriques et la manière dont elles peuvent être mobilisées à l'officine. Parallèlement à cela, développer les modalités pédagogiques favorisant la posture active de l'étudiant·e et réduire la quantité de CM.
- Aborder plus longuement et plus en détail les dispositifs médicaux de l'officine, notamment à travers leur manipulation dans un format de cours type ED.
- Créer une « bibliothèque » de dispositifs médicaux, librement accessible aux étudiant·es, afin que ceux-ci soient autonomes pour s'entraîner à les manipuler, seul·es ou en groupe.
- Apporter des connaissances théoriques relatives au domaine de compétences « Exploiter et gérer une officine » à travers des cours dédiés, dès le début du parcours en 4e année, afin de constituer un savoir de base commun à tous·tes les étudiant·es, et de faciliter l'appropriation des compétences associées lors du stage.
- Organiser des EPOS formatifs et des entraînements au commentaire d'ordonnance de telle sorte que les étudiant·es soient incité·es et en mesure de réviser leurs connaissances en pharmacologie.
- Intégrer davantage d'interprofessionnalité en faisant intervenir des enseignant·es et professionnel·les d'autres disciplines ou en proposant des temps de rencontre avec des étudiants d'autres filières de santé.
- Revoir le temps accordé à certains enseignements pour en conserver le contenu le plus utile à l'officine, et libérer du temps pour l'intégration de nouveaux contenus dans la formation.
- EPOS : Donner plus de cadre aux étudiant·es pour la création de cas d'EPOS, en indiquant un angle précis d'approche de la thématique.
- EPOS : Créer une banque de cas pour s'entraîner en autonomie, seul·e ou en groupe (contenu : cas, grille critériée, liste des questions à poser aux patient·es, médicaments associés, etc.)
- EPOS : Proposer des temps de débriefing en petit groupe (en plus des temps de débriefing en grand groupe) juste après la station, afin de revenir sur la posture spécifique de l'étudiant·e qui vient de jouer le rôle du·de la pharmacien·ne, et de permettre aux plus introverti·es de prendre la parole.
- EPOS : Organiser les EPOS formatifs sur des demi-journées plutôt que sur des journées complètes, car ces dernières sont jugées fatigantes, et les résultats pédagogiques peuvent en pâtrir.

3.6 Modalités d'évaluation

Dans la plupart des cas, les évaluations donnent lieu à une note. Parfois, elles se traduisent par une mention « validé » / « non validé ». Il convient de nous intéresser aux modalités d'évaluation, dans la mesure où toute transformation pédagogique ne peut se faire sans passer par une transformation des modalités d'évaluation (Wiliam, 2011)¹⁰.

¹⁰ Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press.

Le parcours classique a conservé des examens sous forme de partiels en fin de premier semestre. Au second semestre, les étudiant·es ont des devoirs à rendre pendant leur stage, ainsi que des épreuves finales début juin : un commentaire d'ordonnance et un examen de préparation.

Les partiels ont été supprimés dans le parcours alternance, dont les modalités évaluatives sont passées au contrôle continu. Les étudiant·es ont également des devoirs à rendre pendant leur stage, et des épreuves finales en juin : un commentaire d'ordonnance et des EPOS évaluatifs.

3.6.1 Les partiels : un format remis en question

Les étudiant·es des deux parcours sont nombreux·ses à mentionner les inconvénients de l'examen sous forme de partiels final. Il s'agit d'un format écrit, les examens étant généralement condensés sur une semaine à la fin de chaque semestre.

Ils·elles mentionnent d'abord la pression et le stress associés à la période des partiels, et à celle des révisions qui les précèdent.

« J'avais l'impression de rejouer ma vie à chacun de ces examens et c'était complètement absurde. »

Il s'agit d'une modalité d'évaluation qui vient principalement mesurer l'acquisition de connaissances théoriques, et non de compétences pratiques. Les étudiant·es regrettent que cela les incite au « bachotage », leur principal objectif étant d'obtenir une note suffisante pour valider leur semestre. Les connaissances sont alors acquises de manière superficielle, et ne s'ancrent pas durablement dans leur mémoire.

« Ça a toujours été un peu du bachotage. C'est vraiment... très théorique. [...] je me retrouve deux semaines avant les exams à bachoter, et du coup, à avoir tout oublié trois semaines après. »

Ils·elles sont plusieurs à mentionner le fait que face à une telle modalité d'évaluation, et dans la mesure où le contenu des examens n'évolue qu'à la marge, leur stratégie d'apprentissage passe en grande partie par des révisions à partir d'annales des années précédentes.

« C'est vrai que quand les épreuves ne changent pas d'une année sur l'autre, en fait, on apprend les annales. Bêtement. On apprend des réponses à des questions sans chercher à réfléchir. »

« Je trouve qu'il n'est pas normal de valider aussi facilement les examens en ayant parfois si peu révisé ou juste lu les annales. »

Enfin, interrogé·es à ce sujet, les étudiant·es mentionnent qu'il existe parfois un manque d'adéquation entre ce sur quoi ils·elles sont évalué·es en partiels et la réalité du métier de pharmacien·ne d'officine.

« Il y a quand même beaucoup d'épreuves bien trop théoriques et bien trop déconnectées de la réalité. »

« En fait, est-ce que ça va être utile pour le métier ? Ça devrait être la question n°1, je trouve. »

Les étudiant·es du parcours classique, en choisissant ce parcours, ont tout de même fait le choix d'être évalué·es sous un format de partiels. Ils·elles sont plusieur·es à mentionner que ceux-ci les incitent à se mettre au travail.

« J'ai tendance à ne pas travailler s'il n'y a pas d'examen. [...] Je voulais quand même conserver des examens pour me forcer à bosser, pour avoir les compétences de pharmacie »

Plus rarement, ce format est jugé en accord avec le rapport temporel de l'étudiant·e aux apprentissages.

« Ça me laisse le temps de voir venir les choses, contrairement au contrôle continu où ça nous tombe un peu dessus n'importe quand. [...] Et le fait d'avoir les partiels qui sont à la fin de semestre, ça permet de revoir progressivement les notions et de les ancrer petit à petit. »

Ces étudiant·es ont fait le choix d'un format qui, certes, comporte des désavantages, mais a aussi l'intérêt d'être connu et condensé dans le temps. Ils·elles rapportent préférer cela à l'inconnu du contrôle continu – qui se superpose à la période de stage – et des EPOS. Néanmoins, ils·elles regrettent un manque d'informations portant sur le planning des partiels ainsi que sur les éventuels rattrapages des unités d'enseignement (UE) du premier semestre.

Au contraire, le fait de se voir retirer les partiels a participé au choix de parcours d'une partie des étudiant·es du parcours alternance. Rétrospectivement, ils·elles mentionnent avoir été moins envahi·es par le stress, et avoir pu aborder les apprentissages d'une toute autre manière, dans une perspective de long terme.

« Maintenant, je prends beaucoup plus de plaisir à lire mes cours. Même si je n'ai pas de partiels à la fin, je les apprends pour moi et pour ma profession. »

« Je n'ai pas été débordé par les exams cette année, j'ai pu me concentrer sur ma formation. Je suis content. »

« J'ai arrêté de réviser avec les annales. »

L'abandon du système de partiels semble donc permettre de libérer du temps et de l'esprit pour des activités d'apprentissages plus approfondies, et de donner la place à un nouveau rapport aux apprentissages et aux études, l'objectif n'étant plus (uniquement) d'avoir la moyenne, mais de travailler ses compétences pour devenir un·e meilleur·e pharmacien·ne. Cela semble convenir aux étudiant·es du parcours alternance qui, comme nous l'avons mentionné précédemment (cf. partie 3.3 « Calendrier de l'année universitaire (cours/stage) »), n'ont pas peur de la nouveauté et de devoir s'adapter à l'inconnu. Les étudiant·es du parcours classique ont pour leur part préféré des modalités d'évaluation stables et connues.

3.6.2 Manque de clarté autour du contrôle continu

Le contrôle continu est l'un des aspects du parcours alternance qui mérite une attention particulière. Les étudiant·es, qui semblaient manquer de clarté sur les modalités d'évaluation au moment des entretiens individuels (en janvier), mentionnent en entretien collectif (en mai) avoir reçu des informations tardives sur l'organisation de

certains contrôles continus ainsi que sur leur contenu. Ces épreuves concernent parfois des UE pour lesquelles ils·elles pensaient n'être évalué·es que sur leur présence en cours. Ils·elles s'interrogent alors sur l'objectif pédagogique de ces évaluations, dont ils·elles ont le ressenti qu'elles sont décorrélées des activités pédagogiques suivies en cours.

« C'est une note pour une note. »

Ce sont les étudiant·es du parcours alternance qui sont chargé·es de la création des cas d'EPOS formatifs sur lesquels ils·elles s'entraînent au cours de l'année. Ils·elles sont encouragé·es à s'inspirer des situations vécues en stage. Cela a pour objectif pédagogique de les amener à s'interroger sur leur pratique. Les étudiant·es sont partagé·es sur cet exercice, qui fait l'objet d'une note de contrôle continu : ils·elles ne sont pas tous·tes sûr·es de comprendre l'intérêt pédagogique d'un tel exercice, considéré encore compliqué pour certain·es en fin d'année. Au moment des entretiens collectifs, ils·elles sont plusieurs à mentionner une légère baisse de la motivation au cours du temps pour la création des cas, qui leur demande beaucoup de travail personnel. Enfin, les étudiant·es souhaiteraient que les thèmes proposés soient orientés selon un angle précis : les thématiques choisies par les enseignant·es sont parfois jugées trop larges pour être traitées en dix minutes.

