



**ENSP**

ÉCOLE NATIONALE DE  
LA SANTÉ PUBLIQUE

**RENNES**

---

**Directeur des Soins**

**Promotion 2004**

---

**VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE  
DANS LES ECOLES DE PUERICULTURE :  
UN NOUVEL ENJEU DE STRATEGIE ET DE  
MANAGEMENT POUR LE DIRECTEUR DES SOINS**

---

**Marie-France HUGUET-FALGON**

---

# Remerciements

---

*Je souhaite remercier toutes les personnes qui ont contribué largement à l'élaboration de ce travail en acceptant de bien vouloir participer aux entretiens.*

*Une pensée toute particulière à Bernard, mon mari, mes trois enfants Caroline, Christophe et Cyril pour leur présence et leur soutien plein de fougue, de tendresse et de connivence et à mon amie Martine qui comme d'habitude a répondu présente à mes S.O.S. informatiques.*

---

# Sommaire

---

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUCTION.....</b>  | <b>1</b>  |
| <b>CONTEXTE GENERAL .....</b>   | <b>1</b>  |
| <b>PROBLEMATIQUE.....</b>   | <b>3</b>  |
| <b>HYPOTHESE.....</b>   | <b>4</b>  |
| <b>1 LE CADRE CONCEPTUEL.....</b>   | <b>5</b>  |
| <b>1.1 La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE).....</b>                | <b>5</b>  |
| 1.1.1 La VAE: historique.....   | 5         |
| 1.1.2 Le cadre réglementaire de la VAE .....                                  | 6         |
| 1.1.3 Les enjeux de la VAE.....   | 7         |
| 1.1.4 La VAE: un parcours qui nécessite un accompagnement des candidats ..... | 7         |
| 1.1.5 Le travail préparatoire à la mise en œuvre de la VAE .....              | 8         |
| 1.1.6 Un exemple de mise en œuvre de la VAE.....                              | 9         |
| 1.1.7 Le cas particulier des professions de la santé.....                     | 9         |
| <b>1.2 La Puéricultrice.....</b>  | <b>10</b> |
| 1.2.1 Le métier de puéricultrice.....   | 10        |
| 1.2.2 La formation des puéricultrices : .....                                 | 11        |
| <b>1.3 Les compétences.....</b>   | <b>11</b> |
| 1.3.1 On la différencie de : .....  | 12        |
| 1.3.2 Les caractéristiques de la compétence : .....                           | 12        |
| 1.3.3 La professionnalité .....   | 13        |
| 1.3.4 L'identité professionnelle :.....                                       | 14        |
| 1.3.5 Compétences et VAE .....  | 14        |
| <b>2 LE CADRE METHODOLOGIQUE.....</b>   | <b>15</b> |
| <b>2.1 Méthode d'analyse des entretiens :.....</b>                            | <b>15</b> |
| <b>2.2 L'avis d'expert :.....</b>   | <b>15</b> |
| <b>3 ANALYSE DES ENTRETIENS ET AVIS D'EXPERT.....</b>                         | <b>17</b> |
| <b>3.1 ANALYSE DES ENTRETIENS.....</b>  | <b>17</b> |
| 3.1.1 LES REPRESENTATIONS DE LA VAE. ....                                     | 17        |

|            |   |           |
|------------|---|-----------|
| 3.1.2      | UNE NOUVELLE INGENIERIE DE FORMATION ET DE NOUVELLES MISSIONS POUR LES FORMATEURS. ....   | 20        |
| A)         | Impact sur les structures extérieures. ....   | 20        |
| B)         | La VAE, levier ou frein pour le développement de l'identité professionnelle. ....   | 22        |
| C)         | Dans tous les cas, la formation doit permettre aux étudiants de construire ou de développer leur identité professionnelle. ....                                   | 23        |
| D)         | Conséquences en terme d'ingénierie de formation. ....   | 24        |
| E)         | Conséquences sur le rôle du formateur: ....   | 26        |
| F)         | Conséquences en terme d'organisation interne. ....  | 27        |
| G)         | Des réflexions plus générales. ....   | 28        |
| 3.1.3      | PARTENARIAT TERRAIN-ECOLE .....   | 30        |
| 3.1.4      | VERS UNE EVOLUTION DU ROLE DES DIRECTEURS DE SOINS RESPONSABLES DES ECOLES DE PUERICULTURE .....  | 32        |
| <b>3.2</b> | <b>AVIS D'EXPERT .....</b>  | <b>34</b> |
| 3.2.1      | Les idées forces émergentes.....  | 35        |
| A)         | Des principes de mise en œuvre de la VAE, à respecter. ....   | 35        |
| B)         | La mise en œuvre de la VAE nécessite des mesures d'accompagnement. ....   | 35        |
| 3.2.2      | Alerte sur les points à « surveiller » dans les phases d'actions : Rôle du directeur.....   | 37        |
| 3.2.3      | Les propositions d'actions : .....  | 40        |
| A)         | Définir une nouvelle stratégie. ....  | 40        |
| B)         | Accompagner les formateurs dans l'évolution de leurs missions.....  | 40        |
| C)         | Développer le partenariat avec les terrains.....  | 41        |
| <b>4</b>   | <b>PROPOSITIONS D' ACTIONS .....</b>  | <b>43</b> |
| <b>4.1</b> | <b>LA MISE EN ŒUVRE DE LA VAE EST L'OCCASION DE DEFINIR UNE NOUVELLE STRATEGIE GARANTISSANT LA QUALITE DE LA FORMATION MALGRE LE CONTEXTE ACTUEL MOUVANT.....</b> | <b>43</b> |
| 4.1.1      | Il intègre dans la réflexion stratégique les évolutions de l'environnement prévues à court et moyen terme.....  | 43        |
| 4.1.2      | Le directeur inscrit la stratégie de l'école dans un collectif et propose des alliances et des partenariats.....  | 44        |
| 4.1.3      | Pour conduire la mise en œuvre de la stratégie, l'élaboration d'un tableau de bord de pilotage stratégique permet de MIEUX piloter les projets .....              | 45        |
| A)         | L'intérêt du tableau de bord de pilotage stratégique .....  | 45        |
| B)         | Le choix des indicateurs : .....  | 46        |
| 4.1.4      | Penser l'organisation de l'école pour qu'elle soit une entreprise apprenante : ....   | 47        |
| 4.1.5      | La stratégie choisie détermine au regard des enjeux, le dispositif de formation .   | 47        |
| <b>4.2</b> | <b>LE DIRECTEUR RESPONSABLE DE LA GESTION PEDAGOGIQUE ACCOMPAGNE LES FORMATEURS DANS LA MISE EN ŒUVRE DU CHANGEMENT LIE A LA VAE. ....</b>                        | <b>48</b> |
| 4.2.1      | Le Directeur contribue à la définition des axes d'orientation de la formation. ....   | 48        |

|                                       |   |           |
|---------------------------------------|---|-----------|
| 4.2.2                                 | Le directeur accompagne la mise en œuvre d'une nouvelle ingénierie de formation .....   | 49        |
| 4.2.3                                 | Le DIRECTEUR doit créer le cadre d'une trajectoire d'amélioration continue de la qualité. ....                                    | 50        |
| 4.2.4                                 | Le directeur détermine les axes de développement des compétences des formateurs et les inscrit dans le projet de management. .... | 51        |
| <b>4.3</b>                            | <b>RENFORCER LE PARTENARIAT AVEC LES TERRAINS.....</b>  | <b>53</b> |
| 4.3.1                                 | Relation école-organismes employeurs.....   | 53        |
| 4.3.2                                 | Relation école-terrains de stage .....  | 54        |
| A)                                    | Le partenariat passe par une communication sur la VAE. ....   | 54        |
| B)                                    | Le terrain co-acteur dans la formation des étudiants. ....  | 54        |
| C)                                    | Une réflexion autour des compétences et de l'encadrement. ....  | 55        |
| D)                                    | Un accompagnement des professionnels en exercice.....   | 56        |
| <b>CONCLUSION .....</b>               |   | <b>59</b> |
| <b>SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE .....</b> |   | <b>61</b> |
| <b>LISTE DES ANNEXES.....</b>         |   | <b>I</b>  |

---

## Liste des sigles utilisés

---

CEEP : Comité d'Entente des Ecoles de Puériculture.

CHU : Centre Hospitalier Universitaire.

DHOS: Direction de l'Hospitalisation et de l'Offre de Soins.

DEPM : Directeur des Ecoles Paramédicales.

DS: Directeur des Soins.

IBODE : Infirmièr(e) de Bloc Opératoire Diplômé(e) d'Etat.

IDE : Infirmièr(e) Diplômé(e) d'Etat

IFSI : Institut de Formation en Soins Infirmiers.

# INTRODUCTION

## CONTEXTE GENERAL

L'évolution des connaissances en pédiatrie et en psychologie de l'enfant, au cours des dernières décennies a exigé le développement de nouvelles compétences chez les professionnels de la petite enfance, pour intégrer dans leur pratique ces évolutions. L'actualité interpelle sur l'émergence de nouveaux besoins. Ainsi les cas de maltraitance de jeunes enfants alertent sur la nécessité de développer chez le professionnel, une analyse du mode de comportement des parents dans leur relation à l'enfant.

L'école se doit d'être à l'écoute des événements ayant une répercussion sur les besoins de santé. Elle a pour mission d'accompagner cette évolution et de traduire à travers le référentiel de formation la prise en compte des nouvelles compétences.

Parallèlement, le monde de la santé est confronté à un problème démographique. On constate une pénurie importante de médecins et de paramédicaux. Dans un premier temps, les numerus clausus ont été augmentés. Cependant si la formation des personnels paramédicaux se situe autour de 3 ou 4 ans, celle des médecins dure de 9 à 12 ans. Afin de gérer, en attendant, la pénurie, diverses décisions ont été prises. C'est ainsi que des postes sont occupés par des médecins ou des infirmiers d'origine étrangère. Dans le même temps, toute une réflexion s'articule autour de la définition du contenu des différents métiers de la santé, afin d'identifier les compétences qui les caractérisent et leurs relations avec les autres professions. Ces travaux permettent de clarifier ce qui constitue le cœur des métiers, et d'entrevoir :

- Quelles compétences pourraient être transférables d'un métier à l'autre, voir pourraient constituer un nouveau métier ?
- Quelles compétences pourraient être reconnues dans le cadre de la VAE ?
- Quelles compétences sont communes à différents métiers et par là, quelles passerelles pour passer de l'un à l'autre ?

Dans le but de garantir, à terme, malgré ce contexte, la qualité de soins, plusieurs études ont été réalisées.

C'est ainsi que le Professeur Matillon, a été chargé d'une mission d'étude sur les mécanismes d'évaluation de la compétence professionnelle dans les différents métiers de la santé. Outre l'identification des conditions d'évaluation des compétences qu'il serait possible de mettre en France, il s'agissait de préciser les moyens et partenariats à mobiliser pour que l'organisation mise en place garantisse la compétence des professionnels de santé.

Monsieur Debouzie, était quant à lui, chargé de conduire une réflexion sur la refonte de l'organisation de l'enseignement délivré à l'ensemble des professionnels de santé au tout début de leurs études, ceci se traduit par la proposition de mettre en place une première année commune, pour la plupart de ces professions, dont les infirmières. Le but affiché est *"d'insuffler aux étudiants, puis aux professionnels qu'ils seront demain, l'idée qu'ils partagent tous une culture commune de santé"*<sup>1</sup>. Cette première année serait constituée de modules déclinés en crédits ECTS<sup>2</sup>. Ces crédits ayant vocation à correspondre à des compétences plutôt qu'à des connaissances. Certains modules seraient communs, d'autres spécifiques à des professions. D'autre part elle pourrait être la première pierre d'une insertion dans le système "Licence- Master-Doctorat" (LMD) qui vise une harmonisation au niveau européen du système diplômant universitaire.

Parallèlement un important travail est en cours. Il consiste à élaborer le répertoire des métiers des établissements sanitaires, sociaux et médicaux sociaux. Il décrit ces métiers en mettant en évidence, entre autres, pour chacun d'eux les activités cœur du métier, les savoirs-faire requis, les conditions d'exercice et les passerelles vers d'autres métiers

Enfin, le Professeur Berland<sup>3</sup> estime qu'il est aujourd'hui indispensable et urgent d'envisager des transferts de compétences entre médicaux et paramédicaux et de les construire. Ceci passe par la redéfinition des champs de compétences de ces professionnels et un accompagnement à travers la mise en place d'une formation continue. Ces transferts de délégation seront encadrés. Le médecin garde la responsabilité de la prescription et des actes faisant l'objet d'une délégation. Le projet prévoit aussi de créer de nouveaux métiers dont par exemple les infirmières cliniciennes spécialisées (notamment en pédiatrie pour ce qui nous concerne) capables d'assumer un transfert de compétences dans le cadre d'une activité collective. Leur formation serait reconnue au niveau master.

---

<sup>1</sup> DEBOUZIE Domitien –Rapport de la commission pédagogique nationale de la première année des études de santé-20 juillet 2003.p47

<sup>2</sup> « L'ECTS est une méthodologie destinée à créer la transparence, à établir les conditions nécessaires au rapprochement des établissements et à élargir les choix proposés aux étudiants. Son application par les établissements facilite la reconnaissance des résultats académiques des étudiants grâce à l'utilisation de mesures comprises par tous de la même manière\_ les crédits ECTS (valeurs qui représentent le volume de travail effectif de l'étudiant) et les notes\_ ainsi qu'une meilleure compréhension des systèmes nationaux d'enseignement supérieur. » Le but est de favoriser les échanges entre pays et en interne permettre la mise en place de passerelles entre les différents métiers.

<sup>3</sup> BERLAND. Yvon. «Coopération des professions de santé : Le transfert de tâches et de compétences. Rapport pour Monsieur Mattei, ministre de la santé, de la famille et des personnes handicapées. Octobre 2003. p45



Une autre réforme se met en place : la Validation des Acquis de l'Expérience qui reconnaît les compétences développées au travers de l'expérience, pour l'obtention d'un diplôme, réduisant ainsi le temps de formation nécessaire à son obtention.

