LE TUTEUR UN PROFESSIONNEL BIENVEILLANT ET COMPÉTENT

Colloque
CHU-Hôpitaux de Rouen

29 Novembre 2013

Cécile Dury
Responsable pédagogique département paramédical
Haute Ecole de Namur-Liège-Luxembourg
FINE Executive member

Représentations de quoi, de qui ?

La réussite d'un dispositif d'apprentissage dépend notamment de l'alchimie qui se fera ou pas entre les représentations de tous les acteurs à propos de trois choses :

- l'objet d'apprentissage;
- eux-mêmes en tant qu'acteurs (apprenant ou tuteur);
- l'apprentissage en tant que tel.

A quoi cela sert -il de les expliciter ?

Les résistances à l'apprentissage peuvent provenir :

- d'une représentation initiale fortement ancrée et très éloignée de la nouvelle représentation proposée;

- d'une non prise en compte des représentations d'un des acteurs, qui ne se sent dès lors pas reconnu, pas rejoint.

Comprendre

3RXU DQDO\VHU VD SU

- Modèle socioconstructiviste et interactif
- Agir avec compétence
- Accompagner le développement de compétences
- Mise en perspective

Modèle
socioconstructiviste et
interactif

Réflexion

Teaching teaching understanding understanding french subtitle *(youtube)*

Une ou deux idées qui émergent à la suite de cette vidéo?

Le modèle socioconstructiviste interactif (SCI) de construction des connaissances

/ ¶ D V V L oV Hstr@ctiviste »

- / H F R Q V W U X F W L Y L V P H S R V W X O H T X H O D F R Q
  U p V X O W D W G ¶ X Q H U p F H S W L R Q S D V V L Y H G ¶ R E
  constitue plutôt le fruit de O ¶ D F W L Y L W p G X V X M H W

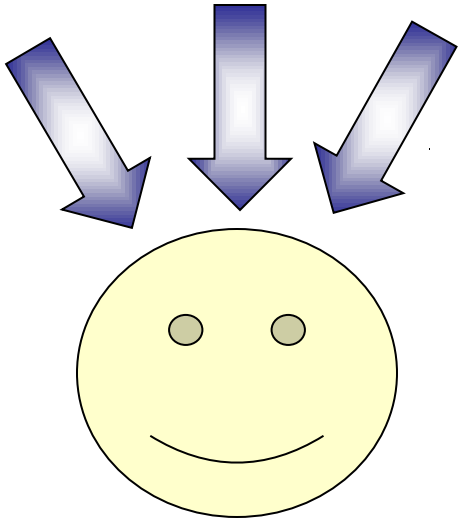
- Le sujet construit ses connaissances par une activité réflexive
  V X U F H T X ¶ L O V D L W G p M j D G D S W D Q W V H V S U
  H [L J H Q F H V G H O D V L W X D W L R Q H W D X [F D U D F V
  lui - P r P H V X U O ¶ R E M H W j D S S U H Q G U H

Philippe Jonnaert *(2009). Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique. Editions De Boeck. 97p*

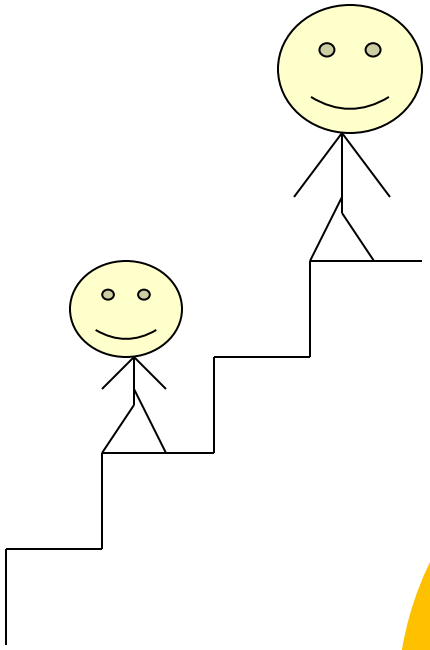
Modèles d'apprentissage

7 U R L V P R G q O H V « V F K p P D W L T X

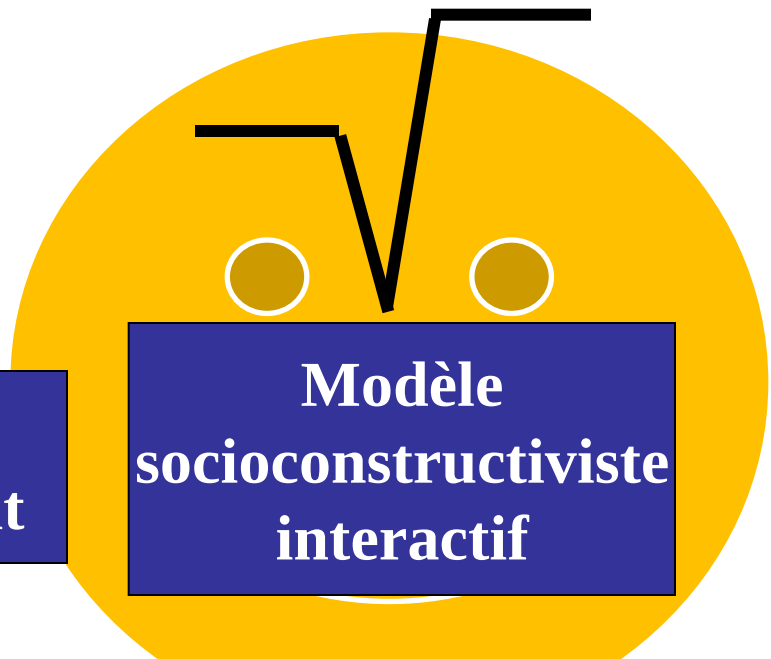
Selon Joseph Stordeur (1996) Enseigner et/ou apprendre. Pour choisir nos pratiques De Boeck



Modèle de l'empreinte

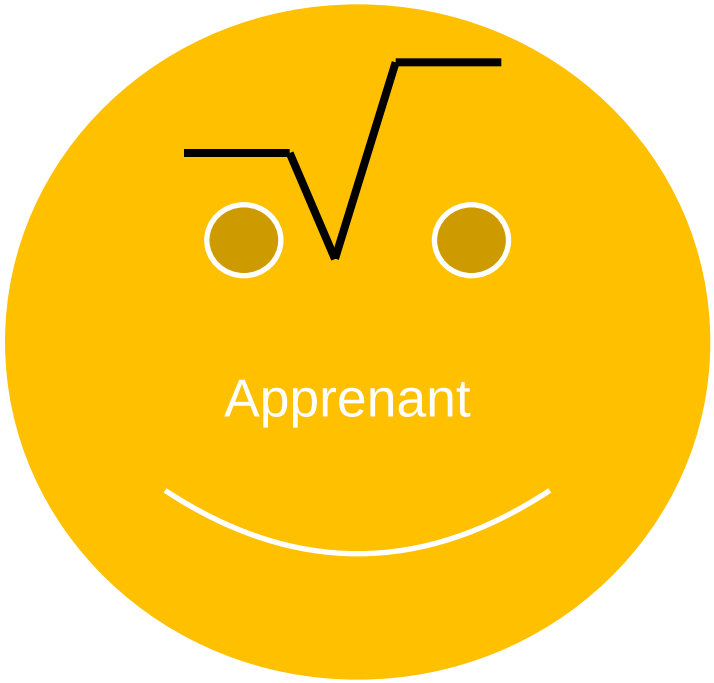


Modèle du conditionnement



Modèle socioconstructiviste interactif

- **Contingence** : Il est nécessaire que le sujet puisse établir un lien entre son action et les résultats de son action que le sujet peut établir des liens de causalité



Le modèle socioconstructiviste interactif (SCI) de construction des connaissances

/ ¶ D V V L Lnvte Hrac@tive »

- La dimension interactive évoque les situations auxquelles le sujet est F R Q I U R Q W p H W j O ¶ L Q W p U L H X U G H V T X H O O H V V H V F nouveaux « objets »

- , O V ¶ D J L W G R Q F G ¶ X Q H P L V H H Q L Q W H U D F W L R Q G H V du sujet (son déjà - là, ses représentations, ses théories dans la tête, ses conceptions) avec le « nouveau » à apprendre