3.6.3 Les EPOS : un outil d'évaluation pertinent

En fin d'année universitaire, les étudiant·es du parcours alternance sont évalué·es sur neuf stations d'EPOS, qui se déroulent sur un créneau de 1h30. Ils·elles perçoivent cette modalité d'évaluation de façon positive. Tout d'abord, les EPOS évaluatifs impliquent de s'y préparer, à travers de nombreuses sessions d'EPOS formatifs tout au long de l'année (cf. partie 3.5 « Contenu des enseignements et modalités pédagogiques »), et comportent alors un intérêt pédagogique perçu par les étudiant·es.

« On apprend pour de vrai, pas juste pour les examens. Comme c'est pratique, on est obligés de reformuler, c'est plus pédagogique, ce n'est pas juste recracher. On apprend des trucs qui sont utiles. »

Ils sont également jugés pertinents, tant par les étudiant·es du parcours alternance que classique, pour évaluer des compétences utiles au métier de pharmacien·ne.

« Je pense que c'est beaucoup plus révélateur de nos vraies compétences de faire des examens comme ça, type EPOS, que des partiels écrits ou des oraux. »

Enfin, ce format d'évaluation participe à valoriser l'étudiant·e, l'aider à se sentir légitime dans son statut de futur·e pharmacien·ne.

« C'est comme s'ils estimaient qu'on avait déjà le socle nécessaire pour être dans une situation de pharmacien. C'est cool parce qu'on a passé six ans à recracher des trucs. »

Bien que les étudiant·es du parcours classique se montrent convaincu·es de l'intérêt des EPOS évaluatifs, certain·es ont volontairement fait le choix de ne pas s'y confronter, jugeant l'exercice trop stressant.

« Même si je pense que c'est hyper bien les approches par compétences et tout, mais il y a toujours ce truc qui est humain et où on se dit : "je n'ai pas envie de me mettre un stress là où je pourrais ne pas en avoir si je choisis une autre option. »

3.6.4 Éléments de feedback

Apporter des éléments de *feedback* sur les évaluations (retour de copies corrigées, temps de débriefing, etc.) représente l'un des facteurs les plus influents dans l'apprentissage (Hattie, 2009)¹¹.

Or, les étudiant·es des deux parcours regrettent un manque de retour suite à leurs évaluations. Ils·elles sollicitent également un tel *feedback*, sur l'ensemble des modalités d'évaluation pratiquées à la faculté de pharmacie.

« Mais en fait, on ne sait pas si on a fait des erreurs ou pas. [...] Je m'en fiche d'avoir 8, 9, 12, 13 ou 20. [...] On n'a jamais 20. Mais du coup, qu'est-ce qui pêche en fait ? Et sur quoi je dois m'améliorer ? En fait, moi, c'est ça qui m'intéresse. »

Les EPOS sont mentionnés par certain·es des étudiant·es du parcours alternance comme un premier pas pour avoir accès à ce *feedback*, à travers le retour des grilles d'évaluation et les temps de débriefing en fin de session.

Avec les EPOS : « Il y a ce truc aussi d'avoir un retour. Avant, c'était des partiels qui étaient notés. Bon, on a une note, mais il n'y a pas ce processus de correction qui permet toute la progression. [Avec les EPOS :] On a [...] une grille avec les objectifs attendus. »

Concernant les EPOS : « L'idéal, ça sera même qu'on [...] récupère nos grilles après et qu'on dise « ah oui, c'est ça que j'ai pas bien fait. » »

Lors de la conception d'une formation, il convient de garantir son alignement pédagogique (Biggs, 1996)¹², c'est-à-dire la cohérence entre les objectifs d'apprentissage visés, les activités pédagogiques mises en œuvre, et les modalités d'évaluation. Certains des leviers qui suivent s'appuient sur cet objectif d'alignement pédagogique.

¹¹ Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

¹² Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364.

Leviers - Modalités d'évaluation :

- Conserver des EPOS formatifs tout au long de l'année pour que les étudiant·es se présentent aux EPOS évaluatifs serein·es et préparé·es. → Cohérence entre les activités pédagogiques et les modalités d'évaluation.
- Concevoir les examens de telle sorte que soient évaluées des connaissances et des compétences qui ne peuvent être acquises à partir uniquement de révisions sur annales. → Cohérence entre les objectifs d'apprentissage et les modalités d'évaluation.
- Garantir la cohérence entre ce qui est évalué et la réalité du métier de pharmacien·ne. → Travail sur les objectifs d'apprentissage visés ; cohérence entre ceux-ci et les modalités d'évaluation.
- Systématiser les retours (*feedbacks*) faits aux étudiant·es suite aux examens (corrections, débriefings, grilles critériées, etc.) afin de favoriser leur progression.
- Informer avec clarté et au plus tôt, les enseignant·es sur ce qui est attendu de leur part en termes d'évaluation. → Garantir l'alignement pédagogique.
- Informer avec clarté, au plus tôt, les étudiant·es sur les modalités d'évaluation (date, contenu, format, attendus, etc.)
- Expliciter aux étudiant·es l'intérêt pédagogique de l'exercice de création des cas d'EPOS pour favoriser leur adhésion.

3.7 Compétences développées à l'officine

Les étudiant·es interrogé·es ont régulièrement souligné l'importance de la pratique en officine dans l'acquisition de leurs compétences. Celle-ci repose sur les stages inclus dans le cursus de formation, notamment celui de 6^e année qui est plus long, mais également sur les emplois en officine occupés par la quasi-totalité d'entre elles et eux.

Le statut de stagiaire implique une posture apprenante de l'étudiant·e, bien différente de celle d'un·e salarié·e devant répondre aux besoins de l'officine uniquement. Le ou la maître·sse de stage a un rôle essentiel afin d'offrir au stagiaire un cadre propice à l'acquisition des compétences attendues. Sans cela, les stagiaires expriment être considéré·es comme « de la main d'œuvre pas chère ». Plusieurs étudiant·es interrogé·es illustrent le bénéfice de la position apprenante par le fait de pouvoir solliciter des collègues ou le·la maître·sse de stage sans avoir l'impression de déranger, et de participer à des temps spécifiques répondant à leurs besoins : rencontres interprofessionnelles, point dédié à une problématique de l'étudiant·e, etc.

« Je peux [...] me pencher 20 minutes pour étudier un dispositif s'il n'y a pas trop de monde forcément, mais je peux le faire sur mon temps de travail. Et ça, c'est possible en tant que stagiaire. Avant, quand j'étais étudiant, je venais travailler et puis là, je viens plus apprendre aussi. [...] Il y a plus de temps pour l'apprentissage. »

Les jobs étudiants en officine sont décrits comme essentiels dans les parcours des étudiant·es concerné·es, qui ont ainsi pu se familiariser avec l'environnement de l'officine et acquérir de l'expérience et un socle de connaissances, développant ainsi leur aisance et leur confiance en elles et eux. Une partie de l'acquisition des compétences a donc lieu hors du cadre de la formation universitaire.

« Je trouve que j'ai énormément appris sur le terrain, ce que je trouve dommage parce que ça veut dire que ceux qui n'ont pas travaillé n'ont pas la même chance que moi, [...] et je ne sais pas comment ils s'en sortent parce que sur tout ce qui est conseil, para... »

« On n'a pas eu non plus énormément de stages proposés par la fac. On a eu un mois en deuxième année, mais on ne pouvait pas aller au comptoir. C'était que du rangement de boîte comme ça. Troisième année et quatrième année, on avait deux semaines de stage. Et cinquième année, après, on était à l'hôpital. Donc après, j'ai travaillé de moi-même en officine. Prendre de l'expérience quand même, parce que sinon... »

Outre les étudiant·es, l'apport des emplois en officine durant les études est également souligné par les maître·sses de stage :

« Je pense que les stagiaires de sixième année qui ont travaillé pendant leurs études sont très compétents. Le nouveau format permet d'aider plus activement ceux qui n'ont pas cette expérience, même si dans ce cas, ce stage reste un peu court pour acquérir toutes les compétences nécessaires à la pratique autonome du métier de pharmacien. » (maître·sse de stage, questionnaire)

« Plus ils ont travaillé en officine avant leur stage, plus le stage est évidemment bénéfique et l'étudiant prêt à l'exercice de son métier. » (maître·sse de stage, questionnaire)

Les étudiant·es interrogé·es associent l'acquisition de certaines compétences en majeure partie à la pratique en officine : c'est le cas d' « Accompagner le patient » et « Exploiter et gérer une officine ». Plus concrètement, ils·elles citent l'interprofessionnalité, les questions liées aux mutuelles et à la sécurité sociale, les commandes, et les dispositifs médicaux.