## **PROBLEMATIQUE**

Ces réformes concernent, pour la plupart, les compétences des professionnels de la santé, qu'il s'agisse de celles susceptibles d'être transférées, validées dans le cadre de la VAE ou liées à l'émergence de nouveaux métiers. Elles interrogent la place et le rôle de la formation dans le développement des compétences des professionnels.

Futur directrice d'une école de puériculture, et donc responsable de sa stratégie et de la gestion pédagogique, il nous a semblé important, n'ayant pas exercée en institut de formation depuis de très nombreuses années, de tenter de mieux comprendre dans quel environnement se situent ces écoles. Il s'agissait pour nous d'élaborer un diagnostic tendanciel, c'est à dire identifier quel pourrait être l'impact de ces réformes sur le mode de fonctionnement des instituts de formation de santé et plus particulièrement sur celui des écoles de puériculture.

Il n'est pas possible, au cours de ce travail, de vouloir traiter tous les aspects de ces changements. C'est pourquoi, nous ciblerons notre recherche essentiellement sur les conséquences envisageables de la VAE. La réflexion sur sa mise en œuvre dans les professions de santé est déjà engagée. Cependant dans un souci de cohérence, nous intégrerons en partie, dans notre réflexion les autres réformes

Les entretiens conduits auprès d'une quinzaine de directrices d'école de puériculture, enrichiront notre cadre de réflexion .

Ainsi, l'horizon stratégique ,dans lequel l'école va se situer, sera mieux défini et l'adaptation à notre nouvelle fonction facilitée. Un travail avec les formateurs et les terrains pourra être entrepris. Il s'intéressera, au regard de ces enjeux, aux professionnel et à l'école que nous souhaitons développer. Il visera à déterminer les axes stratégiques pour nous inscrire avec efficacité dans ces réformes et orientera notre mode de management.

Dans la perspective de la mise en œuvre de la VAE, un important travail a déjà été fait par les écoles de puériculture. Il comprend notamment une réflexion autour de la finalité du diplôme, les champs de compétences et les capacités liés à l'exercice du métier de puéricultrice..

Notre réflexion s'intéresse davantage aux conséquences de l'entrée dans les écoles de puériculture des étudiants ayant validé une ou plusieurs capacités par la VAE. Pour les

métiers de la santé , la VAE ne permet pas d'obtenir une validation totale du diplôme. En effet le ministère de la santé a souhaité qu'une partie de la formation soit incompressible. Les écoles de puéricultrices, comme les autres écoles de spécialités seront concernées par la VAE, puisque la formation de puéricultrice s'adresse à des professionnels (IDE ou Sage-Femme).

- Quels sont les éléments du fonctionnement des écoles susceptibles d'être impactés?
- Quelle sera l'incidence en terme de stratégie et de management?
- Quel lien entre VAE, et les autres réformes envisagées ?
- Quel impact sur le futur professionnel, quel partenariat développé avec les terrains?.

## **HYPOTHESE**

**Au regard de ce questionnement notre question de départ a été :**

**En quoi, le contexte mouvant actuel caractérisé par de nombreuses réformes et particulièrement par la mise en œuvre de la VAE, va-t-il modifier les principes de fonctionnement des écoles de puériculture?**

**Nous avons émis plusieurs hypothèses, que ce travail tentera de valider ou peut-être d'infirmier .**

- **La VAE va avoir une incidence sur l'ingénierie de formation.**
- **La VAE va avoir une incidence sur le rôle et les missions des formateurs.**
- **La VAE va avoir une incidence sur la stratégie et le mode de management du Directeur de soins responsable de l'école;**
- **La VAE va nécessiter de repenser le partenariat terrains-école**

# 1 LE CADRE CONCEPTUEL.

## 1.1 LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE (VAE)

### 1.1.1 LA VAE: HISTORIQUE

La question de la validation de l'expérience n'est pas nouvelle en France. En effet dès **1934, la loi du 10 Juillet** définit les conditions de délivrance du titre d'ingénieur, sous certaines conditions;

**Le 23 Août 1985**, un décret fixe les conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels en vue d'obtenir des dispenses de titres requis pour l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur.

La loi du 20 Juillet 1992<sup>4</sup> est relative à la validation d'acquis professionnels (VAP) pour la délivrance de diplômes de l'enseignement supérieur. Elle vise à ce que l'expérience professionnelle soit prise en compte, dans la délivrance des titres et des diplômes professionnels et techniques français. Elle affirme le principe que les compétences et les connaissances peuvent s'acquérir par le travail et qu'elles ont la même valeur que celles acquises par la formation. Cependant la personne concernée ne peut pas obtenir par cette seule modalité, le diplôme en entier. *"toute personne qui a exercé pendant 5 ans une activité professionnelle peut demander la validation d'acquis professionnels qui pourront être pris en compte pour justifier d'une partie des connaissances et des aptitudes exigées pour l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur"*<sup>5</sup>. Cette évolution est à resituer dans le contexte ou selon l'INSEE, les titres et les diplômes représentaient le meilleur rempart contre le chômage. *"Même si les diplômes sont décriés, parce qu'ils ne représentent pas de garanties suffisantes d'opérationnalité de leurs titulaires sur le terrain, ils sont les symboles de base de la culture générale considérée comme condition essentielle de l'adaptation et du développement professionnel"*<sup>6</sup>

Il est important de mettre aussi en perspective ces textes avec ceux de la formation continue et de l'éducation permanente et ceux qui créent le bilan de compétences professionnelles et personnelles. Ce bilan permettait aux personnes concernées d'identifier leurs compétences, leurs motivations pour élaborer un projet professionnel et si nécessaire un projet de formation. Selon Jacques Aubret, l'ensemble de ces mesures rend possible la continuité de la formation diplômante tout au long de la vie et l'adaptation de cette formation au niveau de chacun en fonction de ses projets.

La VAE est mise en œuvre par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002<sup>7</sup>. Elle crée un droit individuel de formation tout au long de la vie.

### **1.1.2 LE CADRE REGLEMENTAIRE DE LA VAE**

La validation des acquis de l'expérience est un droit inscrit dans le Code du Travail (livre IX) et dans le Code de l'Education.

- ♦ L'article 134.1 de la loi stipule que « les diplômes ou les titres à finalité professionnelle sont obtenus par les voies scolaires et universitaires, par l'apprentissage, par la formation professionnelle continue, ou en tout ou en partie, par la validation des acquis de l'expérience ».

- ♦ Il s'agit d'un droit individuel ce qui signifie que le salarié est libre de faire valider ou non leurs expériences.

- ♦ Les personnes concernées par la VAE sont, entre autres, les salariés, les intérimaires, les agents publics, titulaires ou non, les non salariés et les bénévoles ayant une expérience associative ou syndicale.

- ♦ Une durée minimale d'activité, en rapport avec le diplôme visé, de 3 ans est exigée. Ne sont pas compris les périodes de formation initiale et continue et les stages.

- ♦ L'ensemble des diplômes, titres et certificats de qualification enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles est accessible, par la VAE. Cependant les modalités d'application ne sont pas uniformes et selon chaque diplôme, l'autorité dont il dépend, est libre de définir les règles particulières relatives aux conditions de recevabilité, aux procédures, aux modalités d'évaluation et de validation de l'expérience.

- ♦ Le jury, peut attribuer la totalité du diplôme ou du titre. A défaut, il se prononce sur l'étendue de la validation et sur la nature des connaissances et aptitudes devant faire l'objet d'un contrôle supplémentaire. Le candidat a 5 ans pour faire les démarches nécessaires à leur acquisition.

- ♦ Le décret n°2002-795 du 3 mai 2002<sup>8</sup> octroie un congé d'une durée maximum de 24 heures de temps de travail pour préparer le dossier et participer aux épreuves de validation. Est prévue aussi l'organisation de la diffusion de l'information sur les procédures à suivre (service d'information- conseil en matière de VAE)

---

<sup>6</sup> AUBRET J. La validation des acquis de l'expérience. *Le journal des psychologues –monde de l'entreprise*, novembre 2001, n°192, p.76

<sup>7</sup> Annexe 1

<sup>8</sup> Annexe 2

### 1.1.3 LES ENJEUX DE LA VAE.

On peut identifier plusieurs enjeux de la VAE:

- ♦ **Un enjeu pour l'individu.** Elle permet à une personne de faire reconnaître ses savoirs basés sur l'expérience à travers la délivrance d'un titre..

- ♦ **Un enjeu social.** Dans notre société le titre et le diplôme ont une grande importance. Ils garantissent aux yeux des autres l'acquisition de compétences et confèrent un statut social. La VAE témoigne d'une évolution majeure qui reconnaît que le travail professionnel est facteur de développement humain, car il génère des savoirs et des compétences susceptibles d'être validés, au même titre que ceux acquis par la formation académique.

- ♦ **Un enjeu éducatif** Elle reconnaît d'autres méthodes d'apprentissage que celles basées sur la transmission du savoir

- ♦ **Un enjeu économique** lié à une formation de plus courte durée . l'autre conséquence étant de réduire les problèmes de démographie des professions de santé.

- ♦ **Un enjeu pour les professionnels** : réflexion sur leur métier, sa spécificité, la finalité du diplôme qui permet son exercice et sur les compétences à posséder.

Elle permettra aussi d'accompagner les changements et la modernisation des établissements de santé

### 1.1.4 LA VAE: UN PARCOURS QUI NECESSITE UN ACCOMPAGNEMENT DES CANDIDATS

Hugues Lenoir estime qu'il faut être vigilant face à des dérives éventuelles du dispositif. Les mesures réglementaires associées à une méthodologie rigoureuse et à une transparence des procédures "devraient permettre une mise en œuvre de la VAE, sans qu'elle laisse place aux procès d'intention et aux suspicions"<sup>9</sup>

Celui qui désire faire valider ses acquis de l'expérience devra auparavant faire l'analyse de ses expériences ; En effet, il ne s'agit pas simplement de décrire et d'analyser son activité antérieure mais de porter un regard critique sur tout ce qui se joue au cours de ces activités.

Il distingue plusieurs niveaux d'analyse:

- le premier niveau reconstitue les faits dans leur matérialité.
- Le deuxième niveau explicite les liens entre ces faits et leur auteur; il s'agit de la reconnaissance de « soi » dans l'expérience. Les différences en terme de réaction ou de comportement dans des situations analogues révèlent quelque chose de « soi ».
- Le troisième niveau s'intéresse aux transformations personnelles qui ont accompagné ces expériences .C'est le niveau pertinent de l'observation des acquis de

---

<sup>9</sup> LENOIR H-Le secteur sanitaire et sociale des acquis de l'expérience"-Soins cadres n°44- novembre 2002

l'expérience. Par acquis, Jacques Aubret<sup>10</sup>, signifie toute transformation des manières d'être, de connaître, d'agir et de se situer, reconnue par la personne comme ayant une valeur significative pour son adaptation au monde, à la culture, à l'environnement, à autrui, à « soi ». Les acquis peuvent être d'ordre professionnel, personnel, relationnel, cognitif ou émotionnel.

- Le quatrième niveau est celui de l'expérience ou de l'expérimentation du changement provoqué. Ce niveau correspond à l'analyse des échecs et des réussites qui ont ou pas validé orientations et projets;

Cette démarche, pour l'auteur, place le sujet au cœur de son expérience et est une étape indispensable à la présentation de « soi » dans un dossier qui devrait conduire des évaluateurs externes à reconnaître ces transformations.

"La valeur ajoutée des procédures de validation, par rapport aux titres et diplômes et aux constats liés aux réalisations professionnelles, sera d'autant plus élevée qu'elle permettra de dépasser la simple description d'un passé professionnel ou social pour être un processus d'analyse du potentiel actuel de la personne. L'intervention du psychologue peut s'avérer efficace dans la mesure où il peut accompagner ce processus d'analyse cognitive pour faire émerger des indicateurs de ce potentiel susceptibles d'être interprétés par un jury de validation comme des preuves objectives d'acquis"<sup>11</sup>.

### **1.1.5 LE TRAVAIL PREPARATOIRE A LA MISE EN ŒUVRE DE LA VAE**

La logique de formation basée sur la transmission du savoir, est à articuler dans le cadre de la VAE à une logique où l'on reconnaît que l'on peut se former tout au long de sa vie. S'il est nécessaire de s'interroger sur les méthodes d'évaluation, la réflexion passe d'abord par une interrogation sur la finalité du diplôme, les composantes du métier et les compétences nécessaires pour l'exercer. Pour que le jury puisse ou non valider les acquis, il doit s'appuyer pour chaque métier sur un référentiel.

La loi renvoie aux mêmes exigences que celle de 1992 à savoir: "Cette loi interroge la finalité du diplôme, la pertinence des documents de référence qui permettent l'évaluation certificative des acquis (référentiel d'activités professionnelles et référentiel du diplôme)., Les bases et les méthodes de l'évaluation et enfin les conditions d'accès au diplôme."<sup>12</sup>

La perspective de la validation des acquis de l'expérience a donc été à l'origine d'une réflexion importante dans les instituts de formation. On peut citer à ce titre le travail réalisé par les écoles de puériculture et les écoles d'IBODE à savoir l'élaboration du référentiel métier et du référentiel formation.

---

<sup>10</sup> J Aubret est ex-vice président de l'université de Lille et ancien directeur adjoint de l'INETOP

<sup>11</sup> AUBRET J. la validation des acquis de l'expérience-Le journal des psychologues -novembre 2001-p.78

<sup>12</sup> RAVAT D-"Validation des Acquis Professionnels, évaluation certificative, formation et travail"-Actualités de la formation permanente-N°53 p.49

**Le référentiel métier** comprend:

- le référentiel emploi :il décrit la définition de la mission et le contenu de l'emploi en terme d'activités.
- le référentiel activités :il décrit les différentes activités.
- Le référentiel de compétences: décrit les compétences requises pour réaliser ces activités. 8 champs de compétences<sup>13</sup> identifient l'exercice professionnel des puéricultrices et 9 celui des IBODE.