- / H V X M H W F R Q V W U X L W G H Q R X Y H O O H V F R Q Q D L V V D Q F R Q Q D L V V D Q F H V S D U F H T X ¶ L O V H W U R X Y H H Q L Q W H physique et social

Philippe Jonnaert *(2009). Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique. Editions De Boeck. 97p*

Le modèle socioconstructiviste interactif (SCI) de construction des connaissances

La dimension « socio »

9 Les interactions sociales constituent une composante essentielle du processus de construction des connaissances

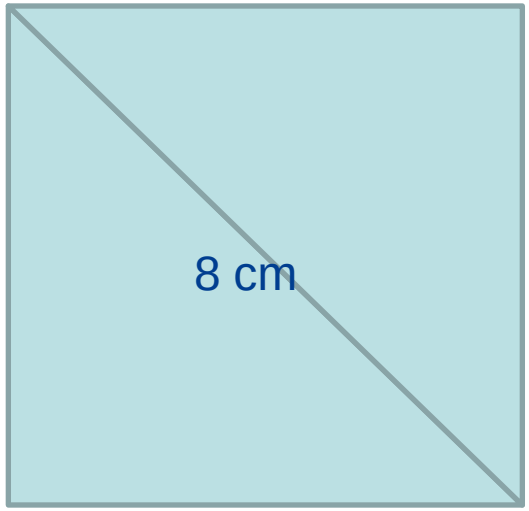
/H PRGqOH QH SHXW VH FRPSUHQGUH TXH G
ses trois dimensions entre elles: « constructiviste, interactive, socio »

Philippe Jonnaert *(2009). Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique. Editions De Boeck. 97p*

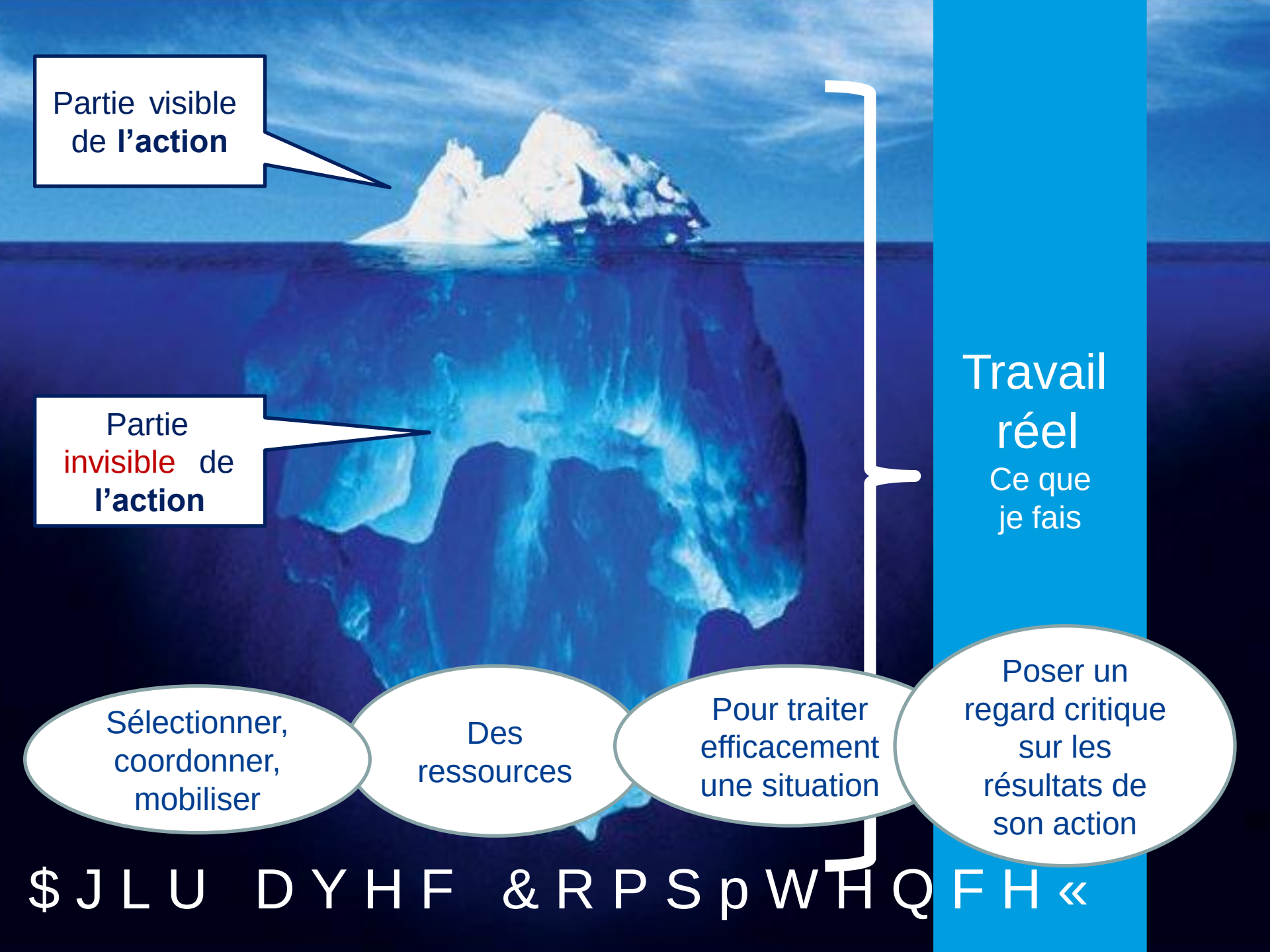
Le modèle socioconstructiviste interactif (SCI) de construction des connaissances

Illustration par un exercice:

& D O F X O H U O ¶ D L U H G H F H F D U U p G R Q W O D



Agir avec compétences


Partie visible de **l'action**
Partie invisible de **l'action**
Travail réel
Ce que je fais
Sélectionner, coordonner, mobiliser
Des ressources
Pour traiter efficacement une situation
Poser un regard critique sur les résultats de son action
$ J L U D Y H F & R P S p W H Q F H «

$JLU DYHF &RPSpV

- Une personne agit avec compétence si elle mobilise, sélectionne et coordonne une série de ressources (connaissances, affectives, sociales et celles reliées à la situation et à ses contraintes) pour traiter efficacement une situation. Une compétence suppose, au-delà du traitement efficace, que cette personne pose un regard critique sur les résultats de ce traitement qui doit être socialement acceptable (p. 41)

- Traiter la compétence comme un processus et non comme une somme de ressources

Philippe Jonnaert *(2009). Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique. Editions De Boeck. 97p*

Guy Le Boterf 5HSHQVHU OD FRPSpWHQFH 3RXU GpSDVVHU OHV LGpHV UHoXHV SURS
Eyrolles. 139p

Chaque personne est singulière

& H T X H O ¶ R Q V D L W Q R V U H V V R X U F

La manière dont on se représente les choses et nous-mêmes

/ H V H Q V T X ¶ R Q O H X U D F F R U G H

Nos émotions positives et négatives,

Nos besoins, Nos valeurs

Nos objectifs...

Chaque situation de travail est singulière

Résultat de
O ¶ D F W L R Q
Visible, observable

Travail réel
Ce que je fais

3 U R F H V V X V G H O ¶ D F W L R Q

3 U R F H V V X V G H ³ U H S U p V H Q W D W L R Q ´ T X L
situation
3 U R F H V V X V G H P L V H H Q ° X Y U H L Q L W L D
adaptations, improvisations,...)
Invisible... Implicite... Inconscient...