Tableau 4 : Acquisition des compétences

Estimez-vous avoir acquis ces compétences majoritairement :		Effectifs	Pourcentages
Dispenser des médicaments et autres produits de santé	Autant à l'officine qu'en cours	25	54%
	Lors de la pratique à l'officine	21	46%
	Lors des enseignements à l'université	0	0%
Accompagner le patient dans sa prise en charge/soins globale	Autant à l'officine qu'en cours	19	41%
	Lors de la pratique à l'officine	23	50%
	Lors des enseignements à l'université	4	9%
Exploiter et gérer une officine	Autant à l'officine qu'en cours	10	22%
	Lors de la pratique à l'officine	33	72%
	Lors des enseignements à l'université	3	6%
Déployer des actions de prévention et santé publique	Autant à l'officine qu'en cours	23	50%
	Lors de la pratique à l'officine	16	35%
	Lors des enseignements à l'université	7	15%
Total		46	100%

Source : questionnaire n°2 étudiant·es

Périmètre : étudiant·es ayant répondu aux trois questionnaires

Lecture : dans le domaine « Dispenser des médicaments », 25 étudiant·es considèrent qu'ils·elles acquis les compétences autant à l'officine qu'en cours

Lors des entretiens, les étudiant·es du parcours classique semblaient moins à l'aise dans la relation à la patientèle, notamment dans la posture à adopter face à des états émotionnels ou comportements agités. Cela semble cohérent étant donné qu'ils et elles n'avaient pas beaucoup été en stage au moment où nous les avons interrogé·es. De plus, les étudiant·es du parcours alternance ont bénéficié d'EPOS et de cours dédiés à la posture du pharmacien·ne qui les préparent à la dimension relationnelle de la profession.

Autre observation distinguant les étudiant·es des deux parcours : dans leurs discours, les étudiant·es du parcours alternance ont une approche plus concrète de leurs compétences et soulignent la nécessité d'acquérir de l'autonomie, en particulier dans la recherche d'informations au comptoir. Là encore, cela peut s'expliquer par le fait qu'ils et elles aient commencé leur stage plus tôt et convoquent donc plus de cas rencontrés sur le terrain. À l'inverse, les étudiant·es du parcours classique ont plus tendance à scinder les apports théoriques de leur formation de leur mise en pratique.

Enfin, comme le confirment les questions de type autopositionnement des questionnaires, l'ensemble des interrogé·es exprime un sentiment de compétence positif (cf. partie 3.8 « Analyse du sentiment de compétence des étudiants »). Sentiment plus nuancé pour une minorité d'étudiant·es (issu·es des deux parcours indistinctement) plus intimidé·es par les exigences de la 6ème année.

Leviers - Acquisition des compétences à l'officine :

- Aborder en cours des compétences développées uniquement ou en majeure partie à l'officine.
- Des stages plus nombreux et/ou plus tôt dans le cursus pour permettre l'acculturation à l'environnement de l'officine en confrontant à la réalité du terrain.
- Encadrement du statut d'étudiant·e/stagiaire pour conserver la posture apprenante pour :
 - éviter l'autocensure et favoriser la sollicitation des maître·s-ses de stage,
 - favoriser l'adaptation aux besoins de l'étudiant·e (temps dédié sur une question de l'étudiant·e / invitation à échanger sur un cas intéressant dans l'apprentissage).

3.8 Analyse du sentiment de compétence des étudiant·es

3.8.1 Sentiment de compétence des étudiant·es

Les étudiant·es ont été interrogé·es sur l'acquisition des compétences en 6^e année d'officine selon le référentiel présenté précédemment.

Une première question permet de savoir si les étudiant·es connaissent les compétences à acquérir à l'issue de la formation. La grande majorité des étudiant·es (89%) estiment que les compétences attendues sont claires.

Tableau 5 : Compétences attendues à l'issue de la formation

Les compétences attendues à l'issue de votre formation vous semblent-elles claires ?	Effectifs	Pourcentages
Pas du tout claires	1	2%
Peu claires	4	9%
Plutôt claires	33	73%
Très claires	7	16%
Total général	45	100%

Source : questionnaire n°1 étudiant·es - 1 non réponse

Périmètre : étudiant·es ayant répondu aux trois questionnaires

Lecture : 1 étudiant·e considère que les compétences attendues à l'issue de la formation ne sont pas du tout claires

Les trois questionnaires avaient pour but de mesurer le sentiment de compétence des étudiant·es au moment des passations et d'analyser son évolution sur les trois temps (janvier, mars et mai). Un score moyen par domaine de compétences a été calculé pour chacun des questionnaires. Il permet d'estimer le sentiment de compétence moyen par domaine.

Tableau 6 : Sentiment de compétence selon le domaine

	Questionnaire n°1	Questionnaire n°2	Questionnaire n°3	Différence entre Q1 et Q3
Dispenser des médicaments et autres produits de santé	3.5	3.9	4.2	0.7
Accompagner le patient dans sa prise en charge/soins globale	3.0	3.5	3.8	0.8
Exploiter et gérer une officine	3.2	3.7	4.1	0.9
Déployer des actions de prévention et santé publique	3.2	3.8	4.1	0.9

N=46

Sources : questionnaires étudiant·es numéros 1, 2 et 3

Périmètre : étudiant·es ayant répondu aux trois questionnaires

Lecture : dans le domaine « Dispenser des médicaments et autres produits de santé », le score moyen des étudiant·es pour le questionnaire n°1 est de 3.5.

Pour les quatre domaines, les scores moyens de sentiment de compétence sont supérieurs à 3 (sur une échelle de 1 à 5) dès le premier questionnaire, ce qui souligne un bon niveau de la part des étudiant·es. On peut observer une augmentation proche des scores moyens pour les quatre domaines (entre 0.7 et 0.9) entre le premier et le troisième questionnaire.

Pour les trois questionnaires, les étudiant·es ont un sentiment de compétence plus élevé pour le domaine « Dispenser des médicaments et autres produits de santé » et moins élevé pour le domaine « Accompagner le patient dans sa prise en charge/soins globale ».

3.8.2 Comparaison du sentiment de compétence selon le parcours (alternance ou classique)

Il est possible de croiser l'évolution du sentiment de compétence et le parcours choisi par les étudiant·es. Pour rappel, les étudiant·es du parcours alternance ont débuté le stage un mois et demi avant les étudiant·es du parcours classique.

Tableau 7 : Sentiment de compétence selon le parcours

		Questionnaire n°1	Questionnaire n°2	Questionnaire n°3	Différence entre Q1 et Q3
Dispenser des médicaments et autres produits de santé	Alternance	3,8	4,2	4,4	0,5
	Classique	3,3	3,8	4,2	0,9
Accompagner le patient dans sa prise en charge/soins globale	Alternance	3,3	3,9	4,0	0,7
	Classique	2,9	3,4	3,7	0,8
Exploiter et gérer une officine	Alternance	3,5	3,8	4,3	0,7
	Classique	3,1	3,6	4,0	0,9
Déployer des actions de prévention et santé publique	Alternance	3,3	4,0	4,0	0,7
	Classique	3,2	3,7	4,1	0,9

N=46, 13 étudiant·es parcours alternance et 33 étudiant·es parcours classique

Sources : questionnaires étudiant·es numéros 1,2 et 3

Périmètre : étudiant·es ayant répondu aux trois questionnaires

Lecture : dans le domaine « Dispenser des médicaments et autres produits de santé », le score moyen des étudiant·es du parcours alternance pour le questionnaire n°1 est de 3.8.

Les étudiant·es du parcours alternance ont un sentiment de compétence plus élevé dans les quatre domaines et pour les trois questionnaires, comparé aux étudiant·es du parcours classique. La seule exception est pour le questionnaire n°3 du domaine « Déployer des actions » où les étudiant·es du parcours classique ont un sentiment de compétence plus élevé (4.1 contre 4.0).

On observe également que la progression est proche dans les quatre domaines et ce pour les deux parcours (entre 0.7 et 0.9) sauf pour le parcours alternance dans le domaine « Dispenser les médicaments » où la progression est de 0.5. Plus précisément, le sentiment de compétence des étudiant·es du parcours classique augmente un peu plus que dans l'autre parcours. L'écart entre les deux parcours se réduit entre le premier et le troisième questionnaire.

Il est difficile ici de conclure à un effet de parcours pour comprendre la différence de score. D'une part parce que les étudiant·es du parcours alternance ont débuté le stage plus tôt. Et d'autre part, les faibles effectifs ne permettent pas de faire des analyses plus poussées. Par ailleurs, comme évoqué précédemment, les étudiantes sont plus nombreuses dans le parcours classique, l'écart pourrait provenir d'une différence de genre plutôt que de parcours. C'est pourquoi, il convient également de croiser le sentiment de compétence avec le genre.

3.8.3 Comparaison du sentiment de compétence selon le genre

Il est possible de croiser l'évolution du sentiment de compétence et le genre.