*"Le référentiel est un outil qui permet non seulement de piloter la gestion des emplois, mais aussi d'évaluer et de valider des compétences....."*<sup>14</sup>.

**Le référentiel de validation** détermine, les outils et les normes nécessaires à la validation des acquis d'une personne. Cette étape supplémentaire est obligatoire

**Le référentiel formation** décrit les objectifs de formation et définit les modules de formation correspondant aux acquis susceptibles d'être validés.

"Véritable pierre angulaire de la révolution VAE, seule l'élaboration de référentiels de métier et de formation pertinente pourra garantir la qualité du système de soins."<sup>15</sup>

### **1.1.6 UN EXEMPLE DE MISE EN ŒUVRE DE LA VAE.**

En mars 2002, dans le cadre de la VAE a été créée le Diplôme d'État d'Auxiliaire de Vie Sociale(DEAVS). Il remplace le certificat d'Aptitude à la Fonction d'Aide à Domicile. Cette expérience est considérée comme un succès. En effet, l'expérience réalisée dans 7 régions entre mars et juillet 2002, a permis que 28 personnes sur les 112 (qui ont été jusqu'au bout des démarches), obtiennent le DEAVS en totalité et 48% plus de 50% du diplôme. Cette expérience démontre « combien la VAE constitue une véritable voie d'accès à l'acquisition d'un diplôme et s'intègre, de ce fait, parfaitement dans la politique de formation et de qualification professionnelle du secteur de l'aide sociale »<sup>16</sup>

Après les aides-soignantes, les auxiliaires de puériculture sont les prochaines concernées. Les puéricultrices ne le seront que dans un deuxième temps.

### **1.1.7 LE CAS PARTICULIER DES PROFESSIONS DE LA SANTE**

La délivrance des diplômes du secteur sanitaire relève de la compétence de l'Etat. La démarche de VAE pour les diplômes du secteur sanitaire est commencée. Elle est pilotée par la DHOS et la DGS. Elle concerne actuellement le diplôme d'aide-soignant. Dans le

---

<sup>13</sup> Ce document n'ayant pas encore été officiellement validé , il ne nous a pas été possible de nous le procurer.

<sup>14</sup> Inter bloc "référentiel métier de l'IBODE

<sup>15</sup> Document CEFIEC

<sup>16</sup> VERCHERE Delphine-« La mise en place de la validation des acquis de l'expérience pour le DEAVS : enjeux et limites (exemple de la DRASS de Bourgogne) – ENSP-juillet 2003

cadre d'un groupe de travail<sup>17</sup>, M Braichet, chef de bureau 2C à la DGS, souligne que la VAE concernera à terme toutes les professions de santé (sauf décision particulière), qu'elle ne peut pas valider d'exercice illégal et que le processus de VAE doit être articulé avec le processus de formation initiale et avec la formation promotionnelle, quand elle existe.

Les principes généraux suivants seront respectés :

- Un socle de formation incompressible a été retenu au vu du champ d'activités des professionnels auxquelles conduisent les diplômés du secteur sanitaire .
- Le référentiel de certification sera organisé autour de 3 catégories d'unités de compétences :
  - celles validables par la VAE
  - celles non validables par la VAE
  - Celles à acquérir par la formation.

Chaque catégorie étant plus ou moins développée en fonction du diplôme.

Après avoir présenté le concept de la VAE, il nous semble important d'éclairer la réflexion par la définition d'autres concepts, que nous utiliserons fréquemment au cours de notre travail. Dans un premier temps nous allons nous centrer sur la fonction de puéricultrice.

## **1.2 LA PUERICULTRICE**

### **1.2.1 LE METIER DE PUERICULTRICE**

La puéricultrice est une sage-femme ou une infirmière spécialisée dans la prise en charge de l'enfant sain ou malade, à travers une dimension individuelle et collective. Elle a une approche globale de l'enfant qui prend en compte son milieu familial et son milieu de vie . Elle participe à la promotion de la santé et au développement des réseaux. Elle exerce dans différents secteurs d'activité hospitaliers et extra-hospitaliers, les principaux sont :

- Auprès des enfants malades , à l'hôpital, en néonatalogie ou en pédiatrie ( y compris réanimation, urgences, soins intensifs).
- Auprès des enfants sains en maternité ou comme directrice de crèche .Elle peut exercer également dans les services de protection ou de promotion de santé de la mère et de l'enfant ou d'aide sociale à l'enfance.

La profession de puéricultrice a été créée en 1947. L'adaptation nécessaire aux besoins de la prise en charge des enfants les ont conduites à assumer des responsabilités de plus en plus importantes.

---

<sup>17</sup> Groupe de travail du 18 février 2004, sur la mise en place de la démarche de VAE pour le diplôme d'aide-soignant.



## 1.2.2 LA FORMATION DES PUERICULTRICES :

Elle fait appel aux arrêtés du :

**13 juillet 1983**<sup>18</sup> relatif au programme des études préparant au diplôme d'Etat de puéricultrice.

**12 décembre 1990**<sup>19</sup> relatif à la scolarité, relatif au diplôme d'Etat de puéricultrice et relatif au fonctionnement des écoles.

**Le décret du 11 février 2002**<sup>20</sup> relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'infirmier concerne aussi la puéricultrice. L'article 11 précise que les actes concernant les enfants de la naissance à l'adolescence, sont dispensés en priorité par une infirmière titulaire du diplôme d'Etat de puéricultrice et l'infirmier en cours de formation préparant à ce diplôme.

La formation dure un an. Elle est organisée autour d'une formation théorique et clinique.

Le programme actuel de formation<sup>21</sup> prévoit que les stages s'effectuent dans les secteurs hospitaliers et extra-hospitaliers et que tout élève doit justifier en fin de formation (l'activité professionnelle est prise en compte), d'une expérience en service de maternité, néonatalogie, pédiatrie, PMI et structure d'accueil.

Un nouveau programme de formation sur 18 mois a été proposé<sup>22</sup>. Il prend en compte le développement de nouvelles compétences et les organise autour de 3 modules qui concernent la puéricultrice en relation avec : l'enfant et la famille, la politique de santé et la gestion de projet. Un quatrième module transversal est en lien avec la professionnalisation. Les stages se déterminent dans 3 secteurs d'activité : les établissements de santé et de réadaptation, les établissements ou les services d'accueil d'enfants de moins de 6 ans et les services de protection et de promotion de santé en faveur de la mère et de l'enfant ou d'aide sociale à l'enfance. Une partie est modulable, en fonction du projet de l'étudiant. En fin de formation, une expérience est obligatoire dans les domaines de l'accueil d'urgence pédiatrique ou de réanimation et dans ceux de périnatalité c'est à dire maternité et néonatalogie.

## 1.3 LES COMPETENCES

La formation vise le développement des compétences. Parallèlement nous avons vu que plusieurs réformes envisagées à court et moyen terme sont en lien directe avec la gestion des compétences.

---

<sup>18</sup> Annexe 3

<sup>19</sup> Annexe 4

<sup>20</sup> Annexe 5

<sup>21</sup> Arrêté du 13 juillet 1983 relatif au programme des études préparant au diplôme d'Etat de puéricultrice.

<sup>22</sup> En cours d'élaboration, non validé par le Ministère

De nombreuses définitions caractérisent la compétence, mais toutes la relie à l'action. Nous retiendrons celle du répertoire des métiers de la FPH qui la définit comme « la maîtrise d'un savoir-faire opérationnel relatif aux activités d'une situation déterminée, requérant des connaissances et des comportements. Elle est inséparable de l'action et ne peut-être appréhendée qu'au travers de l'activité.

La compétence est liée à l'action et elle est contextuelle.

### 1.3.1 ON LA DIFFERENCIE DE :

- ♦ **la capacité** qui correspond aux aptitudes et aux connaissances d'un individu. «La capacité est une promesse de compétences, il s'agit de potentialités d'actions acquises non investies dans l'action, mais disponibles pour agir »<sup>23</sup> »

- ♦ **La qualification** pour G Le Boterf<sup>24</sup>, « renvoie à un jugement officiel et légitime qui reconnaît à une ou plusieurs personnes des capacités requises pour exercer un métier, un emploi ou une fonction. Elle est associée à la notion de diplôme et de statut. Elle est indépendante du contexte et acquise pour la vie.

### 1.3.2 LES CARACTERISTIQUES DE LA COMPETENCE :

Guy Le Boterf<sup>25</sup> détermine plusieurs types de savoirs qui caractérisent la compétence:

- ♦ **le savoir agir** qui, combine et mobilise des savoirs faire, et plus la situation contextuelle fait appel à la prise d'initiative, plus la compétence requise se définira en terme de « savoir agir en situation ».

- ♦ **Le savoir combiner.** La compétence n'est pas une somme de savoirs, de savoirs-faire et de savoir-être, mais c'est la connexion et l'articulation réalisée entre ces savoirs pour résoudre un problème. Ainsi pour prendre en charge un enfant malade, la puéricultrice fera appel à de multiples savoirs scientifiques, comportementaux...

Pour assurer à l'enfant des «soins» de qualité, la puéricultrice devra savoir agir en situation professionnelle. Pour cela, elle devra savoir combiner et mobiliser ses ressources. Même si la formation lui apporte de nombreuses connaissances et développe ses capacités, elle ne pourra être reconnue comme compétente que si elle sait les mobiliser.

- ♦ Il distingue aussi **les compétences requises**, qui sont celles que l'on peut retrouver dans un référentiel de compétences et **les compétences réelles** construites par chaque personne et qui se manifeste quand elle est mise en œuvre dans une activité.

- ♦ Il reconnaît une double dimension aux compétences : **individuelle et collective.**

---

<sup>23</sup> DECKER Odile-« Glossaire du dossier : les compétences , de l'individuel au collectif »- soins cadres -n°41- février 2002

<sup>24</sup> LE BOTERF G- Compétence et navigation professionnelle, édition d'organisation,1999.

<sup>25</sup> LE BOTERF G- De quel concept de compétence avons-nous besoin ?- soins cadres -n°41-février 2002

- ♦ Pour lui, « agir avec compétence suppose de savoir interagir avec autrui ». Dans le cadre de sa fonction, pour être efficace et compétente, la puéricultrice devra mobiliser ses propres ressources, mais aussi celles de l'environnement (réseaux de pédiatrie, elle organisera par exemple la prise en charge de l'enfant à sa sortie de l'hôpital par un centre de Protection Maternelle et Infantile (PMI)

- ♦ Enfin, il met en évidence **une dimension de réflexivité.**

La réussite d'une action ne témoigne pas d'une compétence si parallèlement le professionnel n'est pas capable d'analyser sa pratique, c'est à dire repérer le sens de ses actions et la démarche conceptuelle qui sous-tend sa pratique.

Cette dimension est fortement intégrée dans les processus d'apprentissage mis en place dans les écoles de puériculture, ou un travail important est réalisé pour permettre à l'étudiant d'articuler sans cesse pratique et théorie.

Quant à Victor Wlittorski<sup>26</sup>, il décrit **5 voies de développement des compétences** :

- ♦ la formation sur « le tas » : **logique de l'action.**
- ♦ La formation alternée : **logique de la réflexion et de l'action.**
- ♦ les situations d'analyse des pratiques sur les lieux de travail ou en formation : **logique de réflexion sur l'action.**

- ♦ La définition anticipée de nouvelles pratiques pour les professionnels : **logique de réflexion pour l'action.**

- ♦ **la logique de l'intégration/assimilation** : elle est en lien avec « les savoirs théoriques, acquis par la formation, qui sont intégrés en connaissance par les individus et alimentent des capacités qui prendront la forme de compétences différentes selon les situations rencontrées »

Pour lui, ces 5 voies de développement caractérisent des processus de professionnalisation différents. Il pose aussi la question du transfert des compétences. « Si l'on considère que la compétence est toujours une production inédite dans une situation particulière, ce qui se transfère n'est probablement pas de l'ordre de la compétence mais de la capacité, qui, elle, est décontextualisée ». Il propose donc de parler non plus de transfert de compétences mais de transfert de capacités.

### 1.3.3 LA PROFESSIONNALITE

Guy Le Boterf définit la capacité à agir sous le terme de « professionnalité »

Ces composantes sont :

Une identité professionnelle qui donne le sens aux compétences.

---

<sup>26</sup> WITTORSKI Richard-« Le développement des compétences individuelles , partagées et collectives- soins cadres -n°41-février 2002

Une éthique professionnelle qui oriente les pratiques  
Une variété de ressources et d'expériences produisant des schèmes opératoires.  
Des compétences dans la transmission des savoirs.  
Une reconnaissance par le milieu professionnel.

#### **1.3.4 L'IDENTITE PROFESSIONNELLE :**

L'identité professionnelle correspond aux questions : qui sommes-nous ? Quel est le sens de notre activité ? quelle place occupons-nous dans le système de santé. L'identité professionnelle, c'est « ce par quoi, le professionnel se sent exister dans sa fonction, son rôle social, ses actes, ses valeurs, et est reconnue par le reste de la société et du système de santé »<sup>27</sup>

#### **1.3.5 COMPETENCES ET VAE**

La mise en place de la Validation des Acquis de l'Expérience, offre pour M Chaboissier et D Letourneau<sup>28</sup>, l'opportunité d'engager un véritable travail pour mieux rapprocher qualification (diplômes et statuts) et compétence ( en phase avec la réalité de l'exercice professionnel).

Dans ce sens, pour accompagner la mise en œuvre de la VAE, le Comité d'Entente des Ecoles de Puériculture (CEEP) a défini les domaines de compétences liées au métier de puéricultrice et que les étudiantes en fin de formation doivent être capables de mettre en œuvre au travers des situations de travail. Huit capacités ont été ainsi définies<sup>29</sup> et une neuvième transversale correspond à la posture professionnelle. Ces domaines de compétences seront le fil conducteur de la formation et permettront l'élaboration du référentiel de formation . Les situations d'apprentissage seront élaborées pour favoriser la professionnalisation de l'étudiante.