$JLU DYHF &RPSp

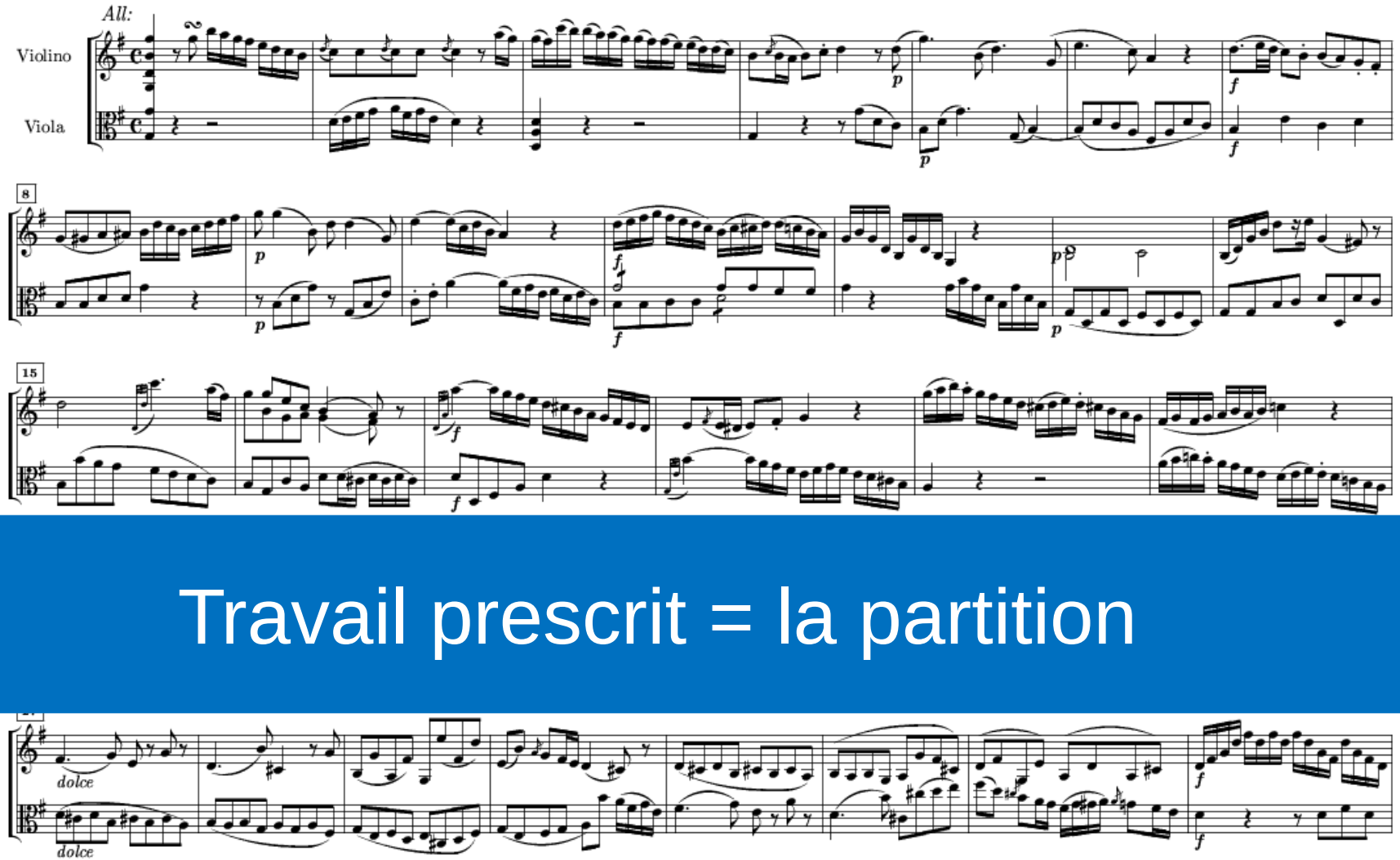
Pour répondre au prescrit

- Description de fonctions, de postes;
- Procédures;
- Référentiel de compétences;
- Missions;
- Résultats attendus;
- ([LJHQFHV SURIHVVLRQQHOOHV TXDOLWp

SRLQWV GH UHSqUH EDOLVHV RU

Guy Le Boterf 5HSHQVHU OD FRPSpWHQFH 3RXU GpSDVVHU OHV LGpHV UHoXHV SUR
Eyrolles. 139p

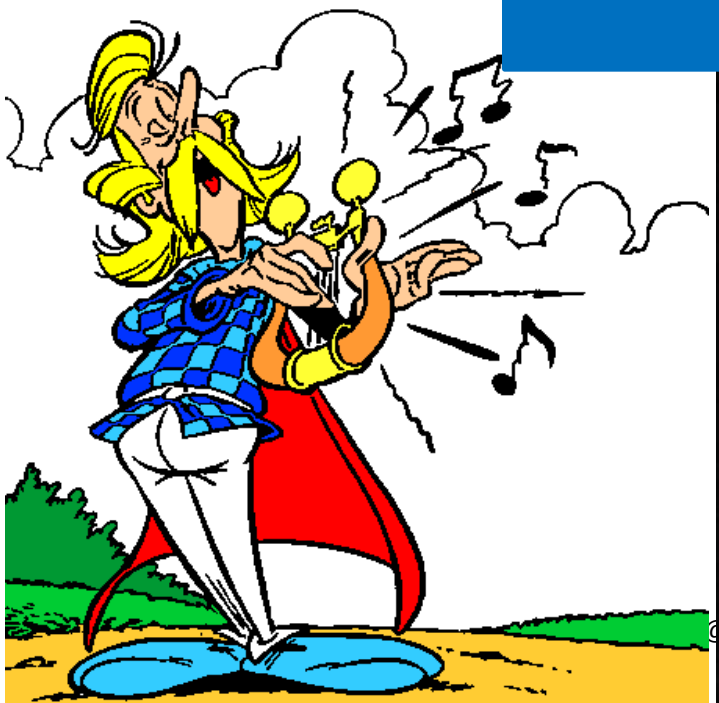
Duetto uno a Violino e Viola

di Wolfgang Amadeus Mozart, KV 423

Travail prescrit = la partition

© 1996, Werner Icking, D-53721 Siegburg, Farnweg 28

Nicht-kommerzielle Vervielfältigung erwünscht.

Travail réel = l'interprétation



Travail réel

La pratique professionnelle en situation

Déroulé des décisions, des actions, des interactions
T X ¶ X Q H S H U V R Q Q H P H W H Q ° X Y U H

Pour traiter une situation efficacement,

3 R X U U p D O L V H U O ¶ D F W L Y L W p S U H V F U L W H

Pour répondre à des exigences fixées par des procédures

Guy Le Boterf
Eyrolles. 139p

5 H S H Q V H U O D F R P S p W H Q F H 3 R X U G p S D V V H U O H V L G p H V U H o X H V S U

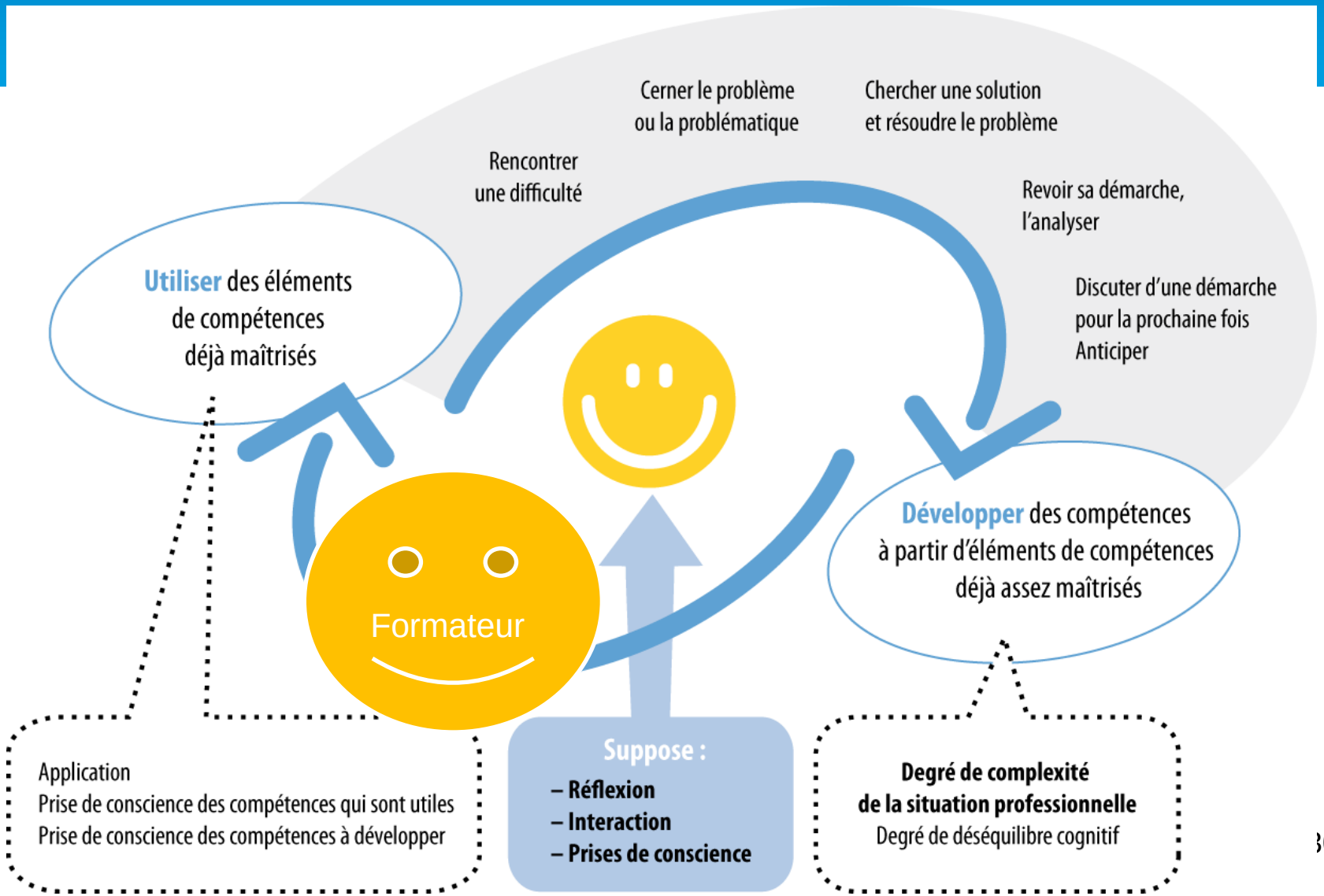
La compétence *= ce qui permet de passer du prescrit à la performance, en jouant à bon escient avec les règles.*