Tableau 8 : Sentiment de compétence selon le genre

		Questionnaire n°1	Questionnaire n°2	Questionnaire n°3	Différence entre Q1 et Q3
Dispenser des médicaments et autres produits de santé	Femme	3.4	3.9	4.3	0.9
	Homme	3.8	4.0	4.2	0.4
Accompagner le patient dans sa prise en charge/soins globale	Femme	2,9	3,5	3,8	0,9
	Homme	3,4	3,6	3,8	0,4
Exploiter et gérer une officine	Femme	3,1	3,7	4,1	1,0
	Homme	3,6	3,8	4,1	0,5
Déployer des actions de prévention et santé publique	Femme	3,1	3,8	4,0	0,9
	Homme	3,8	4,0	4,1	0,3

N=46, 9 étudiants et 37 étudiantes

Sources : questionnaires étudiant·es 1,2 et 3

Périmètre : étudiant·es ayant répondu aux trois questionnaires

Lecture : dans le domaine « Dispenser des médicaments et autres produits de santé », le score moyen des étudiantes pour le questionnaire n°1 est de 3.4.

Si pour les deux premiers questionnaires les étudiantes ont en moyenne un sentiment de compétence moins élevé que les étudiants dans les quatre domaines, ce n'est plus le cas dans le troisième questionnaire. En effet, à la fin de l'année, les femmes ont un sentiment de compétence équivalent à celui des hommes dans les quatre domaines de compétences. La différence de score entre les questionnaires numéros 1 et 3 permet d'observer l'évolution. Le sentiment de compétence des étudiantes augmente de près de 1 point entre le premier et le troisième questionnaire, quand il augmente de 0.5 pour les étudiants.

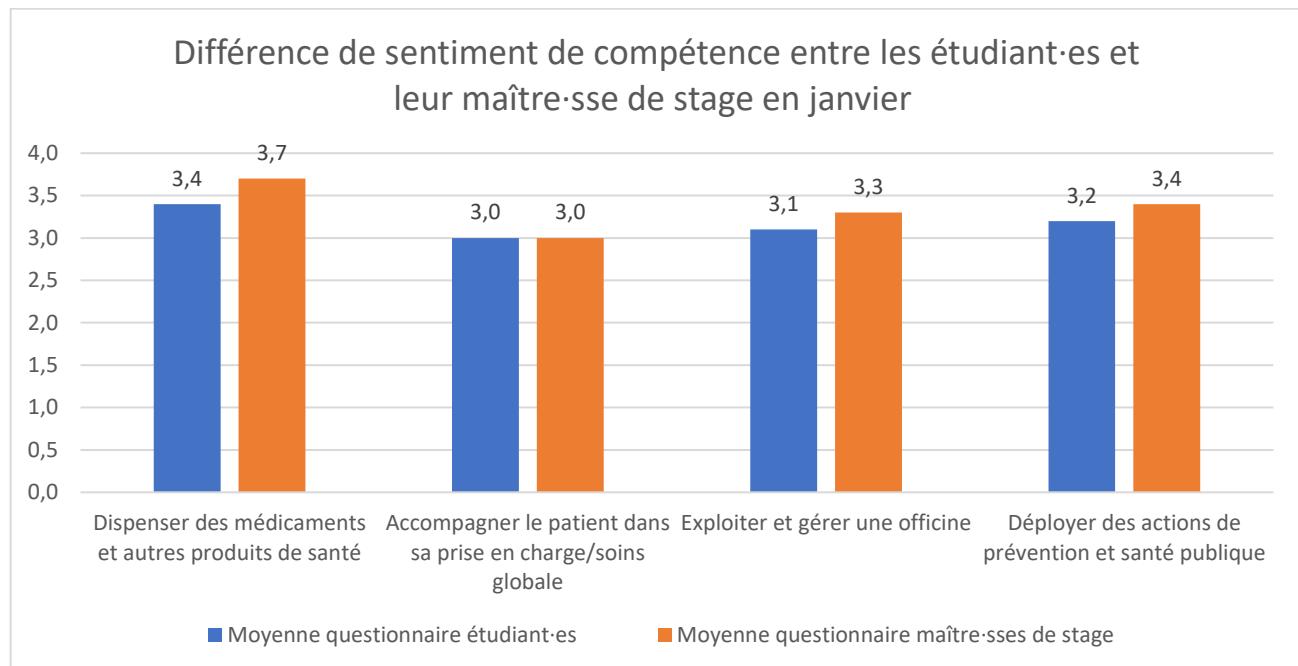
3.8.4 Comparaison avec le sentiment de compétence évalué par les maître·s-ses de stage

Les maître·s-ses de stage des étudiant·es des deux parcours ont également été interrogé·es en janvier et en mai afin d'avoir une mesure plus objective de l'acquisition des compétences.

Nous avons comparé les scores évalués par les maître·s-ses de stage avec les scores auto-évalués par les étudiant·es. Sont uniquement conservées dans cette analyse les réponses des étudiant·es et des maître·s-ses de stage qui ont renseigné·es le questionnaire numéro 1 (soit 30 réponses).

Dans les quatre domaines, le sentiment de compétence évalué par les maître·s-ses de stage est supérieur à 3. On peut également noter que les étudiant·es se sous estiment, en moyenne, sur trois domaines de compétences (voir tableau ci-dessous). Les écarts entre les moyennes des scores dans les quatre domaines sont compris entre 0 et 0.3.

Graphique 1 : Différence de sentiment de compétence entre les étudiant·es et leur maître·sse de stage en janvier



N=30

Sources : questionnaire n°1 étudiant·es et questionnaire n°1 maître·sse de stage

Périmètre : étudiant·es ayant répondu et maître·sse de stage ayant répondu au premier questionnaire

Lecture : dans le questionnaire n°1 les étudiant·es ont déclaré un score moyen de 3.4 dans le domaine de compétences “Dispenser des médicaments”, tandis que le score moyen des maîtres·ses de stage concernant leur étudiant·e est de 3.7

Il est possible de comparer la différence de score entre les étudiant·es et leur maître·sse de stage selon le genre et le parcours. Pour rappel, les étudiant·es du parcours alternance ont débuté leur stage plus tôt et les femmes sont plus nombreuses dans le parcours classique.

Les étudiant·es des deux parcours se sous-estiment par rapport aux maîtres·ses de stage, sauf pour le parcours classique dans le domaine “Accompagner le patient”. Des différences apparaissent selon le genre. Les femmes se sous estiment dans les quatre domaines. À l’inverse les hommes se sous estiment uniquement dans le domaine “Déployer des actions”.

Tableau 9 : Différence de sentiment de compétence entre les étudiant·es et leur maître·sse de stage en janvier selon le genre et le parcours

Domaines de compétences	Moy Q étu parcours alternance (N=7)	Moy Q MS parcours alternance (N=7)	Moy Q étu parcours classique (N=23)	Moy Q MS parcours classique (N=23)	Moy Q étu femme (N=21)	Moy Q MS stagiaire femme (N=21)	Moy Q étu homme (N=9)	Moy Q MS stagiaire homme (N=9)
Dispenser des médicaments et autres produits de santé	3.4	3.8	3.4	3.6	3.1	3.8	4.0	3.5
Accompagner le patient dans sa prise en charge/soins globale	2.9	3.5	3.1	2.9	2.8	3.0	3.5	3.1
Exploiter et gérer une officine	3.0	3.5	3.1	3.2	2.8	3.2	3.5	3.5
Déployer des actions de prévention et santé publique	3.1	3.9	3.3	3.3	3.0	3.4	3.0	3.6

N=30

Sources : questionnaire n°1 étudiant·es et questionnaire n°1 maître·sse de stage

Périmètre : étudiant·es ayant répondu et maître·sse de stage ayant répondu au premier questionnaire

Lecture : dans le questionnaire n°1 les étudiant·es du parcours alternance ont déclaré un score moyen de 3.4 dans le domaine de compétences “Dispenser des médicaments”, tandis que leurs maîtres·ses de stage leur donnent un score moyen de 3.8