Pour Philippe Meirieu<sup>30</sup>, la situation d'apprentissage est une situation dans laquelle un sujet s'approprie de l'information à partir du projet qu'il conçoit. Il s'appuie , pour ce faire, sur des capacités et des compétences déjà maîtrisées qui lui permettent d'en acquérir de nouvelles »

---

<sup>27</sup> BRAVO Rosa-« Repositionner les acteurs du système de soins ». Objectif soins -mars 2002-n°104- p.12

<sup>28</sup> CHABOISSIER M et LETOURNEAU D-« De la notion de compétences à celle de validation des acquis -»-soins cadres -n°41 -février 2002

<sup>29</sup> Ce document non encore validé n'a pas pu nous être communiqué.

<sup>30</sup> Directeur de l'IUFM de Lyon, auteur de nombreux ouvrages de pédagogie.

## 2 LE CADRE METHODOLOGIQUE

Nous avons choisi de conduire un entretien auprès de 15 directeurs d'école de puériculture. Une partie d'entre eux travaillaient dans le groupe « VAE » mis en place par le comité d'entente des écoles de puériculture. Nous avons aussi rencontré 2 directeurs d'école d'Infirmières de blocs opératoires, (il existe une réflexion importante dans ces écoles sur la VAE), 4 directeurs des soins d'établissement de santé, un directeur des ressources humaines et la conseillère pédagogique chargée de ce dossier, au ministère.

Les entretiens ont été individuels. Quinze ont été faits par téléphone et 8 sous forme de rencontre. Chaque entretien a duré entre 1H30 et 2heures. Il s'agit d'entretiens semi-directifs. Les entretiens sont conduits à l'aide d'un guide d'entretien préétabli<sup>31</sup>. Il s'agit d'une liste de thèmes qui sont à aborder au cours de l'entretien. La prise de notes est aussi exhaustive que possible. Elle est indispensable car elle permet l'exploitation des données, qui se base sur des phrases témoins (phrases dites par les acteurs) et choisies pour leurs caractères représentatifs.

### 2.1 METHODE D'ANALYSE DES ENTRETIENS :

Nous nous sommes inspirés, en l'adaptant, de la méthode créée et mise au point par Henri Savall<sup>32</sup>. Elle se caractérise par sa rigueur.

L'analyse des entretiens comprend :

- **Des thèmes** que nous avons structurés autour de nos hypothèses de travail.
- **Des sous-thèmes.**
- **Des idées clés** : C'est une idée générique, formulée par l'intervenant et fédérant des phrases témoins.
- **Des phrases témoins** : phrases extraites de l'entretien sans modification de la formulation (sauf mots parfois argotiques..).

### 2.2 L'AVIS D'EXPERT :

Il intègre l'origine et la fréquence des idées clés.

Il s'appuie sur :

---

<sup>31</sup> Annexe 6

<sup>32</sup> Henri Savall, professeur de sciences de gestion à l'université LYON 2 a créé en 1976 et dirige l'Institut de Socio-Economie des Entreprises et des Organisations (ISEOR)

- **Sélection d'idées clés majeures exprimées** : Il s'agit de sélectionner puis de hiérarchiser parmi les idées clés, celles qui apparaissent être les plus importantes et qui doivent trouver des réponses adaptées, dans le projet.
- **Mise en relief d'idées clés non formulées** : Elle permette à l'intervenant, de noter des idées qui n'ont pas été exprimées par les acteurs et que l'intervenant perçoit comme en lien avec un tabou ou un contentieux. Nous n'en avons pas retenues.
- **L'expression d'idées forces de synthèse** : Elles sont formulées à partir des 2 phases précédentes.
- **Alerte sur les points à « surveiller » dans les phases d'actions** : repérage des situations à risque de blocage, de dérive ou d'inertie.
- **Préconisation d'actions à conduire.**

Nous avons choisi de présenter à la fin de chaque thème une synthèse de ces idées majeures. Elles sont ensuite reprises dans l'avis d'expert.

## **3 ANALYSE DES ENTRETIENS ET AVIS D'EXPERT**

### **3.1 ANALYSE DES ENTRETIENS**

#### **3.1.1 LES REPRESENTATIONS DE LA VAE.**

**La VAE est une avancée sociale. Elle reconnaît la valeur de l'expérience et celle des processus d'apprentissage en dehors des instituts de formation.**

- "La VAE est l'occasion de faire valider les expériences. Cela n'a rien à voir avec une durée de prestations dans un service donné. Il ne s'agit pas non plus d'équivalence de diplôme".
- "La VAE va permettre aux gens de faire reconnaître leur expérience et d'obtenir un diplôme, soit complètement, soit avec une formation complémentaire".
- "La VAE, c'est une reconnaissance de l'expérience et des processus d'apprentissage qui se déroulent en dehors des instituts de formation".
- "Pour certaines personnes qui ont une expérience professionnelle importante mais du mal à passer le cap du concours, c'est l'occasion de faire reconnaître leurs compétences."
- "La VAE reconnaît une autre forme d'apprentissage que le dispositif scolaire".
- "L'expérience est source d'apprentissage".

**La VAE va entraîner de nouvelles pratiques pédagogiques.**

- "La VAE, c'est une réelle application de l'alternance. Sur le terrain en situation, elles viennent se former sur certains points. Pour se faire il faut déterminer un cursus spécifique".
- "C'est un changement de mentalité. On passe d'un système plus ou moins fermé à un système ouvert. Actuellement on avait toujours les étudiants sous la main et on avait tendance à beaucoup les mater".
- "Il s'agit d'une refonte du programme de formation en modules et en crédits, d'où la nécessité de découper".

**La VAE est à la fois une opportunité et une contrainte.**

- "La VAE est une opportunité pour l'école, elle nous fait questionner les formes d'apprentissage et intégrer des logiques d'apprentissage par l'expérience. Pour l'employeur aussi car il n'aura pas à financer de formation complète. Mais c'est aussi une contrainte car il va falloir organiser des cursus de formation individualisés. Il existe déjà une personnalisation des parcours de formation à partir de l'analyse de leur activité. Ainsi certaines étudiantes peuvent être

dispensées de stage. Par contre, il n'y a pas de dispense de cours même si elles ont travaillé dans ce secteur".

- "La VAE, est à la fois une opportunité et une contrainte. Opportunité pour les candidats, leur permettant de faire reconnaître leurs expériences professionnelles, et pour les formateurs d'accueillir d'autres professionnels, sources d'enrichissement des échanges. C'est aussi une contrainte, liée à la difficulté à gérer des parcours individualisés dans une formation plus générale".

**Il existe parfois une appréhension sur les conséquences de la VAE, laquelle ne doit pas favoriser un diplôme au rabais.**

- "Au début, les réactions de défense étaient fortes. Pour beaucoup de directrices d'école, il était impensable que le diplôme de puéricultrice puisse être « donné » en totalité".
- "Pour certaines, cela signifiait que la formation ne servirait plus à rien et que « n'importe qui » pourrait être puéricultrice.
- Pour verrouiller cela certaines souhaitent qu'il soit impossible de valider le DE complètement par la VAE".

**Pour d'autres, dans le cadre de la formation de puériculture, tout est sujet à être validé.**

- "Il n'y a pas de raison de ne pas valider totalement le DE, si le cursus suivi le permet. Il s'agit de savoir : soit l'étudiante a les capacités, soit elle ne les a pas".
- "Pour valider tout le diplôme, la candidate devra valider toutes les capacités. Pour valider la capacité qui correspond à la prise en charge de l'enfant malade, il n'est pas nécessaire qu'elle ait travaillé dans tous les services d'enfant. Elle doit par contre, pour la valider, faire la preuve des compétences qu'elle a développées et qu'elle est capable de transférer dans d'autres situations de travail. Actuellement, dans le cadre du DE, on évalue une étudiante à travers une épreuve de résolution de problème dans n'importe quel service, et cela valide le DE. Pourquoi demanderait-on davantage dans le cadre de la VAE ? D'autre part aujourd'hui, quand elle a travaillé 5 ans en néonatalogie, cela ne l'empêche pas ensuite d'aller travailler chez les grands enfants en cardiologie.. On estime, que si elle a su témoigner de compétences dans telle situation, il n'y a pas de raison de croire qu'elle ne saura pas le faire dans un autre secteur". C'est pareil pour la VAE.
- "Peu de puéricultrices pourront valider la totalité des capacités

**Mais dans tous les cas la VAE doit répondre à des principes rigoureux.**



- "Dans la VAE, on ne peut pas tout évaluer, il est donc important d'évaluer la capacité du candidat à transférer ses compétences dans d'autres domaines d'activité.
- Pour ce faire les dossiers devront être très explicites. Ils devront permettre de conclure si oui ou non le candidat a fait la preuve de ses capacités. Cela passe par une démarche d'analyse des pratiques, une explication du comment il a acquis ces savoirs et un accompagnement dans l'élaboration des dossiers en vue d'une validation qualitative et non pas quantitative".

**De ce fait La VAE s'appuiera sur la mise en évidence des compétences du candidat et sur sa capacité à avoir une réflexion en terme de positionnement.**

- "L'identité professionnelle de la puéricultrice ne peut pas s'acquérir simplement à travers des expériences auprès des enfants. Une IDE, n'est pas une puéricultrice. D'où l'importance de repérer chez le candidat la capacité transversale qui correspond à la posture professionnelle et qui va donner du sens à sa réflexion".
- "Le parcours pour faire valider son expérience témoigne de la capacité du candidat à analyser sa pratique. C'est ce que nous souhaitons développer chez tous les élèves Le chemin fait en amont de la VAE représente-les  $\frac{3}{4}$  du parcours. C'est une opportunité pour les écoles. Cela va redonner un nouveau souffle".

**La VAE doit pour certains passer par une mise en situation professionnelle. D'autres n'en voient pas l'intérêt.**

- "La MSP ne serait pas significative. Le fait de faire correctement une pratique ne témoigne pas de la conceptualisation sous-jacente. Il est plus important d'avoir un dossier et un entretien qui permet au candidat de faire la preuve des compétences développées. Le jury au regard de l'analyse du dossier pourrait prescrire, une formation, un stage.. c'est à dire ce qu'il lui manque pour valider telle capacité".

**Pour tous la VAE ne doit pas reconnaître et valider les glissements de tâches.**

- "Pour les IDE, reconnaître le diplôme dans sa totalité reviendrait à reconnaître qu'elles avaient pratiqué auparavant des actes réglementés, ce qui serait illégal.
- C'est très différent pour les puéricultrices, car elles sont toutes déjà infirmières ou sage-femmes. Elles ont donc déjà le droit de faire auprès des enfants, les mêmes actes que la puéricultrice même si l'article 11 du décret du 11 février 2002 conseille que ces actes soient pris en charge par une infirmière puéricultrice".

**Les réactions concernant la VAE ont évolué grâce au travail réalisé par le CEEP.**

- “ Le groupe de travail sur la VAE regroupe des personnes qui représentent toutes les régions. Chaque fois l’information a été donnée à tous sur l’avancée des travaux. De ce fait la représentation de la VAE a évolué. Elle ne fait pas peur ».

**Quelques questions sont sans réponse.**

- On ne sait pas si les candidats relevant de la VAE seront inclus dans les quotas ou seront hors quota".

**Synthèse :**

Si au départ la VAE a été, pour certains directeurs d’école de puériculture, sujet de crainte quant à la qualité des professionnelles ayant ainsi validé, le travail très important réalisé par le CEEP a permis de faire évoluer les représentations.

Aujourd’hui la VAE est vécue comme une avancée sociale puisqu’elle autorise la prise en compte de l’expérience professionnelle dans la formation de la puéricultrice. Elle permet ainsi à un plus grand nombre de professionnels d’accéder à ce diplôme. Les conditions prévues pour valider cette expérience visent à garantir que les candidats ont les capacités requises et une posture de professionnelle. La VAE exige, en effet, d’avoir développé un processus de maturation et de réflexion sur sa pratique. Pour certains directeurs cette exigence place ces personnes dans une démarche de professionnalisation, ce qui peut être un atout en terme de réflexion collective dans le cadre de leur formation future.

Certains souhaiteraient qu’il ne soit pas possible de valider en totalité le diplôme de puéricultrice par la VAE, et désire donc que persiste une partie de formation incompressible, sans que soit déterminée laquelle. Certains estiment que la VAE est peut-être plus exigeante que le diplôme lui-même. Pour ceux-ci, il n’y pas de raison de ne pas pouvoir tout valider et obtenir tout le diplôme par la VAE, dans la mesure où les candidats ont fait la preuve de leurs capacités. En même temps cette éventualité est peu probable, il faudrait que le candidat ait exercé à l’hôpital, en crèche, en PMI, ce qui est peu fréquent.

Tout le monde est par contre d’accord pour refuser que la VAE valide des glissements de tâches . Le risque est faible pour les puéricultrices qui sont déjà infirmières ou sage-femmes.

**3.1.2 UNE NOUVELLE INGENIERIE DE FORMATION ET DE NOUVELLES MISSIONS POUR LES FORMATEURS.**

A) IMPACT SUR LES STRUCTURES EXTERIEURES.

**Il sera nécessaire de définir une nouvelle planification des enseignements en cohérence avec les besoins des terrains.**

- "Il s'agira de ne prévoir qu'un seul thème par jour pour permettre aux terrains de s'organiser".
- "Du fait du coût (transport, remplacement du personnel), les employeurs demanderont à ce que l'on regroupe les modules et les horaires de présence.
- Il sera nécessaire d'organiser les cours par module".

**De ce fait l'organisation par modules devient un impératif.**

- "Actuellement on a encore des modules transversaux (méthodologie de la recherche, sociologie, anthropologie, psychologie..), même si on tente de les regrouper (ex : Psychologie en néonatalogie ou celle des adolescents). Il va s'agir de repenser l'organisation".
- "On pourrait envisager un dispositif de formation structuré en terme de modules ou de crédits pour valider différentes parties de l'enseignement. Il s'agirait de regrouper tous les enseignements autour de thèmes"
- "Actuellement on a encore beaucoup de modules transversaux et on a du mal à mesurer la faisabilité de tout regrouper".