L'intelligence au travail *consiste à*
V ¶ D S S X \ H U V X U O H S U H V F U L W O R U V T
H W j O ¶ L J Q R U H U R X O H G p M R X H U O R U
empêche de travailler!

Accompagner le développement de compétences

Accompagner le développement de compétences

Louise Lafortune *(2008). Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement.* Pour un leadership novateur



Vers un accompagnement réflexif et interactif

Travail prescrit
&H TX¶RQ PH G
de faire

Comment?

Travail réel
Ce que je fais

Analyse de la pratique professionnelle

Pour amener à développer une posture réflexive VXU O¶DJLU HQ VLWXD

Pour amener à des prises de conscience GH QRWUH DJLU UHQGUH H[S
GH O¶DFWLRQ

3RXU IDYRULVHU OH ³FRPSUHQGUH´ VRQ HQJDJHPHQW G
SUDWLTXH HW VHV FRQVpTXHQFHV HW QRQ VHXOHPHQW
j O¶DSSOLFDWLRQ GHV SUHVFULSWLRQV

Schön, D. /H SUDWLFLHQ UpIOH[LI $ OD UHFKHUFKH GX VDYRLU Montréal: Éditions Logiques, O¶DJLU SUF

Travail prescrit

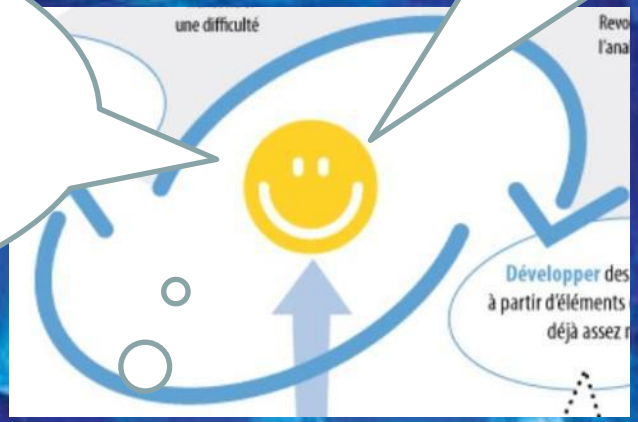
&H TX¶RQ PH GHPDQGH

de faire

Analyse du résultat de

O ¶ D F W L R Q

En quoi mon action répond ou non au prescrit



Travail réel

Ce que je fais

Analyse de la pratique

Analyse du processus de

O ¶ D F W L R Q

Suppose :

- Réflexion
- Interaction
- Prises de conscience

Accompagner le développement de compétences

http://www.isp-formation.fr/article.php3?id_article=154

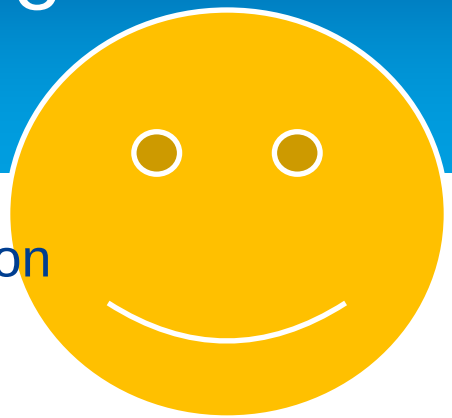
Guy Le Boterf L Q Y L W p G H O ¶ ,) 3 % U H W D J Q H j 2 0 0 8 . Q H V O H

Page consultée le 28 avril 2012

Une des modalités privilégiées du développement de la compétence passe par le U H W R X U V X U W U D Y D L O U p I O H F K L R Q comment et le pourquoi afin G ¶ H Q W U D v Q H U O D O J H E U H [L Y I analyse.

) D F H j G H V V L W X D W L R Q V F R P S O H [H V O ¶ H V W L P D choix passe par la confrontation des points de vue : on gagne en R E M H F W L Y L W p H Q S D V V D Q W S D U O ¶ L Q W H U V X E M

Amener à développer une posture réflexive



- Une mise à distance et un regard critique sur son propre fonctionnement
  - Ses cohérences et incohérences
  - Ses pensées et actions
  - Ses croyances et pratiques

- Une analyse tant individuelle que collective des D F W L R Q V H W G p F L V L R Q V S U L V H V H Q F R
  - Sur ce qui se passe
  - Comment cela se passe
  - Pourquoi cela se passe ainsi
  - Ce qui pourrait être fait différemment

LAFORTUNE, L (2008) ***Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur.*** 3 U H V V H V G H O ¶ 8 Q L Y H U V L W p G X 4 X p E H F S

Vers un accompagnement réflexif et interactif

Comment?

Des stratégies réflexives - interactives

[3] $FWLRQV SpGDJRJLTXHV HW GLGDFWLTXHV TXL *susciter la réflexion individuelle relativement à sa pratique et à ses apprentissages, tout en suscitant des interactions entre pairs et collègues.*

(OOHV V¶LQVSLUHQW GH GLYHUV PRGqOHV FRPPH OH TXHVWLRQQHPHQW GH OD GLVFXVVLRQ OH WUDYDLO GH U*et les conflits sociocognitifs.*

Ces stratégies favorisent les échanges, la confrontation des idées et la communication réflexive- LQWHUDFWLYH ´ S

Lafortune, L. (2012) *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences. La formation en éducation et en santé.* 3UHVVHV GH O¶8QLYHUVLWp GX 4XpEHF S

Des stratégies réflexives-interactives

Axe 1. Vers une autonomie de pensée ou culture professionnelle

- P1. Avoir une perspective réflexive - interactive
- P2. Donner une place à la pratique réflexive dans la formation - accompagnement
- 3 3 D V V H U G H V L P S U H V V L R Q V j O ¶ D Q D O \ V H W R X W H Q D réflexivité
- P4. Viser une cohérence entre pensées et actions, entre théorie et pratique
- 3 8 W L O L V H U O D V \ Q W K q V H H W O ¶ D Q D O \ V H H Q F R P S O p P
- P6. Exercer un jugement professionnel en agissant de manière éthique et critique

Axe 2. Vers des pratiques socioconstructivistes

- 3 9 L V H U j ³ I D L U H I D L U H ´ D X O L H X G H I D L U H j ³ I D L U H G F R Q V W U X L U H ´ D X O L H X G H F R Q V W U X L U H S R X U O ¶ D
- 3 3 D U W L U G H F H T X H O H V S H U V R Q Q H V D S S U H Q D Q W H V I faire
- P9. Assurer une préparation associée à une planification et à une anticipation
- P10. Utiliser un moyen transversal: le questionnement