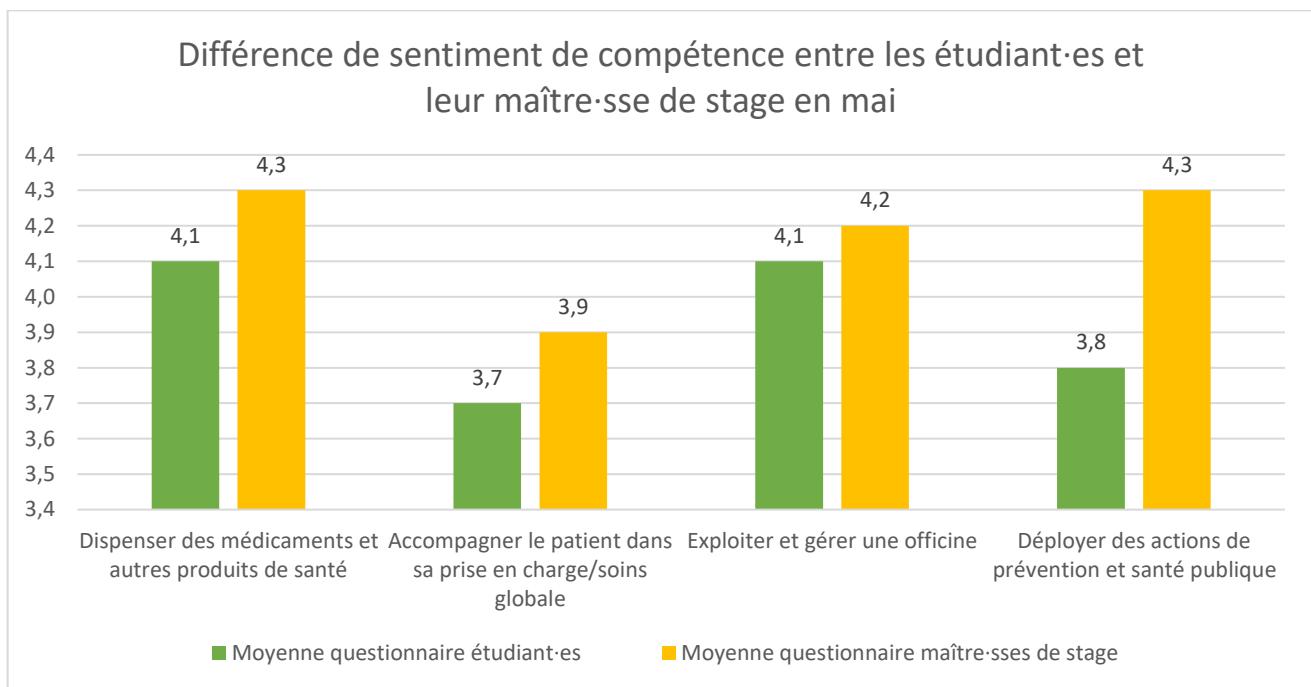
MS signifie maître·sse de stage

Nous avons procédé de la même manière lors du second questionnaire adressé aux maître·sses de stage en mai.

Sont uniquement conservées dans cette analyse les réponses des personnes interrogées qui ont renseigné le questionnaire numéro 3 étudiant·es et questionnaire numéro 2 maître·sses de stage (soit 23 réponses).

Dans les quatre domaines, le sentiment de compétence évalué par les maître·sses de stage est supérieur, ou proche, de 4. Comme pour le mois de janvier, on peut noter que les étudiant·es se sous estiment en moyenne (voir tableau ci-dessous). Les écarts entre les moyennes des scores dans les quatre domaines sont compris entre 0.1 et 0.5. L'écart le plus important est dans le domaine « Déployer des actions de prévention et de santé publique ».

Graphique 2 : Différence de sentiment de compétence entre les étudiant·es et leur maître·sse de stage en mai



N=23

Sources : questionnaire n°3 étudiant·es et questionnaire n°2 maître·sse de stage

Périmètre : étudiant·es ayant répondu au troisième questionnaire et maître·sse de stage ayant répondu au second questionnaire

Lecture : dans le questionnaire n°3 les étudiant·es ont déclaré un score moyen de 4,1 dans le domaine de compétences “Dispenser des médicaments”, tandis que le score moyen des maîtres·ses de stage concernant leur étudiant·e est de 4,3

Comme pour le premier questionnaire, les scores des étudiant·es et de leur maître·sses de stage ont été comparés.

Par rapport aux maître·sses de stages, les étudiant·es du parcours alternance se surestiment dans le domaine « Exploiter et gérer une officine », tandis que les étudiant·es du parcours classique se sous estiment dans tous les domaines.

Les étudiantes se sous estiment toujours dans les quatre domaines, mais de manière moins marquée que lors du 1er questionnaire (janvier). À l'inverse, les étudiants ont des scores proches des scores évalués par les maître·sses de stage, sauf pour le domaine « Déployer des actions » où ils se sous-estiment fortement. À noter que les effectifs sont faibles et que par conséquent les résultats doivent être interprétés avec vigilance.

Tableau 10 : Différence de sentiment de compétence entre les étudiant·es et leur maître·sse de stage en mai selon le genre et le parcours

Domaines de compétences	Moy Q étu parcours alternance (N=8)	Moy Q MS parcours alternance (N=8)	Moy Q étu parcours classique (N=15)	Moy Q MS parcours classique (N=15)	Moy Q étu femme (N=18)	Moy Q MS stagiaire femme (N=18)	Moy Q étu homme (N=5)	Moy Q MS stagiaire homme (N=5)
Dispenser des médicaments et autres produits de santé	4.2	4.4	4.1	4.2	4.0	4.2	4.4	4.4
Accompagner le patient dans sa prise en charge/soins globale	4.0	4.3	3.6	3.8	3.6	3.9	4.1	4.1
Exploiter et gérer une officine	4.4	4.2	3.9	4.1	4.0	4.2	4.4	4.2
Déployer des actions de prévention et santé publique	4.1	4.6	3.6	4.2	3.9	4.2	3.3	4.6

N=23

Sources : questionnaire n°3 étudiant·es et questionnaire n°2 maître·sse de stage

Périmètre : étudiant·es ayant répondu au troisième questionnaire et maître·sse de stage ayant répondu au second questionnaire

Lecture : dans le questionnaire n°3 les étudiant·es du parcours alternance ont déclaré un score moyen de 4.2 dans le domaine de compétences “Dispenser des médicaments”, tandis que leurs maîtres·ses de stage leur donnent un score moyen de 4.4
MS signifie maître·sse de stage

Pour les maître·sses ayant renseigné les deux questionnaires, l'évolution du score de compétences attribué à leurs étudiant·es a été analysé (21 réponses conservées). Les données du tableau ci-dessous mettent en évidence une augmentation du score moyen dans les quatre domaines entre janvier et mai (entre 0.8 et 1.1). L'augmentation la plus importante est dans le domaine « Exploiter et gérer une officine ». Pour les deux questionnaires, le score de compétences le plus élevé est dans le domaine « Dispenser des médicaments et autres produits de santé » et le moins élevé est dans le domaine « Accompagner le patient dans sa prise en charge/soins globale ». Ces résultats sont cohérents avec les scores de sentiment de compétence déclarés par les étudiant·es.

Pour rappel, l'augmentation des scores moyens de sentiment de compétence entre les deux questionnaires étudiant·es est comprise entre 0.7 et 0.9. Pour les trois questionnaires, les étudiant·es ont un sentiment de compétence plus élevé pour le domaine « Dispenser des médicaments et autres produits de santé » et moins élevé pour le domaine « Accompagner le patient dans sa prise en charge/soins globale ».

Tableau 11 : Évolution du score de compétences des maître·sses de stage entre janvier et mai

Domaines de compétences	Moyenne questionnaire maître·sses de stage Q1	Moyenne questionnaire maître·sses de stage Q2	Différence Q1 et Q2
Dispenser des médicaments et autres produits de santé	3,7	4,5	0,8
Accompagner le patient dans sa prise en charge/soins globale	3,1	4,0	0,9
Exploiter et gérer une officine	3,2	4,3	1,1
Déployer des actions de prévention et santé publique	3,5	4,3	0,8

N=21

Sources : questionnaires n°1 et 2 maître·sse de stage

Périmètre : maître·sse de stage ayant répondu aux deux questionnaires

Lecture : dans le questionnaire n°1 les maîtres·ses de stage leur donnent un score moyen de 3.7 à leurs étudiant·es dans le domaine Dispenser des médicaments

3.9 Prêt·es à exercer ?

Dans le dernier questionnaire, nous avons demandé aux étudiant·es s'ils·elles se sentaient prêt·es à exercer. La quasi-totalité des étudiant·es se sent plutôt prêt·es, 24 se sentent plutôt prêt·es et 20 tout à fait prêt·es.

Tableau 12 : Sentiment d'être prêt·e à exercer vu par les étudiant·es

Vous sentez-vous prêt·e à exercer en tant que pharmacien·ne une fois votre diplôme validé ?	Effectifs	Pourcentages
Plutôt non	1	2%
Plutôt oui	24	53%
Tout à fait	20	44%
Total général	45	100%

N=46

Source : questionnaire n°3 étudiant·es

Périmètre : étudiant·es ayant répondu aux trois questionnaires

Lecture : 1 étudiant·e ne se sent plutôt pas prêt·e à exercer en tant que pharmacien·ne une fois diplômé·e

Ce sentiment s'explique par la pratique en stage et par le fait qu'il reste encore des connaissances et des compétences à acquérir :

« Expérience du stage aidant à prendre confiance » (questionnaire n°3 étudiant·es)

« Je me sens prêt dans la globalité mais il y a quand même des zones d'ombre ou des domaines dans la pratique officinale où j'ai des lacunes. » (questionnaire n°3 étudiant·es)

À noter que les étudiant·es du parcours alternance se sentent majoritairement tout à fait prêt·es (12 sur 13 répondant·es), tandis que les étudiant·es du parcours classique se sentent majoritairement plutôt prêt·es (23 sur 33 répondant·es).

Nous avons également posé la question aux maître·sses de stage. En premier lieu, nous leur avons demandé si les étudiant·es sont suffisamment bien préparé·es pour travailler en officine dans le cadre de leur stage. Elles et ils les considèrent tous·tes comme plutôt ou tout à fait préparé·es.