**Mais cette nouvelle organisation risque de générer des contraintes pour les intervenants extérieurs.**

- "Le regroupement des horaires oblige à faire venir les intervenants ( IDE, médecins) sur des temps regroupés, ce qui peut être difficile pour eux au regard de leur propre activité".
- Il sera important de clarifier avec les intervenants les règles de jeu ».
- "Il sera nécessaire d'anticiper l'absence imprévue d'un intervenant sur une journée.
- Jusqu'à présent, un intervenant n'assume que quelques heures d'affilée. Quand il n'est pas là, on peut gérer le remplacement. Dans la nouvelle organisation, on ne pourra pas décaler les enseignements, car on ne pourra pas faire revenir les étudiants un autre jour. Ils viennent parfois de loin et leurs employeurs se sont organisés pour les libérer sur ce temps là".
- "Il est indispensable de communiquer avec les intervenants sur les impacts de la VAE, en terme d'organisation et de respect des règles définies en commun".
- "Il faudra anticiper. Dans notre école, 2 étudiantes prennent systématiquement chaque jour les enseignements. Ceux-ci sont ensuite photocopiés et conservés au secrétariat. Il est donc toujours possible de faire travailler les étudiantes sur les cours de l'année précédente".
- "Il peut être envisagé de mettre certains cours à disposition sur Internet".

- "Actuellement en cas d'absence d'un intervenant, si on a prévu une table ronde, on la décale. Avec la VAE, difficile de modifier les emplois du temps, d'où la nécessité de développer une communication importante avec les intervenants extérieurs".

B) LA VAE, LEVIER OU FREIN POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE.

***L'identité professionnelle de la puéricultrice est différente de celle de l'IDE ou de celle de la sage-femme.***

- "Même si une infirmière travaille depuis longtemps auprès des enfants, ce n'est pas pour autant qu'elle a le positionnement d'une puéricultrice".
- "Même quand elles ont 15 ou 20 ans d'expérience, elles peuvent avoir conservé un raisonnement infirmier".
- "L'IDE a un raisonnement en terme de problème de santé. Elle est souvent plus dans le problème que dans l'analyse des besoins ou dans la promotion de la santé comme le serait la puéricultrice".
- "La puéricultrice analyse la situation en fonction d'un enfant, d'une famille que l'enfant soit malade ou soit bien portant".
- "L'infirmière a tendance à raisonner à partir du problème. A l'entrée à l'école, on les fait travailler sur des situations sans problèmes, de façon à faire évoluer leur mode de raisonnement".
- "Quelle que soit la situation ou le lieu, la puéricultrice se pose des questions par rapport à l'enfant, son cadre de vie. Elle vise la promotion de la santé".
- "Les pédiatres notent une différence dans la prise en charge des enfants. L'IDE est plus centrée sur la gestion des soins, tandis que la puéricultrice repositionne l'enfant dans un environnement".
- "L'éducation à la santé est en général bien traitée dans la formation des infirmières. Pour les puéricultrices, on va plus loin. Il s'agit de mettre en œuvre une démarche de méthodologie de projet, permettant l'émergence et l'analyse des besoins, la coordination des actions, l'animation de réseaux.

**Certains estiment que la présence ponctuelle des étudiants sera un handicap à l'élaboration de l'identité professionnelle.**

- "Il sera difficile pour ces personnes de faire les liens et de bâtir une identité professionnelle".
- "Du fait de leur présence très ponctuelle, comment investir le rôle de la puéricultrice.
- "Comment bâtir une vision globale de l'approche puéricultrice ?"

- "Pour certains sociologues, le passage dans un centre de formation permet de se saisir de l'identité professionnelle".
- "Les savoirs liés à l'expérience ne remplacent pas le savoir théorique. Il est important de le référer à un savoir théorique et cela n'est pas toujours fait. L'intérêt de l'école est de les faire réfléchir sur leurs expériences et sur le soubassement théorique".
- "Le projet de santé est une approche collective pour aller vers le projet professionnel. La démarche en soins témoigne de leur pratique et de leur identité. On ne fait travailler les élèves sur le projet professionnel qu'au bout de plusieurs mois".
- "La VAE va avoir un impact sur l'identité professionnelle, car il faut un certain temps pour transformer l'approche des soins infirmiers vers cette nouvelle philosophie. Si la VAE ne permet pas, en école, des temps de réflexion, l'identité professionnelle aura du mal à se constituer".
- "La recherche en soins pédiatriques et projet professionnel en lien avec l'analyse de la pratique, sont incontournables. Comment délivrer le DE sans être passé par cette recherche, sans avoir identifié comment elle se situe professionnellement, comment elle peut faire progresser la prise en charge des enfants".

**Pour d'autres, les conditions de validation des acquis obligent le candidat à être déjà dans une démarche d'élaboration de l'identité professionnelle.**

- "Même si dans le cadre de la VAE, les étudiantes sont peu présentes, cela n'empêchera pas le développement de l'identité professionnelle. Ce ne sera pas une entrave, car ce n'est pas la durée qui conditionne l'identité, mais ce que l'on fait dans l'intensité des moments passés à l'école".
- "Le montage du dossier sera exigeant, en lui-même il appartient à la formation".
- "Les étudiants ayant validé des compétences par la VAE seront habitués à réaliser une analyse de leur pratique et ils seront déjà dans une démarche de projet de formation".
- "Les conditions de validation du dossier de VAE devraient garantir chez tous ceux qui valideront une bonne qualité d'analyse de la pratique professionnelle".
- "Rien que la constitution du dossier, va obliger les candidats à développer une analyse rigoureuse de leurs pratiques professionnelles et à donner du sens à leur expérience".

C) DANS TOUS LES CAS, LA FORMATION DOIT PERMETTRE AUX ETUDIANTS DE CONSTRUIRE OU DE DEVELOPPER LEUR IDENTITE PROFESSIONNELLE.

**L'identité professionnelle se construit à l'école et sur le terrain.**

- "Les capacités se déclinent en terme de posture professionnelle. Il s'agit d'interroger ses certitudes, de réactualiser ses connaissances, de s'inclure dans une démarche qualité, d'adopter une démarche de recherche".
- "On ne peut pas prétendre que l'identité professionnelle se construise qu'à l'école. A travers son cursus et ses expériences sur le terrain, l'étudiant la développe".
- "A l'école, on inculque cette identité, mais c'est sur le terrain qu'elle se vérifie".

**Pour se faire, l'école comme le terrain doivent favoriser une réflexion sur la pratique professionnelle.**

- "Le terrain est une entreprise qualifiante. Le terrain comme l'école doit favoriser une analyse de la pratique car le terrain est parfois déqualifiant par manque de conceptualisation de l'activité, voir de remise en question des pratiques (routine.)"
- "LA puéricultrice est une spécialiste de la prévention, des soins de santé primaire, de la méthodologie de mise en place d'un projet. Elle est capable de gérer les besoins spécifiques de l'enfant et en même temps de contacter et de faire agir des réseaux, car elle a les connaissances et les compétences pour résoudre des problèmes complexes. Pour avoir cette expertise il y a différents moyens à mettre en place. Ils passent par la formation à l'école et sur le terrain. ...C'est comme un puzzle qui par des mises en lien forme un paysage

D) CONSEQUENCES EN TERME D'INGENIERIE DE FORMATION.

**Il sera intéressant d'envisager une autre organisation du temps présentiel des étudiants:**

- "Il faudra développer d'autres approches pédagogiques. Ainsi il peut être envisagé de diminuer le nombre de cours théoriques et de les remplacer par des cours en ligne sur Internet ou par des photocopies. L'intérêt étant d'utiliser les moments où tous sont présents pour faire une synthèse, répondre aux questions, faire des analyses de situation, mettre en évidence les liens avec la pratique professionnelle...."
- "Il deviendra très important de privilégier des espaces de réflexion."
- "Il faudra qu'ils soient inclus systématiquement dans les travaux de groupe comme les TD par exemple".

**La réflexion en groupe est à préserver.**

- "Actuellement on accueille des personnes qui ont un parcours varié. Dans le cadre de la VAE, cette diversité va être encore plus importante. Pour bénéficier de la richesse des différences, il faudra envisager une réflexion sur les méthodes

pédagogiques à mettre en place afin d'optimiser la richesse liée aux parcours différents".

- "Il est important qu'il existe des lieux de réflexion centrée sur la profession".
- "Le groupe en lui-même est très formateur par la diversité des expériences"
- "Il ne faudrait pas que les personnes relevant de la VAE et présentes que de façon ponctuelle soient exclues de la vie du groupe".
- "Le groupe en formation est une situation transférable au travail en équipe, d'où son importance"
- "Il faut faire en sorte que ces personnes puissent vivre des expériences en groupe".
- "La participation au groupe de base sera difficile. Si tout un module doit être validé, elles intégreront le groupe. Pour les autres cas, il faudra réfléchir à une organisation qui préserve les lieux de réflexion centrée sur la profession"..

#### **La formation devra s'appuyer sur le référentiel de compétences.**

- "Nous utilisons déjà le référentiel de compétences. Les modules sont structurés pour permettre aux étudiants de repérer les compétences nécessaires à développer dans un secteur et celles transposables d'un secteur sur l'autre".
- "La formation ne doit plus être centrée sur le contenu, mais sur les capacités à transférer ses connaissances et son expérience. On peut penser qu'à travers l'évaluation du dossier de VAE, les étudiants auront démontré ces capacités".
- "Il sera capital de développer la capacité à transférer ses acquis".
- "A l'heure actuelle, la partie financière et administrative est très peu développée".
- "Le programme de formation sera en lien avec le référentiel de compétences".
- "L'évaluation et les MSP devront s'articuler autour des compétences spécifiques au métier de puéricultrice".

#### **Le développement de la professionnalisation passe par un parcours de formation individualisé pour chaque étudiant.**

- "Il sera parfois nécessaire de construire le dispositif individuel de formation. Voir pour chaque étudiant ce qui doit être complété en terme de formation et de stage. Ainsi à l'intérieur d'un module, il ne pourra être amené à ne suivre que quelques enseignements ou séquences de cours".
- "Dans la formation actuelle, il y a déjà un esprit VAE ou plutôt VAP. En fonction de leurs cursus, l'école leur offre la possibilité d'avoir un déroulement de formation clinique adapté (programme de 1983)".
- "Il y a déjà une individualisation de la formation. Une grille de qualification permet de valoriser l'expérience. Ce n'est pas le temps d'exercice qui compte (minimum 3

mois) mais les compétences développées. Quand on a ensemble identifié les compétences acquises, on rencontre l'étudiant pour mettre en place un projet de formation".

- "Actuellement même si on leur a validé une expérience clinique, l'évaluation écrite du module reste obligatoire. De la même façon si les cours relatifs à ce module ne sont pas obligatoires, les Travaux Dirigés (TD), les travaux de groupe, la réflexion et l'analyse des pratiques restent obligatoires".

#### E) CONSEQUENCES SUR LE ROLE DU FORMATEUR:

**Le projet pédagogique élaboré avec les formateurs devra intégrer les différents aspects de la VAE.**

- "Il s'agira d'élaborer avec l'équipe de formateurs, un nouveau projet pédagogique cohérent avec les enjeux de la VAE".

**Plus qu'avant, les formateurs auront un rôle d'accompagnement et de pilotage de la professionnalisation des étudiants.**

- "Il faudra profiter des modules méthodologie de la recherche, éducation pour la santé pour amener les élèves à réfléchir en terme de positionnement professionnel".
- "Le suivi pédagogique des étudiants va évoluer.
- Nous ne serons en contact avec les étudiants que sur de courtes périodes. Il s'agit de les faire évoluer en terme de représentation, niveau de réflexion et niveau d'autonomie".
- "Il faudra développer d'autres méthodes et repenser le rôle d'accompagnement des formateurs"
- Le formateur doit permettre à tous les étudiants de faire des liens. Il s'agit d'une pédagogie d'adultes et qui vise à responsabiliser les personnes. Le tout est consommateur de temps".

**Les formateurs devront s'inclure beaucoup plus dans une démarche de formation continue d'adulte.**

- "Dans notre école très peu d'étudiantes viennent directement de l'IFSI, la majorité ont plusieurs années d'expérience. Nous avons déjà l'habitude de travailler avec des professionnelles qui ont une forte expérience auprès des enfants. Par contre ce sera très différent pour les écoles qui accueillent de façon majoritaire des étudiantes sortant directement de l'IFSI. Ceci va modifier les relations des formateurs avec les étudiants".



- "Chez nous, les formateurs ont tous des maîtrises en sciences de l'éducation. Ils sont déjà dans une démarche pédagogique de formation adulte".
- "Pour les formateurs ce sera plus dur. Ils devront s'adapter à une population très hétérogène. L'animation de groupe va changer. Les types d'enseignements vont devoir évoluer, privilégiant la réflexion professionnelle à l'apport de contenu".
- "La démarche projet et la recherche en soins sont 2 axes forts à développer. Le questionnement professionnel et l'analyse de la pratique sont les forces de la formation".
- "La VAE va modifier le regard porté sur les étudiants"

**La VAE va être l'occasion de redéfinir le niveau d'exigence et de repenser l'évaluation.**

- La VAE va permettre de remettre en cause le niveau d'exigence parfois beaucoup trop élevé.
- La VAE va réinterroger le fait que l'on ne puisse pas tout évaluer dans une formation.
- Il y aura un travail important à faire avec les formateurs.

**Les compétences exigées des formateurs vont évoluer.**

- "Pour les formateurs, il apparaît nécessaire d'être formé à d'autres compétences, analyse pratique, pédagogie individualisée, travail de synthèse et d'analyse"

**Les formateurs vont voir leur charge de travail augmentée.**

- Il s'agira de négocier des stages supplémentaires et de multiplier le temps d'accompagnement individuel.
- "Dans ce nouveau contexte, il faudra beaucoup de disponibilité et d'investissement de la part des formateurs, alors qu'ils sont déjà très chargés. En effet, la pédagogie d'adulte exige de développer le questionnement, de faire des liens avec le terrain. Il s'agira de formaliser cette pédagogie avec les terrains aussi".
- "La formation à la carte va augmenter la complexité de l'organisation. Nous devons revoir le quota formateurs étudiants"

F) CONSEQUENCES EN TERME D'ORGANISATION INTERNE

**Le nombre de personnes concernées par la VAE modifie les principes d'organisation.**

- "En terme d'organisation, le nombre de personnes concernées par la VAE, joue un rôle important. En effet, s'il n'est pas difficile de gérer quelques cas, il en sera autrement si l'effectif est important".