Lafortune, L. (2012) *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences. La formation en éducation et en santé.* 3 U H V V H V G H O ¶ 8 Q L Y H U V L W p G X 4 X p E H F S

Des stratégies réflexives-interactives

Axe 3. Vers une collaboration professionnelle

- P11. Prendre des décisions collectivement vers une collaboration professionnelle
- 3 6 ¶ D V V X U H U G ¶ X Q S D V V D J H j O ¶ D F W L R Q V H O R Q X Q S U

Axe 4. Pour une dimension affective dans une perspective professionnelle

- P13. Partir de ce qui est positif, ce qui est à améliorer, ce qui fonctionne bien...
- P14. Assurer une écoute et un soutien sans préjugé, idées préconçues ou jugements de valeurs
- P15. Tenir compte de la dimension affective dans une perspective cognitive et professionnelle

Axe 5. Garder des traces pour favoriser la recherche dans la formation - accompagnement

- P16. Mettre en place un enseignement, une formation - accompagnement qui V X V F L W H O ¶ p F U L W X U H U p I O H [L Y H
- P17. Associer la recherche à un projet de formation - accompagnement

Lafortune, L. (2012) *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences. La formation en éducation et en santé.* 3 U H V V H V G H O ¶ 8 Q L Y H U V L W p G X 4 X p E H F S

Des stratégies réflexives-interactives

Ness V *et al* ***(2010) Supporting and mentoring nursing students in practice. Nursing Standard.***
25, 1, 41 - 46.

This article explores how students can demonstrate their decision making and suggests techniques for mentors to support students.

Questioning skills
Thinking aloud
Debriefing
Reflection
Action planning
Problem - based learning

Mise en perspective

Mise en perspective
/ H W X W R U D W «

- 6 ¶ L Q Vil Fdlns W Wne perspective socioconstructiviste et interactive?
- Propose - t - L O G H V V L W X D W L R Q V G ¶ D S S U H Q W L V V D J H T X L I le développement de compétences?
- Permet - il à la personne apprenante de travailler sans cesse au départ de ses propres connaissances, les ajustant, les modifiant, les reconstruisant en fonctions des caractéristiques des situations?
- Permet - il de faire sortir les concepts du cloisonnement disciplinaire et de montrer les liens qui peuvent se tisser entre eux à travers des situations et des familles de situations?

Mise en perspective
/ H W X W R U D W «

) D F W H X U V I D F L O L W D Q W R X Q R Q O ¶ D S S U H Q W L V V D J H H Q V W D J H

Phan G.L, Barnett T. (2012)

- / ¶ D W W L W X G H G H V p T X L S H V
- La variété des situations cliniques,
- Les ressources suffisantes,
- Un temps adéquat pour réaliser les soins,
- 7 U R S G ¶ p W X G L D Q W V H Q V W D J H
- Les équipes surchargées,
- Les étudiants considérés comme des travailleurs,
- Les tâches demandées aux étudiants considérées majoritairement peu « réflexives » Ness V et al (2010)

Mise en perspective
/ H W X W R U D W «

) D F W H X U V I D F L O L W D Q W R X Q R Q O ¶ D S S U H Q W L V V D J H H Q V W D J H

- / H V X S S R U W L Q V L W X W L R Q Q H *the uses of the future cannot be consistently considered a secondary priority in clinical practice* « »
  Ali PA, Panther W (2008)

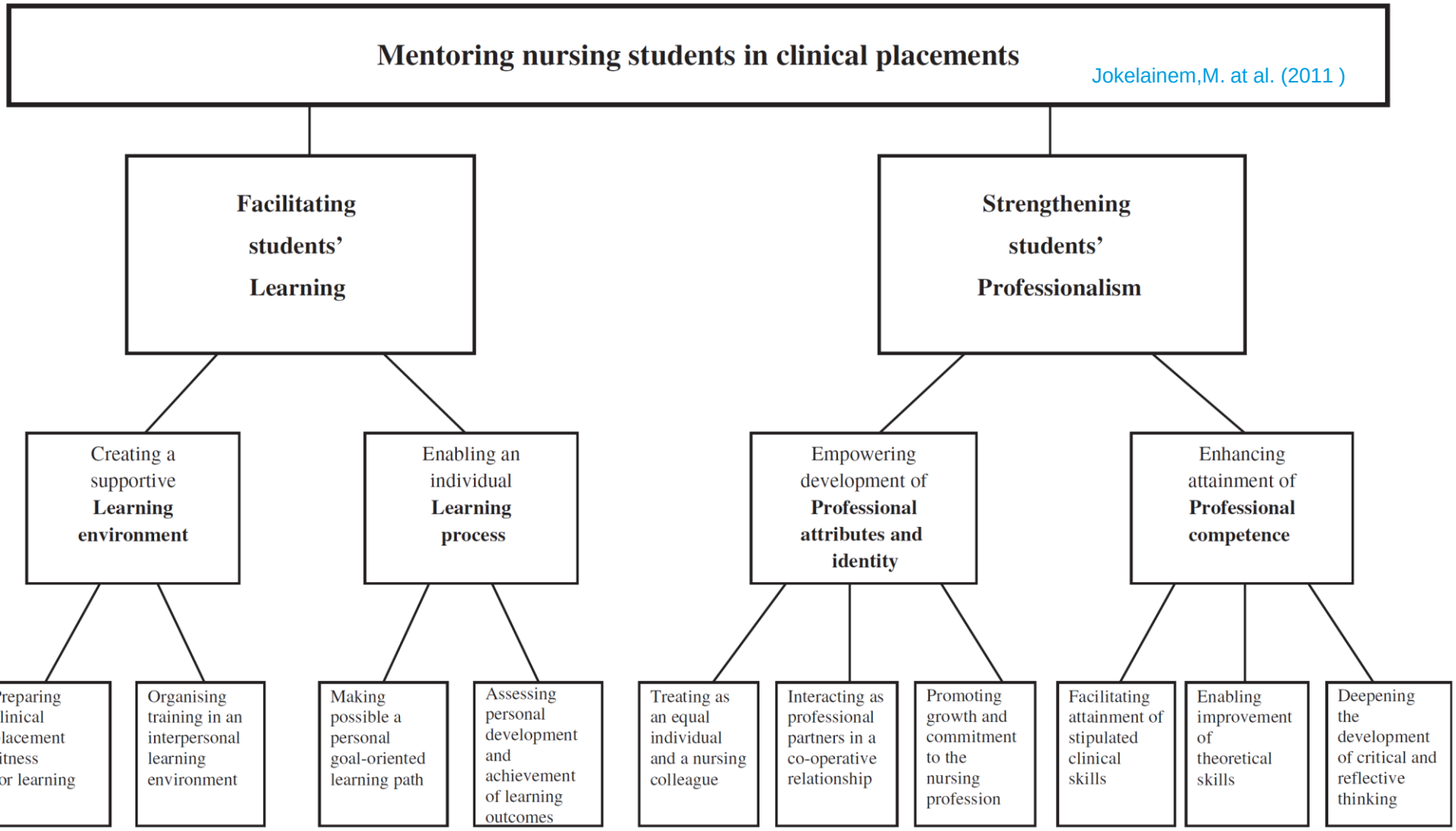
- / H V L Q I L U P L H U V U p I p U H Q W V W X W H X U V G H Y U D L H Q W G L V S
  U H F R Q Q X S R X U O ¶ D F F R P S D J Q H P H Q W G H V p W X G L D Q W V G H
  une formation
  Beskine D. (2009)

- & R P P H O ¶ D F F R P S D J Q H P H Q W H Q V W D J H Q ¶ H V W S D V R I I L F L
  U p I p U H Q W V O H V X F F q V U p V L G H G D Q V O ¶ H Q W K R X V L D V P H
  Brooks N., Moriarty A. (2006)

- La clarification G H V U { O H V G H O ¶ H Q V H L J Q D Q W G X W X W H X U P H
  superviseur), des infirmiers
  Jokelainem M. at al (2011) , Saarikoski M. at al. (2012)