Tableau 13 : Avis des maître·sses de stage sur la préparation des étudiant·es pour travailler en officine dans le cadre de leur stage

Pensez-vous que votre stagiaire est suffisamment préparé pour travailler en officine dans le cadre de son stage ?	Effectifs	Pourcentages
Tout à fait	16	55%
Plutôt oui	14	45%
Plutôt non	0	0%
Pas du tout	0	0%
Total	30	100%

Source : questionnaire n°1 maître·sses de stage

Périmètre: ensemble des maître·sse de stage ayant renseigné·es le premier questionnaire

Lecture : 16 maître·sses de stage estiment que leur stagiaire sont tout à fait préparé·e pour travailler en officine dans le cadre de leur stage.

Concernant, le fait de travailler en officine, il·elles sont plus nombreux·ses à considérer les étudiant·es prêt·es à exercer. Seul un·e stagiaire est considéré·e comme plutôt pas prêt·e.

Tableau 14 : Sentiment d'être prêt·e à exercer vu par les maître·sses de stage

Pensez-vous que votre stagiaire sera prêt·e à exercer en tant que pharmacien·ne une fois son diplôme validé ?	Effectifs	Pourcentages
Pas du tout	0	0%
Plutôt non	1	4%
Plutôt oui	3	13%
Tout à fait	19	83%
Total général	23	100%

Source : questionnaire n°2 maître·sse de stage

Périmètre : étudiant·es ayant répondu aux trois questionnaires

Lecture : un·e maître·sse de stage estime que l'étudiant·e accueilli·e en stage n'est pas prêt·e à exercer.

3.10 Regards des personnes interrogées sur la possible réforme du stage en 6^e année officine

Face à l'incertitude de l'adoption de la réforme de la 6^e année d'études d'officine à la rentrée 2025/2026 et de son contenu exact, les personnes interrogées sont nombreux·ses à réagir autour des potentielles transformations à venir.

Un des éléments en discussion dans le cadre de cette réforme est l'obligation pour l'étudiant·e d'avoir deux terrains de stage consécutifs, dans des officines présentant deux caractéristiques différentes (zones différentes : urbaine, gros bourg, rurale ; et types d'officine différentes : centre commercial, de quartier/de ville, saisonnière, rurale, de banlieue). Les étudiant·es perçoivent toutes et tous un grand intérêt pédagogique au double terrain de stage, car cela permet « de voir deux mondes différents », « de savoir ce qui [leur] plairait pour plus tard », et « d'avoir des compétences différentes en fonction de ce qui est développé dans la pharmacie ». De plus, cela évite de faire reposer l'ensemble de la fin de la formation pratique sur une seule officine et un·e seul·e maître·sse de stage.

Les étudiant·es se montrent toutefois inquiet·es sur un certain nombre d'aspects logistiques qui seraient induits par un tel changement. Pour celles et ceux qui ne sont pas véhiculé·es, il pourrait être compliqué de se rendre dans deux officines de zones différentes. Ils·elles craignent de se retrouver en stage dans une pharmacie qui ne serait pas adaptée pour accueillir les stagiaires, uniquement dans le but de répondre à ces nouvelles contraintes. Enfin, ils·elles s'inquiètent de ne plus pouvoir se faire recommander par leurs ancien·nes maître·sses de stage, qui seraient principalement en contact avec des titulaires d'officine de même type.

Les étudiant·es ne perçoivent pas la plus-value d'effectuer un stage d'un an (deux fois six mois) et se montrent plutôt opposé·es à cette éventualité. Tous·tes préféreraient un stage d'une durée totale de huit ou neuf mois, durée perçue positivement pour celles et ceux qui auraient eu peu d'expérience à l'officine.

Selon les étudiant·es, un an de stage risquerait de créer une surpopulation de stagiaires dans les officines, et pourrait inciter les maître·sses de stage à ne pas prendre de stagiaire chaque semestre pour éviter une surcharge de travail, conduisant ainsi à une réduction des terrains de stage. Cette crainte est à nuancer et mérite d'être examinée plus finement, car les maître·sses de stage semblent être favorables à une augmentation du temps de stage, pour une meilleure professionnalisation des étudiant·es :

« Six mois me semblent adaptés pour le temps de formation (faire découvrir et participer à l'essentiel) mais neuf permettraient à l'étudiant de se voir confier plus de tâches, s'intégrant dans la durée dans les missions de l'équipe. » (maître·sse de stage, questionnaire)

« Une année entière avec un stagiaire de 6^e année serait préférable ou deux stagiaires pour six mois consécutifs » (maître·sse de stage, questionnaire)

« Le stage plus long serait profitable. Les études ne me semblent pas encore assez "pratiques" pour la filière officine. » (maître·sse de stage, questionnaire)

Un autre frein pour les étudiant·es est qu'un stage se terminant en août retarderait l'obtention du diplôme et les empêcherait d'occuper un poste de remplaçant·e au cours de l'été.

« Un an, je peux comprendre qu'il y en a beaucoup qui râlent parce que d'un point de vue rémunération, l'été, à partir du mois de juin, ils auraient pu être payés comme des pharmaciens, ils continuent d'être payés comme des stagiaires. »

Enfin, les inquiétudes des étudiant·es portent sur la perte de liberté quant au choix de leur terrain de stage (hors Loire-Atlantique et Vendée), s'ils étaient dans l'obligation de retourner à la faculté à Nantes tous les lundis.

4 Conclusion, discussion

Entreprendre un projet de transformation pédagogique implique une reconfiguration en profondeur de nombreux aspects du dispositif de formation, comme en témoigne l'expérimentation menée en 2024-2025 en 6^e année officine à la faculté de pharmacie de Nantes. La réussite étudiante en est l'aboutissement. L'enquête que nous avons menée met en exergue le sentiment de compétence élevé pour l'ensemble des étudiant·es de pharmacie en 6^e année parcours officine, ainsi que l'évolution croissante de ce sentiment au fil de la formation. Le regard des maîtres·ses de stage vient confirmer l'aptitude de ces étudiant·es à exercer comme pharmacien·nes à l'issue de leur formation.

Leur dernière année de formation est décisive pour les futur·es professionnel·les de l'officine et marquée par un stage long impliquant un changement de rythme pour les étudiant·es. Ce stage apparaît comme essentiel à l'acquisition des compétences attendues, c'est pourquoi nombre d'étudiant·es souhaiteraient y être mieux préparé·es. Il implique également des enjeux, tels que le choix de l'officine, la durée réglementaire ou la gratification, qui sont variables selon les conditions de vie et d'études (localisation à Nantes ou éloignée, précarité financière, etc.).

La volonté d'une formation et de modalités d'évaluation plus concrètes, à l'image des EPOS, semble faire l'unanimité parmi les étudiant·es. Pour autant, le projet d'expérimentation du parcours alternance tel que présenté en 2024 n'a pas fédéré l'ensemble de la promotion, mais la grande majorité des étudiant·es l'ayant choisi en dresse un bilan tout à fait encourageant. L'ensemble de ces retours sont très conjoncturels : qu'il s'agisse des défauts de communication ou du confort d'un groupe restreint, cela découle de la spécificité du contexte d'expérimentation. Ainsi, ces éléments – les points positifs, comme les freins au parcours qui s'apprête à être déployé plus largement – n'interviendront pas de la même manière et n'auront donc pas les mêmes effets l'année prochaine. Dans ce nouveau contexte, une attention portée sur une communication claire concernant les informations essentielles au bon déroulé de la 6^e année du parcours officine apparaît comme nécessaire. Ces informations sont d'autant plus importantes que les modalités diffèrent des années de formation précédentes et apparaissent comme nécessaires pour préparer au mieux les étudiant·es à cette dernière année. Cela permettra également d'affirmer l'alignement pédagogique entre les objectifs de la formation, le contenu des cours et du stage et les modalités d'évaluation.

L'hétérogénéité des ressentis des étudiant·es quant au déroulement de cette année d'expérimentation, et à leur souhait d'y prendre part ou non, illustre la diversité du public étudiant et donc de ses besoins en termes de conditions et modes d'apprentissage. Cette variété des profils étudiants représente un défi pour le corps enseignant : il importe que la transformation pédagogique à l'œuvre la prenne en compte afin d'atteindre les résultats escomptés.

Leviers - Nos principales recommandations :

- Informer au plus tôt et avec clarté les étudiant·es sur le déroulé de leur formation et les modalités d'évaluation.
- Favoriser la diversification des stages, notamment hors de Nantes, en envisageant une aide financière au transport.
- Mettre en place, en fonction du contenu des cours, des modalités :
 - favorisant la posture active des étudiant·es (par exemple les EPOS formatifs).
 - en distanciel (pour les CM).
- Sensibiliser les maître·sses de stage à leur rôle d'accompagnant et au statut apprenant de l'étudiant·e.
- Aborder davantage à l'université les questions liées à la posture du pharmacien·ne, l'interprofessionnalité, les dispositifs médicaux et les compétences liées au domaine « Exploiter et gérer une officine ».
- Penser les modalités d'évaluation en cohérence avec les objectifs d'apprentissage et activités pédagogiques, et faire des retours détaillés aux étudiant·es.