- "Si une ou 2 personnes sont concernées par la VAE, il n'y aura pas de problème. Le formateur fera un suivi pédagogique particulier. S'il s'agit d'un groupe plus important, ce sera plus difficile à organiser".

**Il peut être intéressant de mettre en place une personne référente pour les personnes bénéficiant d'une VAE.**

- "Il apparaît indispensable qu'un formateur se consacre au suivi plus particulier de ces personnes".
- "Il va falloir organiser des parcours individualisés de formation et de suivi".
- "Si dans l'école, il y a beaucoup de filières (puéricultrices, auxiliaires de puériculture...), il peut être envisager de dégager quelqu'un qui s'occupe du suivi de ces personnes".

**L'élaboration de nouveaux outils permettra d'accompagner la mise en œuvre de la VAE.**

- "Il faudra créer des plannings, des outils de suivi qui n'existent pas actuellement".

**L'organisation des dates d'entrée est importante à déterminer.**

- "Si toutes les personnes ne rentrent pas en même temps, on peut imaginer qu'elles ne seront pas toutes présentes pour les modules les concernant".
- "Avec les parcours individualisés, il faudra prévoir quand même des dates d'entrée communes. Actuellement elles rentrent toutes en même temps"

G) DES REFLEXIONS PLUS GENERALES.

**Une réflexion doit être conduite pour identifier la participation de l'école dans l'accompagnement des personnes lors de l'élaboration du dossier de VAE.**

- "Les écoles privées participeront en amont, cela se fait déjà pour le DAVPS".
- "Nous sommes une école appartenant à un CHU, nous participerons sûrement à l'accompagnement des candidats souhaitant faire reconnaître leurs expériences dans le cadre de la VAE".
- "Au cours de nos discussions, les avis sont partagés : peut-on être juge et partie, faut-il être systématiquement du même métier pour accompagner ?".
- "Les formateurs ont un rôle certain à jouer, ils ont l'habitude de guider".
- "Pour accompagner, il faudra avoir une formation spécifique. Attention aux organismes de formation, quelles compétences ont-ils par rapport à la VAE ?".

**Il semble préférable d'intégrer les étudiants ayant validé par la VAE, en formation initiale plutôt qu'en formation continue.**

- "Si on veut conserver la richesse de la formation avec échanges, parcours différents, des expériences riches et variées, il est important d'intégrer les professionnels bénéficiant de la VAE, dans le groupe. S'il ne s'agit que d'un complément de formation géré par la Formation continue, ce sera une formation isolée de son contexte. La formation, c'est une progression par rapport à des concepts qu'on développe. C'est un cheminement, or la formation continue induit un découpage réducteur. Il n'y a pas de suivi. Au contraire, en formation initiale, le travail du formateur est de mettre en évidence et de permettre aux étudiants de faire des liens. La formation fait en permanence référence à ce qui se fait par ailleurs".

**La VAE ne doit pas être une réplique des contrats de formation des puéricultrices européennes.**

### **Synthèse.**

L'accueil dans les écoles de puériculture des étudiants ayant fait validé leurs acquis de l'expérience, va modifier les principes d'ingénierie de formation et les rôles et missions des formateurs.

Il s'agira d'articuler les besoins et les contraintes des différents partenaires que sont les employeurs, les intervenants, les lieux de stage, les étudiants, avec ceux de l'école. L'organisation par modules qui semble être la meilleure réponse, nécessite de définir de façon claire les règles de fonctionnement, spécialement avec les intervenants extérieurs.

Le développement de l'identité professionnelle est un enjeu fort et les avis sont partagés quant à l'impact de la VAE. Sera-t-elle un frein, en lien avec la réduction du temps présentiel et donc de celui consacré à la réflexion, au projet, à l'analyse des pratiques ou au contraire un levier, car les conditions même de la VAE nécessitent que les candidats soient déjà dans cette démarche, pour pouvoir valider.

Dans tous les cas, la formation doit permettre le développement, voir la construction de l'identité professionnelle de la puéricultrice. Celle-ci se construit aussi bien sur les terrains qu'à l'école et passe par une réflexion sur la pratique professionnelle.

Pour se faire, il s'agira d'optimiser le temps de présence des étudiants pour le consacrer en priorité au développement du projet professionnel, de la recherche en soins, de l'analyse des pratiques. Les enseignements plus théoriques pouvant se faire sous d'autres formes (polycopiés, Internet...).

La construction du dispositif de formation, sous forme de modules, devra s'appuyer sur le référentiel de compétences. Il en sera de même pour les évaluations. Au regard des compétences déjà validées, un parcours de formation individualisé favorisera la

professionnalisation des étudiants. Des pratiques allant dans ce sens sont déjà mises en place dans certaines écoles.

De ce fait, le rôle des formateurs va évoluer. Il semble que le rôle d'accompagnement et de pilotage de la professionnalisation des étudiants devra s'accroître et qu'ils devront s'inclure encore davantage, dans une démarche d'analyse des pratiques et de formation d'adultes. Cette démarche sera consommatrice de temps et obligera à revoir le quota formateurs-étudiants.

Les compétences des formateurs devront évoluer au regard de ce contexte.

Enfin, on peut penser qu'en terme d'organisation interne, cette démarche s'accompagnera d'une réflexion autour de la gestion plus spécifique de ces étudiants et d'outils de mise en œuvre. Quant à la participation des formateurs à l'accompagnement des candidats pour l'élaboration de leurs dossiers, nulle décision n'est encore prise à ce jour

### **3.1.3 PARTENARIAT TERRAIN-ECOLE**

#### **Le terrain est un partenaire dans la formation.**

- « Pour être formateur, le terrain doit avoir un projet d'encadrement, un projet de soins. Il doit permettre aux étudiants de se situer par rapport à leur pratique. Tout ceci passe par un travail d'étroite collaboration avec les écoles ».
- « Il y aura un travail important à faire avec les terrains pour cibler les stages permettant d'organiser un parcours de formation le plus efficace possible pour chaque candidat. Le travail déjà réalisé avec les terrains et le partenariat existant seront des atouts pour élaborer ensemble un nouveau mode d'organisation ».

#### **Le partenariat passe par le développement de la communication.**

- « Il s'agira de communiquer pour expliciter les nouvelles règles et élaborer ensemble, sur les bases du partenariat existant, de nouvelles formes d'organisation ».
- « Avec la VAE, les terrains accueilleront davantage de « professionnelles » ce qui modifie le regard des professionnels en exercice, d'autant que les personnes ayant validé des expériences par la VAE auront déjà une analyse et une réflexion sur leur pratique. Ils seront d'office dans une démarche de projet de formation, ce qui les positionnera ».

#### **Le partenariat terrain-école et l'habitude de travailler ensemble depuis longtemps sont des atouts dans la définition et la mise en œuvre des conditions d'encadrement et d'accueil des bénéficiaires de la VAE.**

- « La difficulté de trouver encore davantage de terrains de stage dans le contexte actuel (OARTT, accréditation, quota élevé du nombre d'élèves..) va nécessiter de

s'appuyer sur le partenariat déjà existant et passera par une communication importante ».

- « Il existe depuis longtemps un partenariat avec les terrains. Nous avons créé un réseau école-terrain. Le référentiel de formation est travaillé avec les gens du terrain. Les professionnels du terrain ont une place très importante dans la validation »
- « Un référentiel de formation s'est mis en place sur chaque secteur en terme de compétences, d'objet de formation, d'activité professionnelle. Sur tous les terrains, il y a un contrat entre l'élève et le terrain avec des objectifs de formation qui tiennent compte de l'analyse des acquis de l'étudiante au regard de l'offre du service. Une réflexion est conduite en terme de positionnement professionnel.
- "On travaille déjà beaucoup avec les terrains, notamment en ce qui concerne le référentiel d'activités des puéricultrices. Ceci permet d'échanger sur les objectifs de formation et de validation. C'est du temps gagné/ VAE ».

#### **La gestion des terrains de stage sera plus difficile.**

- « Il va être difficile de trouver des stages, les étudiants intégrant le cursus en cours d'année ».
- « On ne sait pas encore comment les stages seront organisés. Auront-ils lieu sur les mêmes périodes que les autres. Quel sera la prise en compte du parcours de chaque étudiant ? Quelle sera la durée des stages ? ».
- « On impose actuellement des élèves IDE dans les services très spécialisés de pédiatrie, voir de néonatalogie. D'autre part certains hôpitaux ont leur IFSI et on donne la priorité à leurs étudiants même en pédiatrie. Il faut négocier pour avoir des places pour nos étudiantes »..

#### **Un partenariat sera nécessaire entre écoles.**

- « Dans une même région il faudra s'organiser pour gérer la VAE. Il peut être envisagé de se grouper ».
- « Si un nombre restreint de personnes doivent dans le cadre de la VAE, valider tel ou tel module, il faudra soit l'intégrer au groupe, soit monter un module spécifique. Ce sera alors intéressant de développer un partenariat entre écoles, de manière à diminuer les coûts de formation spécifique ».
- « Quand il y a plusieurs écoles sur une région, les écoles pourraient se répartir la construction des modules ».

## **Synthèse :**

Pour la totalité des directeurs d'écoles, le terrain est un partenaire de la formation. Si le partenariat va être accentué dans le cadre de la VAE, il existe déjà. Ecole et service ont l'habitude de travailler ensemble pour définir les critères permettant d'optimiser l'encadrement des étudiants. Il passe essentiellement par un « contrat » qui permet à l'étudiante de remplir ses objectifs de stage en lien avec les exigences de la formation et l'offre du service. L'encadrement doit permettre aussi à l'étudiant de se situer par rapport à sa pratique. Dans le cadre de la VAE ce partenariat passera par la définition de nouveaux modes d'organisation : projet d'encadrement, articulation des relations entre école et terrain. Pour se faire les écoles devront développer la communication vers les terrains sur les enjeux et les conséquences de la VAE.

La difficulté actuelle de fonctionnement des services ( manque de personnel, charge de travail importante, nombre important des étudiants...) obligera à dynamiser sans cesse ce partenariat pour que le terrain continue à être un partenaire important de la formation.

Il faudra s'appuyer sur la qualité des relations déjà existantes. Ils envisagent aussi l'intérêt de s'organiser entre écoles pour gérer la mise en œuvre de la VAE.

### **3.1.4 VERS UNE EVOLUTION DU ROLE DES DIRECTEURS DE SOINS RESPONSABLES DES ECOLES DE PUERICULTURE**

**Un partenariat sera à développer entre directeur d'école de puériculture et directeur des soins de gestion (DS).**

- "Le directeur aura à travailler davantage avec le DS, car les établissements de santé seront aussi concernés par la VAE".
- "Il sera indispensable de développer des projets d'encadrement en lien avec le projet de soins et le projet d'école".

**la VAE va générer une gestion administrative plus importante.**

- "Si la VAE se développe, on va être amené de plus en plus à traiter des dossiers avec prise en charge par des organismes employeurs. Actuellement si 40% de la promotion a de l'expérience, très peu sont prises en charge par un organisme".
- "La gestion administrative va augmenter suivi des dossiers, convention, négociation avec les employeurs. Ceci va se rajouter à la charge de travail actuelle".
- " Partenariat avec les financeurs indispensable".

**La VAE oblige le directeur à retravailler avec les formateurs le projet pédagogique**

- "Le directeur devra accompagner les équipes pour adapter la formation à ce nouveau public. Cela entraîne un projet pédagogique différent".

- "Il va falloir accompagner les équipes dans la réécriture du projet pédagogique"
- "Quand la VAE va être en place, il y aura un important travail d'animation des équipes, pour penser le projet de formation".
- "Il s'agira de ré-interroger les projets. Travail pédagogique par rapport à la forme et au fond et nécessité de réfléchir sur ce qu'implique l'arrivée ponctuelle de personnes extérieures sur une formation longue et sur la vie de groupe".

#### **La VAE va modifier les pratiques actuelles de management des équipes.**

- "Il va s'agir de mobiliser les équipes et de conduire un travail très important en terme de représentations/ formateurs"
- "Rassurer les cadres sur les incidences : crainte d'obtention d'un DE sans avoir passé les épreuves. Diplôme au rabais".
- "Il s'agira d'accompagner les formateurs dans l'élaboration des conditions d'organisation permettant à chaque étudiant d'optimiser son parcours de formation et de développer une identité professionnelle".
- "Le directeur devra amener les équipes à revoir entre autres les techniques pédagogiques. Les fiches de poste des formateurs vont évoluer intégrant le développement du travail avec les terrains. Il s'agit de concevoir la formation et la pédagogie dans l'optique que le terrain est un lieu de travail source d'apprentissage".

#### **Le directeur contribue au développement des compétences de son équipe.**

- "Son rôle est de permettre aux cadres de développer des compétences centrées sur les nouvelles formes d'apprentissage. Ceci passe, au préalable, par une analyse des pratiques existantes".
- "Le DS aura à faire évoluer les équipes pour adapter la formation à ce public particulier, et aux nouvelles conditions. Les formateurs devront se mettre davantage dans une démarche de Formation continue d'adulte".

#### **Une nouvelle stratégie de communication sera à définir.**

- "Présenter la VAE, comme une opportunité et une occasion de ré-interroger ses méthodes et ses pratiques".
- "Incidences sur l'ensemble des partenaires. Travail important de communication pour faire évoluer les représentations. Certains pensent qu'il s'agit d'une formation au rabais car ils ne mesurent pas la démarche de réflexion qui sous-tend la validation des acquis de l'expérience".
- " Le partenariat avec les terrains est à développer".

## **Une réflexion inter écoles en terme de partenariat sera à mettre en place**

- "Il sera sûrement opportun de s'organiser pour optimiser la faisabilité des professionnels à participer aux différents modules et pour les employeurs à les libérer sans trop de contraintes".