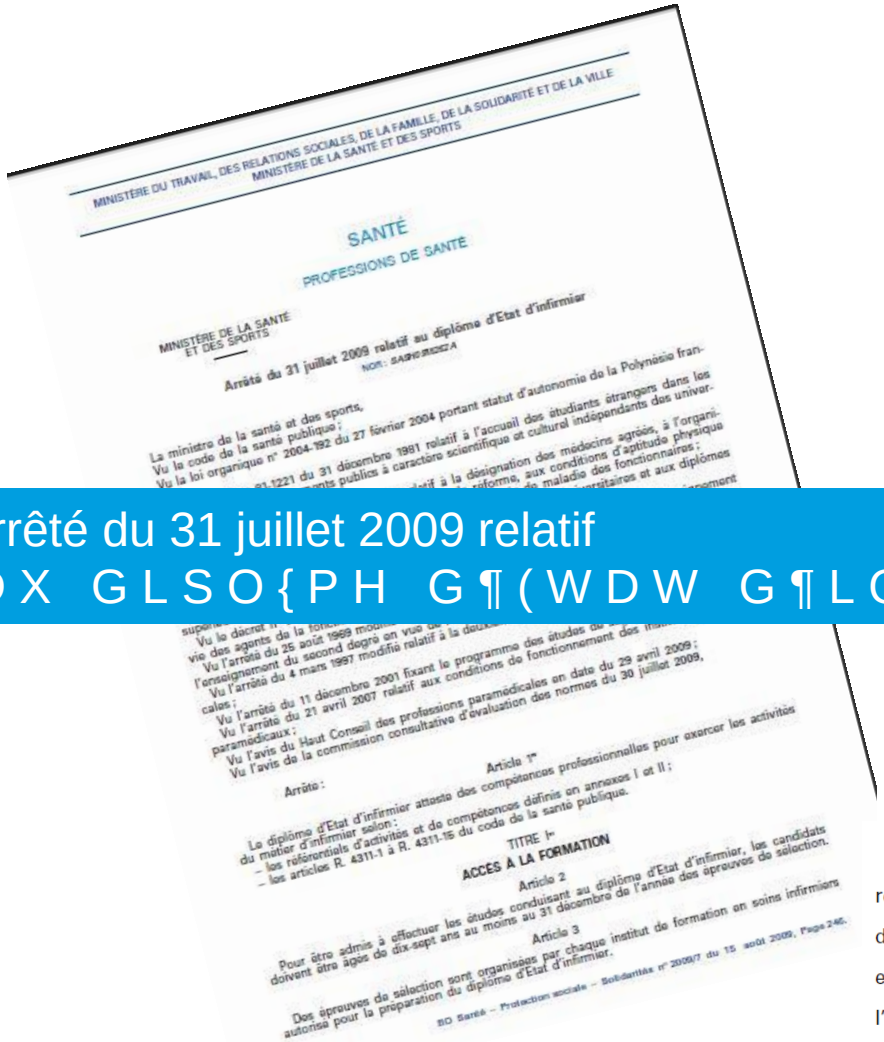
Mise en perspective

Analyser l'**Accompagnement**-Apprentissage en stage: clés de succès



Mise en perspective

Clarifier les rôles et les compétences des acteurs



MINISTÈRE DU TRAVAIL, DES RELATIONS SOCIALES, DE LA FAMILLE, DE LA SOLIDARITÉ ET DE LA VILLE
MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SPORTS

SANTÉ

PROFESSIONS DE SANTÉ

MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SPORTS

Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier

NOR: SASH0922021A

Le ministre de la santé et des sports,

Vu le code de la santé publique ;

Vu la loi organique n° 2004-192 du 27 février 2004 portant statut d'autonomie de la Polynésie fran-

Vu la loi n° 84-1221 du 31 décembre 1981 relatif à l'accueil des étudiants étrangers dans les établissements publics à caractère scientifique et culturel indépendants des univer-

Vu le décret n° [illegible] relatif à la désignation des médecins agréés, à l'organi-

vie des agents de la fonction publique territoriale et à la prévention médicale ;

Vu l'arrêté du 25 août 1969 modifié relatif à la délivrance du diplôme d'Etat d'infirmier ;

Vu l'arrêté du second degré en vue de l'obtention du diplôme d'Etat d'infirmier ;

l'enseignement du 4 mars 1997 modifié relatif à la délivrance du diplôme d'Etat d'infirmier ;

Vu l'arrêté du 11 décembre 2001 fixant le programme des études conduisant au diplôme d'Etat d'infirmier ;

cales ;

Vu l'arrêté du 21 avril 2007 relatif aux conditions de fonctionnement des instituts de formation paramédicaux ;

Vu l'avis du Haut Conseil des professions paramédicales en date du 29 avril 2009 ;

Vu l'avis de la commission consultative d'évaluation des normes du 30 juillet 2009,

Arrête :

Article 1er

Le diplôme d'Etat d'infirmier atteste des compétences professionnelles pour exercer les activités du métier d'infirmier selon :

– les référentiels d'activités et de compétences définis en annexes I et II ;

– les articles R. 4311-1 à R. 4311-15 du code de la santé publique.

TITRE Ier

ACCÈS À LA FORMATION

Article 2

Pour être admis à effectuer les études conduisant au diplôme d'Etat d'infirmier, les candidats doivent être âgés de dix-sept ans au moins au 31 décembre de l'année des épreuves de sélection.

Article 3

Des épreuves de sélection sont organisées par chaque institut de formation en soins infirmiers autorisé pour la préparation du diplôme d'Etat d'infirmier.

BO Santé – Protection sociale – Solidarités n° 2009/7 du 15 août 2009, Page 240.

Arrêté du 31 juillet 2009 relatif

D X G L S O { P H G ¶ (W D W G ¶ L Q

Les responsables de l'encadrement

Chaque étudiant est placé sous la responsabilité d'un maître de stage, d'un tuteur de stage et d'un professionnel de proximité au quotidien. Ces trois fonctions peuvent être exercées par la même personne pour des raisons d'organisation ou dans le cas d'équipes d'encadrement restreintes. Ainsi, toujours placé sous la responsabilité d'un professionnel, l'étudiant acquiert progressivement une façon de plus en plus autonome d'exercer son futur métier.

Ce mode d'organisation ne modifie en rien la hiérarchie dans les établissements et des lieux d'encadrement. La direction des soins demeure responsable de l'encadrement des étudiants en stage et, est garante de la charte d'encadrement.

Le maître de stage

Il représente la fonction organisationnelle et institutionnelle du stage. Il s'agit le plus souvent du cadre de santé. Il exerce des fonctions de management et de responsabilité sur l'ensemble du stage. Il est le garant de la qualité de l'encadrement. Il met en place les moyens nécessaires à ce dernier et veille à l'établissement d'un livret d'accueil spécifique (*cf.* chapitre « Qualification et agrément des stages ») ainsi qu'à la diffusion et à l'application de la charte d'encadrement. Il assure le suivi des relations avec l'institut de formation pour l'ensemble des stagiaires placés sur le territoire dont il a la responsabilité, et règle les questions en cas de litige ou de conflit. Il accueille l'ensemble des étudiants affectés à sa zone d'exercice.

Le tuteur de stage

Les missions spécifiques du tuteur sont décrites dans le livret d'accueil.

Le tuteur représente la fonction pédagogique du stage. Il est volontaire pour exercer cette fonction, il peut le faire temporairement et sur une zone à délimiter (pôle, unité...). Professionnel expérimenté, il a développé des capacités ou des compétences spécifiques et de l'intérêt pour l'encadrement d'étudiants. Il connaît bien les référentiels d'activités, de compétences et de formation des futurs professionnels qu'il encadre. Chaque étudiant connaît son tuteur de stage et ses missions.

Le tuteur assure un accompagnement des étudiants et évalue leur progression lors d'entretiens réguliers. Le tuteur peut accompagner plusieurs stagiaires et les recevoir ensemble lors de leur accueil ou de séquences de travail. Il peut leur proposer des échanges autour des situations ou des questions rencontrées. Il facilite l'accès des étudiants aux divers moyens de formation proposés sur les lieux de stage, les met en relation avec des personnes ressources et favorise, en liaison avec le maître de stage, l'accès aux services collaborant avec le lieu de stage en vue de comprendre l'ensemble du processus de soin (exemple : stérilisation centrale, bloc opératoire, consultation, etc.).