5 Annexes

5.1 Annexe 1 : Présentation des principales différences entre le parcours alternance et le parcours classique

	Parcours alternance	Parcours classique
Approche pédagogique dominante	Approche par compétences	Approche par connaissances
Nombre d'étudiants concernés	16	49
Date de début de stage en officine	18 octobre	2 décembre
Format d'alternance cours/stage (à partir du début du stage)	Cours tous les lundis	Cours un lundi sur deux
Enseignements	200h d'enseignements en commun avec le parcours classique + 100h propres au parcours alternance : accent mis sur la pratique et la mise en situation (notamment une journée d'EPOS formatifs par mois)	200 heures d'enseignements en commun avec le parcours alternance + 100h propres au parcours classique : format traditionnel, composé de cours magistraux (CM), d'enseignements dirigés (ED) et de travaux pratiques (TP)
Évaluation	Contrôle continu au S1 et S2 Devoirs à rendre pendant le stage Début juin : EPOS évaluatifs + commentaire d'ordonnance	Partiels en fin de S1 Devoirs à rendre pendant le stage Début juin : commentaire d'ordonnance + examen de préparation

5.2 Annexe 2 : Représentativité de l'échantillon

Comparaison des caractéristiques des étudiant·es qui ont renseigné·es les trois questionnaires avec l'ensemble des étudiant·es inscrits en 6^e année d'officine.

Sexe	Effectifs répondant·es	Pourcentages répondant·es	Effectifs population	Pourcentages population
Femme	37	80%	40	73%
Homme	9	20%	15	27%
Total	46	100%	55	100%

Boursier·ières Crous	Effectifs répondant·es	Pourcentages répondant·es	Effectifs population	Pourcentages population
Non	31	67%	36	65%
Oui	15	33%	19	35%
Total	46	100%	55	100%

Libelle du Bac	Effectifs répondant·es	Pourcentages répondant·es	Effectifs population	Pourcentages population
SCIENTIFIQUE	44	96%	53	96%
ECONOMIQUE ET SOCIAL	1	2%	1	2%
TITRE ETRANGER ADMIS NATION EN EQUIV	1	2%	1	2%
Total	46	100%	55	100%

Mention au Bac	Effectifs répondant·es	Pourcentages répondant·es	Effectifs population	Pourcentages population
TRÈS BIEN	11	24%	12	22%
BIEN	15	33%	18	33%
ASSEZ BIEN	17	37%	20	36%
PASSABLE	3	6%	5	9%
Total	46	100%	55	100%

Département d'obtention du Bac	Effectifs répondant·es	Pourcentages répondant·es	Effectifs	Pourcentages
044	25	54%	32	58%
085	18	39%	20	36%
083	1	2%	1	2%
014	1	2%	1	2%
NR	1	2%	1	2%
Total	46	100%	55	100%

Parcours	Effectifs répondant·es	Pourcentages répondant·es	Effectifs population	Pourcentages population
Alternance	13	28%	15	29%
Classique	33	72%	40	71%
Total	46	100%	55	100%

5.3 Annexe 3 : Questionnaire étudiant·es

Les trois questionnaires étudiant·es sont conçus de la même manière : une première page d'accueil, l'évaluation du sentiment de compétence dans les quatre domaines puis des questions spécifiques et différentes aux trois questionnaires.

Page accueil commune aux trois questionnaires

Acquisition des compétences en 6ème année parcours officine : étape 1

Ce questionnaire a été réalisé dans le cadre d'une comparaison portant sur les deux parcours proposés cette année en 6ème année parcours officine (« classique » et « alternance et compétences »). Il vous invite à évaluer l'acquisition de vos compétences durant la 6ème année parcours officine. Afin d'en mesurer les évolutions au cours de la formation, il vous sera adressé trois fois (l'étape 2 vous sera proposée en mars, l'étape 3 fin mai ou début juin).

Pour chaque question correspondant aux 4 grands domaines de compétences, indiquez le plus honnêtement possible dans quelle mesure vous vous sentez capable de réaliser chacune des actions citées en situation professionnelle. Cela vous demandera 5 à 10 minutes environ.

Ce questionnaire est conforme à la réglementation en vigueur en matière de protection des données personnelles (loi "Informatique et Libertés" de 1978 et le RGPD de 2016). Les données collectées seront analysées de manière anonyme et confidentielle par le Service des Données et des Enquêtes de la DFRU et la chaîne de développement pédagogique « compétences en soins pharmaceutiques ». La base légale de ce traitement est le consentement. Ces données ne seront diffusées à aucune personne ou entreprise extérieure. Pour toute question sur le traitement de vos données, vous pouvez envoyer un mail à l'adresse suivante : dfru.sde@univ-nantes.fr

Suivant

Évaluation du sentiment de compétence commune aux trois questionnaires

Domaine 1 : Dispenser des médicaments et autres produits de santé

A cette étape de votre formation et sur une échelle de 1 à 5, dans quelle mesure vous sentez-vous capable d'effectuer ces actions relevant du domaine de compétences Dispenser des médicaments et autres produits de santé ?

1 étant le niveau le moins élevé et 5 correspondant à une compétence maîtrisée.

	1	2	3	4	5
Formaliser une intervention pharmaceutique	<input type="radio"/>				
Dispenser des médicaments et des produits de santé (inclut la délivrance sans ordonnance au regard d'un test et de préparations magistrales)	<input type="radio"/>				
Évaluer l'efficacité et la sécurité de la dispensation	<input type="radio"/>				
(Ré)orienter vers un suivi et un accompagnement pharmaceutique des patients	<input type="radio"/>				
Construire et mettre en œuvre des soins pharmaceutiques moins impactants pour l'environnement (éco prescrition des produits de santé)	<input type="radio"/>				

Précédent

Suivant

Domaine 2 : Accompagner le patient dans son parcours de soin

A cette étape de votre formation, dans quelle mesure vous sentez-vous capable d'effectuer ces actions relevant du domaine des compétences **Accompagner le patient dans son parcours de soin** ?

1 étant le niveau le moins élevé et 5 correspondant à une compétence maîtrisée.

	1	2	3	4	5
Implanter la révision globale de la médication	<input type="radio"/>				
Structurer une conciliation pharmaceutique aux points de transition (conciliation ville-hôpital)	<input type="radio"/>				
Réaliser un accompagnement pharmaceutique adapté aux besoins du patient (entretiens, bilans partagés, accompagnement des femmes enceintes...)	<input type="radio"/>				
Participer aux expérimentations pour l'innovation organisationnelle du parcours de soins du patient (article 51)	<input type="radio"/>				
Évaluer les signes de gravité ou de détresse vitale chez une personne en situation d'urgence	<input type="radio"/>				
Prendre en charge une situation d'urgence (techniques non invasives, antidotes, premiers soins)	<input type="radio"/>				

Précédent

Suivant

Domaine 3 : Exploiter et gérer une officine

A cette étape de votre formation, dans quelle mesure vous sentez-vous capable d'effectuer ces actions relevant du domaine de compétences **Exploiter et gérer une officine** ?

1 étant le niveau le moins élevé et 5 correspondant à une compétence maîtrisée.

	1	2	3	4	5
Contrôler les différentes étapes conduisant à la réalisation et à la libération de préparations pharmaceutiques	<input type="radio"/>				
S'engager dans une démarche qualité (ex. double contrôle...)	<input type="radio"/>				
Interagir avec les différents acteurs socio-économiques de l'officine (fournisseurs, sécu, comptable, laboratoires...)	<input type="radio"/>				
Etablir une politique managériale	<input type="radio"/>				
Exploiter de manière sécuritaire et efficiente les outils numériques de communication et logiciels	<input type="radio"/>				
Appréhender les enjeux d'une installation en officine	<input type="radio"/>				

Précédent

Suivant

Domaine 4 : Déployer des actions de prévention et santé publique

A cette étape de votre formation, dans quelle mesure vous sentez-vous capable d'effectuer ces actions du domaine de compétences Déployer des actions de prévention et santé publique ?

1 étant le niveau le moins élevé et 5 correspondant à une compétence maîtrisée.

	1	2	3	4	5
Déployer des actions de promotion de la vaccination et du dépistage auprès de la population	<input type="radio"/>				
Participer aux campagnes nationales de prévention des principaux facteurs de risque	<input type="radio"/>				
Réaliser les bilans de prévention	<input type="radio"/>				
Participer à un programme d'éducation thérapeutique du patient dans une démarche interprofessionnelle	<input type="radio"/>				
Se préparer à la gestion par l'officine des alertes sanitaires, crises sanitaires et/ou environnementales (risque chimique, microbiologique, canicule, événements extrêmes, confinement et accidents industriels et nucléaires, plan blanc)	<input type="radio"/>				
Déclarer un événement sanitaire indésirable auprès de la vigilance concernée (pharmacovigilance, addictovigilance, matériovigilance, hémovigilance, toxicovigilance, nutrivigilance...)	<input type="radio"/>				

Précédent

Suivant

Questions spécifiques questionnaire 1

Pour terminer

Les compétences attendues à l'issue de votre formation vous semblent-elles claires ?

Vous pouvez utiliser l'espace de commentaires si vous souhaitez apporter des précisions.
Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Très claires
 Plutôt claires
 Peu claires
 Pas du tout claires

Veuillez saisir votre commentaire ici:

L'organisation de votre parcours (répartition des périodes de cours et de stage) vous semble-t-elle adaptée à l'acquisition de ces compétences ?