### **Synthèse.**

Pour les directrices d'écoles de puériculture, la VAE nécessite de développer plusieurs axes d'actions.

Un axe communication et partenariat avec les différents partenaires. Ceci permettra de faire évoluer les représentations et permettra l'élaboration d'un espace de réflexion sur le rôle et la place de chacun pour favoriser au mieux la prise en charge de l'ensemble des étudiants dans ce nouveau contexte. Ce partenariat concernera les terrains ou exercent ces professionnels, les lieux de stages, les autres écoles et tous les interlocuteurs au niveau de la région.

Le deuxième axe est plus interne à l'école. Le directeur des soins veillera à définir un nouveau projet d'école incluant le contexte de la VAE, il veillera au regard de cette analyse à identifier puis à développer chez les formateurs les compétences exigées. Ensemble ils seront amenés à repenser le projet pédagogique, pour permettre à chacun, à travers la mise en œuvre de structure de professionnalisation individuelle et collective, d'optimiser son temps de formation.

**Au terme de cette analyse , nous constatons que les hypothèses formalisées au début de ce travail ont été vérifiées.**

**L'intégration, dans le cursus de formation classique, des étudiants ayant bénéficiés de la VAE va avoir une incidence sur :**

- **L'ingénierie de formation**
- **Les missions des formateurs et celle du directeur de soins responsable de l'école de puériculture, et notamment , pour lui, en terme de stratégie et de management.**
- **Le partenariat avec les terrains.**

### **3.2 AVIS D'EXPERT**

L'avis d'expert tient compte de la synthèse des entretiens et de l'évolution de l'environnement à travers la prise en compte des éléments émergents qui auront une incidence sur le fonctionnement des écoles. En effet, il appartient au directeur d'anticiper et d'intégrer dans sa réflexion tous les changements susceptibles de se produire et de s'impacter les uns sur les autres.



### 3.2.1 LES IDEES FORCES EMERGENTES

#### A) DES PRINCIPES DE MISE EN ŒUVRE DE LA VAE, A RESPECTER.

- Pour l'ensemble des personnes interrogées, la VAE représente un outil de promotion sociale et de qualification. Bien que les puéricultrices ne soient pas immédiatement concernées (2006) les écoles se sont déjà fortement engagées dans cette démarche. Un référentiel formation est en cours d'élaboration. Il s'appuiera sur le travail du groupe qui a pour mission d'identifier les domaines de compétences de la puéricultrice et donc les capacités susceptibles d'être évaluées dans le cadre de la VAE. 8 capacités ont été identifiées plus une transversale, liée à la posture professionnelle..

La posture professionnelle est un axe fort de développement qui doit être privilégié au cours de la formation.

- Pour un grand nombre de directrices, les conditions de validation de l'expérience, exigeront du candidat une réflexion et une maturité professionnelle, dont il fera la preuve au travers de sa capacité d'analyse des pratiques et des situations de travail en lien avec son expérience.

- Les puéricultrices étant déjà infirmières ou sage-femmes, certaines directrices envisageaient qu'elles puissent tout valider, dans la mesure où leur cursus professionnel les auraient amenés à travailler en pédiatrie, en crèche, en PMI et si elles sont capables de démontrer les compétences qu'elles en ont retirées. Pour d'autres au contraire, il est nécessaire de conserver une partie incompressible de formation. C'est aussi l'avis du ministère puisque « Le principe d'un socle de formation incompressible a été retenu au vu du champ d'activités des professionnels auxquelles conduisent les diplômes du secteur sanitaire ».

- On constate chez tous les acteurs interviewés, y compris le ministère, **un refus absolu que la VAE puisse valider des glissements de tâches.**

#### B) LA MISE EN ŒUVRE DE LA VAE NECESSITE DES MESURES D'ACCOMPAGNEMENT.

##### ***a) Une nouvelle ingénierie de formation***

Il apparaît évident que cette démarche va profondément **modifier l'organisation du processus de formation** et par-là le rôle et les missions des formateurs. Il semble pour la totalité des personnes interrogées qu'il sera indispensable de repenser la formation sous forme de modules structurés autour des domaines de compétences, alors qu'actuellement certains enseignements étaient transversaux sur la totalité de la formation. Il devient alors possible d'organiser la présence des étudiants, relevant de la VAE, sur des temps regroupés, ce qui favorisera la possibilité pour les employeurs de les libérer et de prévoir leurs remplacements. Ceci est considéré comme un avantage pour

les employeurs, mais risque de poser des difficultés pour l'organisation des prestations par des intervenants extérieurs. Il s'agit donc de repenser la répartition des temps de présence des intervenants avec les autres formes d'apprentissage.

- Ces modules s'appuyant sur le référentiel de compétences, les étudiants ayant intégrés dans le cadre de la VAE, ne participeront qu'à certains modules. Une démarche d'individualisation de la formation existe dans les écoles à des niveaux divers selon que celles-ci reçoivent plutôt des étudiants avec une expérience professionnelle ou des étudiants sortant de l'IFSI. Dans ce cas, la VAE va profondément modifier leurs pratiques mais aussi **le regard porté sur les étudiants déjà professionnels.**

**Le nombre de candidats** qui intégreront la formation, dans le cadre de la VAE aura une incidence plus ou moins importante sur l'organisation, allant d'un simple aménagement de la formation pour quelques étudiants à une gestion de 2 groupes d'étudiants avec des profils très différents. Pour la majorité des directeurs, quel que soit leur nombre, il n'est pas souhaitable d'isoler ces étudiants de la vie du groupe.

D'autre part, Il s'agira de savoir s'ils sont compris dans le quota ou en sus.

- Quel que soit le profil de l'étudiant, on perçoit de façon très prononcée, chez tous les directeurs, le souci de permettre au cours de la formation le développement de la professionnalisation et donc de l'identité professionnelle.

Pour tous elle se construit sur les terrains et à l'école et passe par une analyse de la pratique professionnelle. De ce fait, il est important de privilégier les temps de réflexion à l'école, ce qui induit de **repenser la structuration du temps de présence des étudiants afin d'optimiser celui-ci, au regard des enjeux de la formation.**

#### ***b) Une évolution des compétences des formateurs.***

Au regard de l'évolution des profils des étudiants, et donc des processus d'apprentissage, **le rôle des formateurs va aussi devoir évoluer**, de même que les compétences exigées. La plupart des directeurs pensent qu'il faudra **privilégier le rôle d'accompagnement et de pilotage de la professionnalisation des étudiants.**

Dans un travail réalisé par le CEFIEC sur « la légitimité du métier de formateur »<sup>33</sup>, il est fait référence au référentiel de ce métier décliné en 5 postures :

- La posture de formateur, accompagnateur du changement et du cheminement individuel et collectif.
- La posture d'enseignant centrée davantage sur la transmission du savoir.

---

<sup>33</sup> CEFIEC région Bretagne. Travail réalisé dans le cadre du CEFIEC national. 11 mai 2001

- La posture de chercheur, qui permet d'accroître le champ des connaissances, dans le cas d'une recherche personnelle ou dans l'accompagnement des étudiants.
- La posture de coordinateur, gestionnaire de l'ingénierie pédagogique.
- La posture de représentant, en tant que porte-parole de l'école au cours de réunions.

On peut penser que les postures de formateur, de chercheur et de coordinateur seront le plus amenées à évoluer.

### ***c) Un travail de réorganisation interne***

- Parallèlement un important travail de réorganisation interne devra être conduit par les directeurs, création de nouveaux outils, redéfinition des rôles, partenariat avec les organismes financeurs, .

- Le partenariat avec les organismes employeurs permettra autant que possible d'intégrer leurs besoins dans le mode d'organisation du cursus de formation.

### ***d) Une collaboration étroite avec l'ensemble des partenaires participera aux conditions de succès de la démarche.***

- Pour les directeurs de soins, trop souvent les terrains ne sont pas assez interpellés dans l'enseignement alors qu'il y a beaucoup de compétences disponibles.

- Pour eux, Il faut réduire la distance entre les lieux d'exercice de la profession et l'école, ce qui permettra à celle-ci de s'appuyer davantage sur la réalité des terrains. En effet, ils constatent parfois, chez les soignants, une non-légitimité des enseignants considérés trop éloignés de la réalité des terrains.

- Un important travail devra être réalisé avec les terrains qui accueillent les étudiants. A l'heure où il est difficile de faire coïncider le nombre de stages proposés avec les besoins, les écoles devront s'appuyer encore davantage sur les relations créées au cours des partenariats antérieurs.

- Il sera nécessaire de définir aussi un projet d'encadrement spécifique à ces étudiants.

Le directeur doit accompagner et piloter ces changements.

## **3.2.2 ALERTE SUR LES POINTS A « SURVEILLER » DANS LES PHASES D' ACTIONS : ROLE DU DIRECTEUR.**

- La charge de travail des formateurs risque d'être accrue car les nouvelles formes d'apprentissage mises en place pour les étudiants seront très consommatrices de temps. Certains directeurs proposent que soit revu le quota formateur-étudiants.

- Nous avons vu que les compétences des formateurs vont devoir évoluer. Les directeurs auront à accompagner cette évolution et Il serait utile dès à présent d'anticiper les besoins en formation et de tenter d'y répondre

- Il nous semble très important que les directeurs des écoles de puériculture, dans la définition de la stratégie de leur école, intègrent au-delà de la mise en œuvre de la VAE, l'ensemble des projets qui vont impacter le fonctionnement de leur école. Il n'est pas possible , à notre avis, de penser VAE, sans anticiper la mise en place du dispositif LMD ou le transfert des compétences.

- Nous rappelons que le rapport Berland cherche à mettre en évidence les coopérations qui pourraient être organisées dans notre pays entre les médecins eux-mêmes et entre les médecins et les autres professions médicales et paramédicales. La plupart impliquant **un transfert de compétences et donc une redéfinition des contours de ces métiers**. Or, comme le précise ce rapport, « la légitimité de la délégation viendra de la compétence et donc de la formation. Lorsque le métier existe, ce qui est le cas des puéricultrices, il est indispensable d'envisager une meilleure formation des acteurs médicaux et paramédicaux susceptibles d'accepter le partage des tâches soit en modifiant la formation actuelle sans modifier la durée des études, soit en allongeant la durée de la formation »<sup>34</sup>. Ces transferts de compétences peuvent concerner aussi de nouveaux métiers de soins. Ainsi pour le professeur Berland, « il apparaît souhaitable de créer le métier d'Infirmière Clinicienne Spécialiste, y compris en pédiatrie, en sachant qu'une formation théorique plus poussée que celle délivrée actuellement par cette spécialité sera nécessaire.

On peut s'interroger sur les liens entre infirmière clinicienne spécialisée en pédiatrie et puéricultrice.

- S'agit-il de métiers différents et donc avec une formation différente. Dans ce cas, quelles seraient les compétences communes permettant de passer de l'une à l'autre dans le cadre d'une validation des acquis de l'expérience. Qui assurerait la formation de ces étudiants ?
- S'agit-il de l'élargissement du métier de puéricultrice qui s'enrichirait alors de nouvelles compétences, ce qui amènerait à revoir le référentiel de compétences, le référentiel de certification et celui de formation ?
- D'autre part dans le cadre de l'harmonisation européenne des diplômes universitaires, il peut être important de s'interroger sur les liens futurs entre les écoles et les universités, d'autant que parallèlement se met en place la première année commune.

---

<sup>34</sup> BERLAND. Yvon. « Coopération des professions de santé : Le transfert de tâches et de compétences. Rapport pour Monsieur Mattei, ministre de la santé, de la famille et des personnes handicapées. Octobre 2003. p45

Si pour l'instant l'expérimentation ne touche pas les infirmières, en nombre trop important pour être intégrées. Elles le seront à terme, et de ce fait il peut être opportun de s'interroger pour ce qui concerne les puéricultrices.

- D'autant que dans son rapport, le professeur Berland propose un schéma de formation pour les infirmières cliniciennes spécialistes. (Selon ce qui se passe à l'université de Montréal).

Au terme de leurs 3 années d'études, les infirmières diplômées d'état seraient aussi titulaires d'une licence Professionnelle en soins infirmiers. De ce fait, elles auraient la possibilité de se spécialiser pour atteindre le niveau de master. La première année serait commune à tous puis des options seraient proposées en 2<sup>e</sup> année, soit en gestion pour être cadre de santé, soit en formation pour être enseignant, soit en soins pour être infirmière clinicienne spécialisée. Cette dernière option pouvant se décliner en plusieurs spécialités. Ce schéma tient compte des possibilités offertes par la VAE. Puisqu'il est conçu pour permettre, moyennant un supplément de formation, de pouvoir s'orienter vers d'autres pratiques professionnelles.

Ainsi est-il capital d'intégrer, dans la définition de la stratégie de l'école, ces tendances qui permettent à l'école de définir les moyens de mise en œuvre.

#### De ce fait, certaines anticipations sont nécessaires :

- Dans le cadre du dispositif Licence- master- doctorat, il est intéressant d'anticiper les modalités de mise en œuvre. Pour cela, il semble nécessaire de penser déjà les modules de formation en séquences d'enseignements pour aboutir à terme aux crédits ECTS.

- Dans le cadre de la première année commune, il peut être intéressant d'anticiper la participation des formateurs à l'enseignement universitaire. Dans ce cas, il est opportun de s'assurer que les formateurs auront cette possibilité, ce qui suppose qu'ils détiennent eux-mêmes des diplômes universitaires. Le directeur a pour rôle d'anticiper ces besoins et d'accompagner les formateurs dans la validation de ces diplômes. Quelle sera la place de la VAE dans la reconnaissance de l'expérience des enseignants?

#### Des questions méritent une réflexion plus poussée :

- Sur quoi portera le partenariat université-école ? Qu'est-ce qui risque d'évoluer, quelle sera la place des pratiques professionnelles ? Quelle incidence sur l'identité professionnelle ? Quels sont les enjeux, sur quels éléments développer une réflexion ? .