Le tuteur a des relations régulières avec le formateur de l'institut de formation, référent du stage. Il propose des solutions en cas de difficultés ou de conflits.

Le tuteur évalue la progression des étudiants dans l'acquisition des compétences après avoir demandé l'avis des professionnels qui ont travaillé en proximité avec l'étudiant. Il formalise cette progression sur le portfolio lors des entretiens avec l'étudiant en cours et à la fin du stage.

La désignation des tuteurs relève des missions de l'encadrement professionnel sur la base de critères de compétences, d'expérience et de formation. Le tuteur est placé sous la responsabilité d'un cadre professionnel.

Les professionnels de proximité

Ils représentent la fonction d'encadrement pédagogique au quotidien. Ils sont présents avec l'étudiant lors des séquences de travail de celui-ci, le guident de façon proximale, lui expliquent les actions, nomment les savoirs utilisés, rendent explicites leurs actes, etc.

Ils accompagnent l'étudiant dans sa réflexion et facilitent l'explicitation des situations et du vécu du stage, ils l'encouragent dans ses recherches et sa progression.

Plusieurs personnes peuvent assurer ce rôle sur un même lieu de travail en fonction de l'organisation des équipes.

Ils consultent le portfolio de l'étudiant afin de cibler les situations, activités ou soins devant lesquels l'étudiant pourra être placé.

Ils ont des contacts avec le tuteur afin de faire le point sur l'encadrement de l'étudiant de manière

Le formateur de l'IFSI référent de stage

Les IFSI désignent un formateur référent pour chacun des stages l'étudiant connaît le formateur référent du stage.

Le formateur référent est en lien avec le maître de stage en ce qui concerne l'organisation générale des stages dans son unité ou sa structure.

Il est également en liaison régulière avec le tuteur de stage afin de suivre le parcours des étudiants et régler au fur et à mesure les questions pédagogiques qui peuvent se poser.

Il a accès aux lieux de stage et peut venir encadrer un étudiant sur sa propre demande, celle de l'étudiant, ou celle du tuteur de stage.

Mise en perspective

Clarifier les rôles et les compétences des acteurs

- « Le retour sur la pratique, la réflexion, et le questionnement sont accompagnés par un professionnel chargé de la fonction tutorale et un IRUPDWHXU &HFL FRQWULEXH j GpYHORSSHU FKH] O¶p nécessaire au développement de la compétence infirmière »

- « Le tuteur représente la fonction pédagogique du stage. Il est volontaire SRXU H[HUFHU FHWWH IRQFWLRQ «

- « Le tuteur évalue la progression des étudiants GDQV O¶DFTXLVLWLRQ FRPSpWHQFHV DSUqV DYRLU GHPDQGp O¶DYLV GHV SU

Référentiel de formation (Annexe III de l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier). Berger - /HYUDXOW 5HFXHLO GHV SULQFLSDX[WH[WHV UHODWLIV j OD IRUPDWLRQ SUpSDUDQ profession. REF. 531 200.

Exemples internationaux

Royaume - Uni (2008)

Section 1: The developmental framework and its underpinning principles 19
1.1 The developmental framework 19
1.2 The underpinning principles 20
1.3 Guidance for applying the underpinning principles 21

Section 2: Standards for mentors, practice teachers and teachers 23
2.1 NMC mentor standard 23
2.1.1 Criteria for supporting learning and assessing in practice: mentors 24
2.1.2 Competence and outcomes for a mentor 25
2.1.3 Criteria for a sign-off mentor 27
2.2 NMC practice teacher standard 28
2.2.1 Criteria for supporting learning and assessing in practice: practice teacher 29
2.2.2 Competence and outcomes for a practice teacher 30
2.3 NMC teacher standard 32
2.3.1 Criteria for supporting learning and assessment in practice: teachers 33
2.3.2 Competence and outcomes for a teacher 33

Section 3: Applying the standards to support learning and assessment in practice 37
3.1 Applying the standards to nursing, midwifery and specialist community public health nursing educational programmes 37
3.2 Applying the mentor standard in practice 38
3.2.1 Mentor preparation programmes 38
3.2.2 Continuing professional development for mentors 39
3.2.3 Allocated learning time for mentor activity 39
3.2.4 Supporting learning in practice 40
3.2.5 Assessing learning in practice 42
3.2.6 Signing off practice proficiency 42
3.3 Applying the practice teacher standard in practice 45
3.3.1 Practice teacher preparation programmes 46
3.3.2 Continuing professional development for practice teachers 46
3.3.3 Allocated learning time for practice teacher activity 47
3.3.4 Supporting learning in practice 47
3.3.5 Assessing learning in practice 49

Exemples internationaux

Royaume - Uni

NMC standards for mentors (2008)

- Establishing effective working relationship
- Facilitation of learning
- Assessment and accountability
- Evaluation of learning
- Creating an environment for learning
- Context of practice
- Evidence - based practice
- Leadership

Mentor preparation programmes: a minimum of 10 days (academic and practice settings)

Exemples internationaux

Suisse

Profil et fonction du praticien formateur (2008)

- Compétences en lien avec la pratique réflexive
- Compétences sociales et relationnelles
- Compétences pédagogiques
- Compétences organisationnelles
- & R P S p W H Q F H G ¶ p Y D O X D W L R Q H W G ¶ D X W R

Formation 15 ECTS (450heures de travail) : 150 heures académiques sur 25 jours

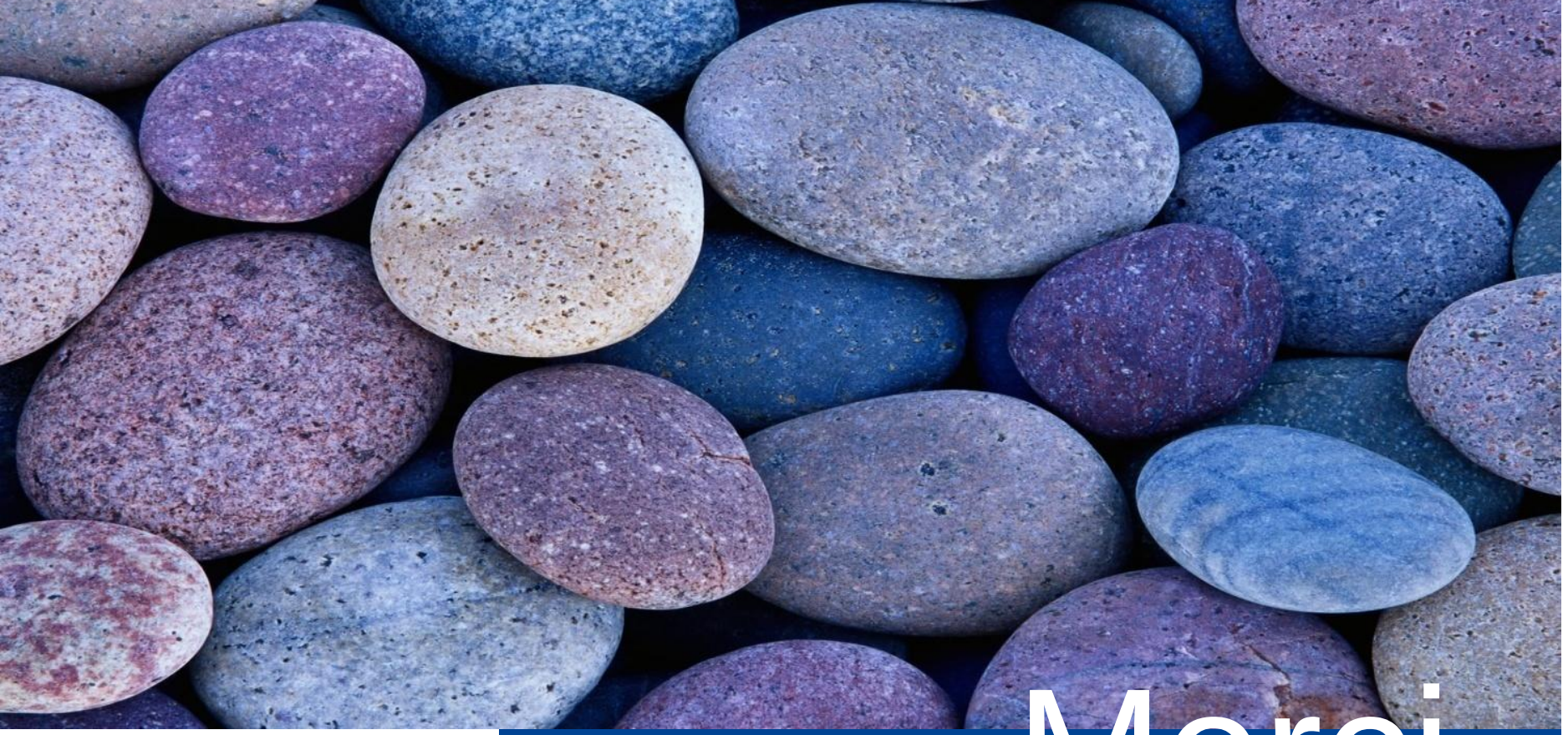
Mise en perspective
Formation des Formateurs