Vous pouvez utiliser l'espace de commentaires si vous souhaitez apporter des précisions.
Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Tout à fait
 Plutôt oui
 Plutôt non
 Pas du tout

Veuillez saisir votre commentaire ici:

Avez-vous des remarques à ajouter ?

Précédent

Envoyer

Questions spécifiques questionnaire 2

Pour terminer

Estimez-vous acquis ces compétences majoritairement :

Vous pouvez utiliser l'espace de commentaires si vous souhaitez apporter des précisions.

	Lors de la pratique à l'officine	Lors des enseignements à l'université	Autant à l'officine qu'en cours
1 : Dispenser des médicaments et autres produits de santé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 : Accompagner le patient dans son parcours des soins	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 : Exploiter et gérer une officine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 : Déployer des actions de prévention et santé publique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vous pouvez préciser votre réponse ici si vous le souhaitez

Dans le cadre de votre stage cette année, avez-vous négocié votre gratification ?

Vous pouvez utiliser l'espace de commentaires si vous souhaitez apporter des précisions.

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Non, Je n'ai pas négocié

J'ai voulu négocier mais cela m'a été refusé

Oui, J'ai négocié et obtenu une meilleure gratification

L'officine m'a proposé d'elle-même une gratification plus élevée

Veuillez saisir votre commentaire ici:

Questions spécifiques questionnaire 3

Pour terminer

Vous sentez-vous prêt(e) à exercer en tant que pharmacien(ne) une fois votre diplôme validé ?

Vous pouvez utiliser l'espace de commentaires si vous souhaitez apporter des précisions.

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Pas du tout

Plutôt non

Plutôt oui

Tout à fait

Veuillez saisir votre commentaire ici:

Quel bilan faites-vous concernant votre 6ème année de formation (cours et stages) ?

5.4 Annexe 4 : Questionnaire maître·sses de stage

Les deux questionnaires maître·sses de stage sont conçus de la même manière : une première page d'accueil, l'évaluation du sentiment de compétence de leur stagiaire dans les quatre domaines puis des questions spécifiques et différentes aux deux questionnaires.

Page accueil commune aux deux questionnaires

Maîtres de stages 6ème année parcours officine : acquisition des compétences par les stagiaires

Ce questionnaire vous invite à évaluer l'acquisition des compétences de vos stagiaires, dans le cadre d'une enquête comparative portant sur les deux parcours proposés en 6ème année parcours officine (parcours classique et parcours Alternance et compétences). L'objectif est de mesurer les compétences développées par les étudiants en fonction du parcours de formation choisi.

Cette démarche vous demandera 5 à 10 minutes environ.

Vos réponses ne leur seront pas transmises et feront l'objet d'un traitement statistique visant à objectiver la perception des étudiants sur leur progression dans la formation.

Ce questionnaire est conforme à la réglementation en vigueur en matière de protection des données personnelles (la "Informatique et Libertés" de 1978 et le RGPD de 2016). Les données collectées seront analysées de manière anonyme et confidentielle par le Service des Dok'nes et des Enquêtes de la DFRU et la chaire de développement pédagogique « compétences en soins pharmaceutiques ». La base légale de ce traitement est le consentement. Ces données ne seront diffusées à aucune personne ou entité extérieure. Pour toute question sur le traitement de vos données, vous pouvez envoyer un mail à l'adresse suivante : dfru.sis@univ-nantes.fr.

Suivant

Évaluation du sentiment de compétence du stagiaire commune aux deux questionnaires

Domaine 1 : Dispenser des médicaments et autres produits de santé

A cette étape de sa formation et sur une échelle de 1 à 5, dans quelle mesure estimatez-vous votre stagiaire capable d'effectuer ces actions relevant du domaine de compétence **Dispenser des médicaments et autres produits de santé** ?

1 étant le niveau le moins élevé et 5 correspondant à une compétence maîtrisée.

	1	2	3	4	5
Formaliser une intervention pharmaceutique	<input type="radio"/>				
Dispenser des médicaments et des produits de santé (inclut la délivrance sans ordonnance au regard d'un test et de préparations magistrales)	<input type="radio"/>				
Évaluer l'efficacité et la sécurité de la dispensation	<input type="radio"/>				
(Ré)orienter vers un suivi et un accompagnement pharmaceutique des patients	<input type="radio"/>				
Construire et mettre en œuvre des soins pharmaceutiques moins impactants pour l'environnement (éco prescription des produits de santé)	<input type="radio"/>				

Précédent

Suivant

Domaine 2 : Accompagner le patient dans son parcours de soin

A cette étape de sa formation, dans quelle mesure estimez-vous votre stagiaire capable d'effectuer ces actions relevant du domaine de compétences **Accompagner le patient dans son parcours de soin** ?

1 étant le niveau le moins élevé et 5 correspondant à une compétence maîtrisée.

	1	2	3	4	5
Implanter la révision globale de la médication	<input type="radio"/>				
Structurer une conciliation pharmaceutique aux points de transition (conciliation ville-hôpital)	<input type="radio"/>				
Réaliser un accompagnement pharmaceutique adapté aux besoins du patient (entretiens, bilans partagés, accompagnement des femmes enceintes...)	<input type="radio"/>				
Participer aux expérimentations pour l'innovation organisationnelle du parcours de soins du patient (article 51)	<input type="radio"/>				
Évaluer les signes de gravité ou de détresse vitale chez une personne en situation d'urgence	<input type="radio"/>				
Prendre en charge une situation d'urgence (techniques non invasives, antidotes, premiers soins)	<input type="radio"/>				

Précédent

Suivant

Domaine 3 : Exploiter et gérer une officine

A cette étape de sa formation, dans quelle mesure estimez-vous votre stagiaire capable d'effectuer ces actions relevant du domaine de compétences **Exploiter et gérer une officine** ?

1 étant le niveau le moins élevé et 5 correspondant à une compétence maîtrisée.

	1	2	3	4	5
Contrôler les différentes étapes conduisant à la réalisation et à la libération de préparations pharmaceutiques	<input type="radio"/>				
Se engager dans une démarche qualité (ex. double contrôle...)	<input type="radio"/>				
Interagir avec les différents acteurs socio-économiques de l'officine (fournisseurs, sécu, comptable, laboratoires...)	<input type="radio"/>				
Etablir une politique managériale	<input type="radio"/>				
Exploiter de manière sécuritaire et efficiente les outils numériques de communication et logiciels	<input type="radio"/>				
Appréhender les enjeux d'une installation en officine	<input type="radio"/>				

Précédent

Suivant

Domaine 4 : Déployer des actions de prévention et santé publique

A cette étape de sa formation, dans quelle mesure estimez-vous votre stagiaire capable d'effectuer les actions relevant du domaine de compétences **Déployer des actions de prévention et santé publique** ?

1 étant le niveau le moins élevé et 5 correspondant à une compétence maîtrisée.

	1	2	3	4	5
Déployer des actions de promotion de la vaccination et du dépistage auprès de la population	<input type="radio"/>				
Participer aux campagnes nationales de prévention des principaux facteurs de risque	<input type="radio"/>				
Réaliser les bilans de prévention	<input type="radio"/>				
Participer à un programme d'éducation thérapeutique du patient dans une démarche interprofessionnelle	<input type="radio"/>				
Se préparer à la gestion par l'officine des alertes sanitaires, crises sanitaires et/ou environnementales (risque chimique, microbiologique, canicule, événements extrêmes, confinement et accidents industriels et nucléaires, plan blanc)	<input type="radio"/>				
Déclarer un événement sanitaire indésirable auprès de la vigilance concernée (pharmacovigilance, addictovigilance, météorovigilance, hémovigilance, toxicovigilance, nutritrivigilance...)	<input type="radio"/>				

Précédent

Suivant

Questions spécifiques questionnaire 1

Pour terminer

Les périodes d'accueil en stage vous semblent-elles adaptées aux besoins et contraintes de votre officine ?

Vous pouvez utiliser l'espace de commentaires si vous souhaitez apporter des précisions.

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Tout à fait
 Plutôt oui
 Plutôt non
 Pas du tout

Veuillez saisir votre commentaire ici:

Pensez-vous que votre stagiaire est suffisamment préparé pour travailler en officine dans le cadre de son stage ?

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Tout à fait
 Plutôt oui
 Plutôt non
 Pas du tout

Veuillez saisir votre commentaire ici:

Si vous souhaitez ajouter quelque chose, c'est ici !

Précédent

Envoyer

Questions spécifiques questionnaire 2

Pour terminer

Pensez-vous que votre stagiaire sera prêt-e à exercer en tant que pharmacien-ne une fois son diplôme validé ?

Vous pouvez utiliser l'espace de commentaires si vous souhaitez apporter des précisions.

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Tout à fait
 Plutôt oui
 Plutôt non
 Pas du tout

Veuillez saisir votre commentaire ici:

Quel bilan faites-vous concernant la formation de votre stagiaire cette année ? Avez-vous des suggestions pour favoriser l'acquisition des compétences des stagiaires de 6ème année en officine ?

Précédent

Envoyer



Direction de la Formation et des Réussites Universitaires
Mission Développement Pédagogique
Service des Données et des Enquêtes