Formation des formateurs

- En formation initiale
-) R U P D W L R Q G H V I R U P D W H X U V H Q V H L J Q D Q W V W X W H X
  - Formation « praticien formateur » (*to identify existing challenges faced by mentors concerning the required resources, i.e. adequate preparation, planning, time, collaboration and education*) Jokelainen, M. at al. (2013)
  - ' H S X L V P D L j O ¶ + (1 $ / / 8 praticiens formateurs »
  - 7 U D Y D L O O H U F R O O H F W L Y H P H Q W O H V U H S U p V H Q W D W L R Q V dans leur fonction et dans les changements pédagogiques sous -tendus par les réformes
  - Analyser sa pratique de formateur et développer des compétences pédagogiques; utiliser des stratégies pédagogiques réflexives -interactives
  - Développer une posture réflexive

Des Défis

- Viser la cohérence entre formation théorique et clinique et collaborer entre acteurs de O ¶ p G X F D W L R Q H W G H V P L O L H X [G H V R L Q V S R X U I D Y R U L V H U O H G p Y professionnelles de haut niveau
- Définir collectivement le cadre et les axes de partenariat (partenariat pédagogique?) pour une responsabilité partagée dans la formation clinique
- Définir et clarifier les rôles des acteurs de la formation clinique: étudiant, enseignant, S U R I H V V L R Q Q H O W X W H X U L Q I L U P L H U U p I p U H Q W L Q I L U P L H U F K H I
- ' p Y H O R S S H U O D I R U P D W L R Q G H V I R U P D W H X U V S U D W L F L H Q I R U P D W particulière?
- Promouvoir le développement professionnel continu, y compris dans le domaine pédagogique
- ' p Y H O R S S H U X Q S D U W H Q D U L D W T X L V ¶ D S S X L H V X U O H V p Y L G H Q F H V
- Exercer ensemble un leadership politique
- Utiliser notre créativité « Nous sommes formidables! »



Merci

« *Je n’attends rien des outils*
Ce sont les outils qui attendent tout de moi »

Orson Welles

Bibliographie

Ali PA., Panther W. (2008) Professional development and the role of mentorship . *Nursing Standard*. 22, 42, 35 -39.

Beckers J. (2007) Compétences et identité professionnelles . / ¶ H Q V H L J Q H P H Q W V et rapports aux métiers de O ¶ L Q W H l u D F W L R Q Editions De Boeck Université . 356p

Beskine D. (2009) Mentoring students : establishing effective working relationships . *Nursing Standard*. 23, 30, 35 -40.

Brooks N., Moriarty A. (2006) Development of a practice learning team in the clinical setting. *Nursing Standard*. 20, 33, 41 -44.

Chuan OL., Barnett T. (2012) Student , tutor and staff nurse perceptions of the clinical learning environment . Nurse Educ Pract . 12(4): 192 -197.

Currie E.J. & Carr -Hill R.A. (2013) What is a nurse? Is there an international consensus? International Nursing Review 60, 67 ±74

Dallaire , C. (2008) / ¶ D F W L R Q S R O L W L T X H X Q H V W U D W p J L H S R X U O ¶ D Dallaire C. (dir. H P H Q la dir. De), / H V D Y R L U L Q I L U P L H U D X F ° X U G H O D G L V F L S O L Q H H W G H Boucherville, Gaëtan Morin, p. 454 -481.

Davis, L. at al. (2013) Lifelong learning in nursing: A Delphi study. Nurse Education Today.

Jokelainem , M. at al. (2011) A systematic review of mentoring nursing students in clinical placements. Journal of Clinical Nursing. 20, 2854 ±2867

Jokelainen , M. at al. (2013) Finnish and british P H Q W R U V ¶ F R Q F H S W L R Q V R I I D F L O L W D W placement learning and professional development. *Nurse Education in Practice*, 13, 61 -67

Jonnaert P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique.* Editions De Boeck Université. 97p

Jonnaert P., Ettayebi M., Defise R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel.* Editions De Boeck Université . 111p

Le Boterf G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions.* (G L W L R Q V G ¶ 2 U J H Editions d'Organ 139p

Bibliographie

Louise Lafortune (2012) *Une démarche réflexive pour la formation en santé.* 3 U H V V H V G H O ¶ 8 Q L Y H du Québec

Louise Lafortune (2012) *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences* 3 U H V V H V G H O ¶ 8 Q L Y H U V L W p G X 4 X p E H F

Louise Lafortune (2008) *Un modèle* G ¶ D F F R P S D J Q H P H Q W *professionnel* G ¶ X Q *changement. Pour un leadership novateur.* Québec, Presses de O ¶ 8 Q L Y H U V L W p du Québec

Lafortune L. et Collette Deaudelin C. (2001) *Accompagnement socioconstructiviste. Pour une réforme en éducation.* Québec, Presses de O ¶ X Q L Y H U V L W p du Québec

Menaut , H. (2013) *Tutorat et formations paramédicales. Penser* O ¶ D F F R P S D J Q H P H Q W *Tutoral.* De Boeck . 126p (page 89)

Ness V et al (2010) Supporting and mentoring nursing students in practice. *Nursing Standard*. 25, 1, 41 - 46.

Pans, W. at al. (2012) Do knowledge, knowledge sources and reasoning skills affect the accuracy of nursing diagnoses? A randomised study. BMC Nursing, 11:11

5 p I p U H Q W L H O G H I R U P D W L R Q $ Q Q H [H , , , G H O ¶ D U U r W p G X M X L O O H W

Berger - Levrault (2011) Recueil des principaux textes relatifs à la formation G ¶ L Q I L U P L H U S U p S D U D Q W D X G L S O { P H G ¶ (W D H W j O ¶ H [H U F L F H G H O D S U R I H V V L

Raucent B., Verzat C., Villeneuve L. (2010) *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en oeuvre?* Chap 6: Le questionnement et la réflexivité. De Boeck Université

Saarikoski M. at al. (2012) Students ¶experiences of cooperation with nurse teacher during their clinical placements: an empirical study in a Western European context . *Nurse Education in Practice.*

Saarikoski , M. at al. (2013) 6 W X G H Q W V ¶ H [S H U L H Q F H V R I F R R S H U D W L R Q Z L W K Q X U placements: An empirical study in a Western European context. *Nurse Education in Practice,* 13, 78 - 82

Salminen , L. At al. (2010) *Future challenges for nursing education e a European perspective. Nurse Education Today,* 30, 233 - 238.

Stewart, S. & Dempsey, L - F. (2005) $ / R Q J L W X G L Q D O V W X G \ R I E D F F D O D X U H D W H Q X thinking dispositions. Journal of Nursing Education, 44(2):65 ±70.

Ten Hoeve , V. at al. (2013) The nursing profession: public image, self - concept and professional identity. A discussion paper. Journal of Advanced Nursing

Vermersch , P. (2006) / ¶ H Q W U H W L H Q G ¶ H [S O L F D W L R Q (G L W L R Q V (6)

Warne T. at al. (2010) An exploration of the clinical learning experience of nursing students in nine European countries. *Nurse Education Today* 30, 809 ±815