- Quelle sera la participation des écoles à l'accompagnement des candidats dans l'élaboration de leurs dossiers de VAE ? Pour certains, les formateurs qui ont l'habitude

de guider des étudiants pourraient y avoir leur place et certaines écoles souhaitent participer à cet accompagnement. Elles seront sûrement en compétition avec de nombreux organismes de formation qui vont tenter de se saisir de ce marché très prometteur.

- Les étudiants ayant bénéficiés de la VAE seront-ils inclus dans les quotas ou en plus. ?
- La formation des puéricultrices passera-t-elle sur 18 mois au vu de l'importance des capacités à maîtriser. Il est en effet très différent d'exercer comme puéricultrice en réanimation néonatale ou comme directrice de crèche par exemple. Dans cette réflexion, il sera important d'analyser les propositions du rapport Berland.
- Quels seront les moyens d'accompagnement mis à la disposition des écoles ?

### **3.2.3 LES PROPOSITIONS D' ACTIONS :**

- Au regard des enjeux de la VAE, mais aussi du contexte actuel, transfert des compétences, dispositif LMD, différents axes d'actions nous semblent importants à mettre en œuvre .

#### **A) DEFINIR UNE NOUVELLE STRATEGIE.**

- Ainsi à l'heure où la réflexion sur la VAE s'engage dans les écoles de puériculture, on ne peut faire l'économie d'un diagnostic tendanciel permettant d'intégrer à la réflexion, les conséquences des nouvelles orientations émergentes. Il serait inopportun et non efficace de mener les réflexions sans faire de liens entre ces différents éléments dans la mesure où ils vont s'interférer les uns et les autres.. Ceci permettra d'identifier les déterminants et les fondements du projet d'école que chaque directeur a à élaborer

- Le projet d'école permettra , au regard du professionnel que l'on veut former et compte tenu des profils des étudiants, de définir les grandes orientations , les priorités , les partenariats à développer, les réseaux à construire. Il organisera ainsi les mesures d'anticipation permettant d'être acteur dans ces projets et non pas d'en subir seulement les conséquences.

- A notre avis, ce diagnostic tendanciel pourrait être élaboré dans le cadre du CEEP. Cette réflexion en terme de tendance pourrait être conduite en partie aussi avec les comités d'entente des autres écoles (CEFIEC, ...IBODE...), qui comme les puéricultrices sont concernées par ces évolutions.

#### **B) ACCOMPAGNER LES FORMATEURS DANS L'EVOLUTION DE LEURS MSSIONS.**

- De ce projet pourra découler le projet de management qui permettra de déterminer les moyens et les actions que le directeur compte mettre en œuvre pour accompagner les formateurs et favoriser le développement de leurs compétences. Pour les écoles recevant

jusqu'alors essentiellement des étudiants des IFSI, les relations étudiants-formateurs vont évaluer, pour privilégier la prise en compte de l'expérience. Le regard porté par les formateurs sur les étudiants sera davantage de professionnel à professionnel. Ce processus doit être accompagné. Les formateurs devant davantage se positionner dans une démarche de formation d'adultes.

- Il concernera aussi le management des autres catégories de personnel.
- Le projet pédagogique permettra de déterminer les différents processus d'apprentissage pour répondre aux besoins de tous les étudiants dont ceux ayant validé par la VAE, les valeurs qui fondent la profession, ..et qui permettront de répondre aux exigences de la formation et du contexte. Il prendra aussi en compte les capacités validables ou non par la VAE, dans le cadre d'une partie de formation incompressible et s'appuiera sur le référentiel de compétences.
- L'organisation en modules semble la plus pertinente, et il serait bon de l'envisager dès à présent sous la forme de séquences de formation, pour anticiper le dispositif licence-master- diplôme qui fonctionnera avec des crédits ECTS.

#### C) DEVELOPPER LE PARTENARIAT AVEC LES TERRAINS.

- La définition du nouveau mode d'organisation des dispositifs de formation, passe par une négociation avec les organismes employeurs.
- L'encadrement ultérieur des étudiants sur les lieux de stage nécessite de développer la communication avec ces terrains afin de clarifier les enjeux de la VAE et le rôle que chacun a à jouer. De même, l'élaboration d'un projet d'encadrement prenant en compte les objectifs de l'école, ceux de l'étudiant et l'offre du service permettra de fournir à chaque étudiante le meilleur encadrement possible.

L'ensemble de ces dispositions s'inscrit dans une démarche qualité initiée par le directeur des soins, responsable de l'école de puériculture.

Au cours d'une troisième partie, nous allons tenter de décrire de façon plus précise ces différents axes et leurs conditions de mise en œuvre . Nous mettrons aussi en évidence en quoi ils répondent bien aux missions et activités dévolues au directeur de soins responsable d'un institut de formation.

## 4 PROPOSITIONS D' ACTIONS

L'étude du référentiel de compétences des directeurs d'école paramédicale <sup>35</sup> met en évidence le niveau de responsabilité et d'expertise que doit maîtriser celui-ci.

L'expertise tourne autour de 3 grands domaines : professionnel, pédagogique et managérial. Le directeur des écoles paramédicales, doit « répondre aux défis actuels liés à l'évolution du profil des étudiants, à celui des professions paramédicales encadrées par la loi, et dont l'activité se rapproche de plus en plus d' une activité d'ingénieur de soins, nécessitant des capacités de réflexion et d'adaptation de haut niveau »<sup>36</sup> , mais aussi au développement de la jurisprudence et des mises en examen. Il en est de même pour le directeur des écoles de puériculture.

Au regard des compétences et des responsabilités qui caractérisent le rôle du DEPM et plus spécialement celui des directeurs des écoles de puériculture et de l'analyse précédente, plusieurs axes d'action semblent devoir être privilégiés.

### **4.1 LA MISE EN ŒUVRE DE LA VAE EST L'OCCASION DE DEFINIR UNE NOUVELLE STRATEGIE GARANTISSANT LA QUALITE DE LA FORMATION MALGRE LE CONTEXTE ACTUEL MOUVANT.**

Le référentiel de compétences des DEPM identifie plusieurs compétences dont :

**Le pilotage de la stratégie.** « Le DEPM est dans un environnement éducatif, sanitaire et social avec lequel il construit des réseaux et établit des partenariats.

Il est acteur de l'évolution des professions de santé dans l'environnement sanitaire et social, au plan régional, national et international ».

Pour cela, il conçoit et met en œuvre le projet d'école. L'orientation est définie avec la tutelle. Il met en place une démarche qualité et participe à l'évaluation des performances .Il coordonne les activités de l'école et est garant du développement des compétences des étudiants.

#### **4.1.1 IL INTEGRE DANS LA REFLEXION STRATEGIQUE LES EVOLUTIONS DE L'ENVIRONNEMENT PREVUES A COURT ET MOYEN TERME.**

L'analyse des tendances et celle du contexte structurel actuel réalisée au cours du diagnostic tendanciel permet au directeur de l'école de conduire une réflexion afin de :

---

<sup>35</sup> « Une méthode d'élaboration d'un référentiel de compétences : un exemple : le référentiel de compétences des Directeurs d'Ecoles Paramédicales. » Travail commandité par l'ENSP. Centre de Recherche en Psychologie Cognition et Communication. Rennes -janvier 2002



- Identifier les enjeux auxquels l'école va être confrontée.
- Déterminer les partenariats et les réseaux à créer.
- Définir les priorités que l'on se donne.
- Déterminer les objectifs à atteindre.
- Analyser les moyens dont on dispose et ceux que l'on doit faire évoluer.
- Prévoir les indicateurs d'évaluation de la performance attendue

Ces éléments sont constitutifs de la stratégie décrite dans le projet d'école.

Nous avons vu dans l'analyse faite au chapitre précédent, que la VAE ne peut être traitée sans prendre en compte parallèlement les orientations futures telles que :

- La mise en place du dispositif licence-master- doctorat.
- La première année commune aux professions de santé et donc aux sage-femmes et infirmières.
- L'évolution des métiers voire l'émergence de nouveaux métiers , comme celui d'infirmière clinicienne spécialisée en pédiatrie, et ce en lien le transfert des compétences.

Les évolutions envisagées portent aussi sur les métiers des professionnels de la santé et de la petite enfance, l'évolution des profils d'étudiants et celle des structures partenaires dans le cadre des différentes réformes envisagées.

Le lien entre tous ces projets se situe autour des compétences qui sont au cœur de la réflexion. Quelles compétences peuvent être transférées d'un métier à l'autre, quelles compétences évaluer pour valider les acquis de l'expérience, quelles compétences posséder pour exercer à l'étranger, quelles compétences pour gérer les passerelles ?...

#### **4.1.2 LE DIRECTEUR INSCRIT LA STRATEGIE DE L'ECOLE DANS UN COLLECTIF ET PROPOSE DES ALLIANCES ET DES PARTENARIATS.**

L'identification des éléments pouvant impactés à terme sur le fonctionnement des écoles nécessite une réflexion commune avec l'ensemble des structures sociales ou sanitaires en lien avec la prise en charge de l'enfant, dans un environnement local, régional, national, européen, voir international.

L'école de puériculture fait partie d'un système et la dynamique de nos écoles s'inscrit dans une dimension collective car il s'agit en effet le plus souvent de décisions et de choix négociés.

Dans le cadre de la VAE, par exemple ; il est indispensable de mener une réflexion commune à l'ensemble des écoles de puériculture, mais aussi avec les autres écoles professionnelles de santé concernées par la VAE . En effet, si chacune d'elle a ses spécificités qu'elle intégrera dans sa stratégie propre, beaucoup d'éléments de réflexion

seront communs et dans tous les cas l'analyse s'en trouvera enrichie. C'est l'occasion aussi de créer les bases d'un partenariat qui s'avérera indispensable dans la mise en œuvre des autres projets. De la même façon, il n'est pas envisageable de vouloir mettre en œuvre la VAE, et les autres projets, sans développer un partenariat avec l'ensemble des structures en relation avec l'enfant ou peuvent intervenir des puéricultrices.

Pour Marie-Odile Galland, directeur des soins et responsable du pôle de formation au CHU de Nantes, « on ne peut plus envisager son institut comme isolé, mais comme un élément dans un système et être aussi vigilant sur ce qui se fait à l'intérieur qu' à l'extérieur ».

L'école de puériculture est une école placée sous « l'autorité » de professionnelles puéricultrices. L'autorité n'étant pas analysée en terme de pouvoir, mais de pensée. Cependant bien que professionnelle, elle ne peut que s'inscrire dans des réseaux et des partenariats. L'école est reliée à l'hôpital, aux structures de santé et d'accueil de la petite enfance. L'école doit participer à la vie de ces structures. Dans le cadre de la VAE, un important travail de collaboration doit permettre d'identifier les besoins et les contraintes des organismes employeurs, dans lesquelles des personnes demandent à bénéficier de la VAE, pour intégrer l'école de puériculture. La négociation cherchera à articuler le plus harmonieusement possible la gestion du temps de présence de ces personnes et les contraintes de gestion des ressources humaines de ces entreprises. Quand l'école dépend d'un CHU, il s'agit de réaliser des opérations communes à travers la politique d'établissement. Une réflexion peut ainsi être conduite sur les liens entre projet de soins et projet d'école.

*Nous traiterons de façon plus précise le partenariat entre école et terrains recevant des étudiants en stage dans la partie intitulée : « Renforcer le partenariat avec les terrains de stage, co-acteurs dans la formation des puéricultrices. »*

#### **4.1.3 POUR CONDUIRE LA MISE EN ŒUVRE DE LA STRATEGIE, L'ELABORATION D'UN TABLEAU DE BORD DE PILOTAGE STRATEGIQUE PERMET DE MIEUX PILOTER LES PROJETS**

##### **A) L'INTERET DU TABLEAU DE BORD DE PILOTAGE STRATEGIQUE <sup>37</sup>**

Il permet de piloter et de suivre les projets en cours mais aussi les actions relevant de la gestion quotidienne .A ce titre, il donne les moyens d'analyser la performance au travers du suivi d' indicateurs de résultats immédiats et de création de potentiel, pour garantir le développement et l'adaptation de l'école.

---

<sup>37</sup> L'élaboration d'un tableau de bord et des indicateurs spécifiques à la fonction de directeur des écoles de puéricultrices pourrait faire l'objet d'une réflexion entre écoles.

L'indicateur est la résultante d'un nombre d'informations pertinentes et signifiantes par rapport à la stratégie choisie. Il s'agit d'informations sélectionnées à priori, puisqu'elles ont pour but de permettre à un individu ou à un groupe d'individus de remplir les missions qui lui sont confiées.

Le pilotage stratégique consiste « à ajuster et à rendre compatible, l'activité quotidienne de l'entreprise avec ses objectifs stratégiques »<sup>38</sup>.

#### B) LE CHOIX DES INDICATEURS :

- Le suivi de certains indicateurs sert parfois à répondre aux questions que l'on se pose . ex : en quoi l'école est-elle un lieu d'émancipation ou en quoi est-elle un lieu de recherche. ? Quels indicateurs avons-nous pour y répondre ?

Si on s'interroge en quoi l'école est-elle un lieu d'information et de communication , il est intéressant de déterminer plusieurs indicateurs dont le suivi annuel permettra de mesurer le dynamisme de l'école en terme de communication. On pourrait ainsi prévoir de suivre : le nombre d'articles écrits dans les revues professionnelles, le nombre de participations à des colloques., les thèmes ayant fait l'objet d'une communication en direction de structures partenaires ou des anciennes élèves...

- La connaissance des structures développée, à travers le partenariat, contribue à alimenter le système d'informations du directeur . Les informations recueillies peuvent concerner des besoins en terme d'information, de formation ou des projets à construire ensemble . La lisibilité des actions à conduire est accrue et participe à la définition de la stratégie de l'école. Ceci contribue à positionner l'école dans son environnement. Cette **fonction marketing** et représentativité fait partie intégrante des missions des directeurs d' écoles de puériculture. Elle permet à l'école d'être force de proposition. (ex : participation à une journée de prévention de la maltraitance en lien avec les écoles maternelles, les collèges, les maternités..., mise en place, en collaboration avec les organismes régionaux d'une journée sur le thème de la VAE.

Pour M.O Galland, le directeur s'inscrit dans les prospectives, anticipe les besoins et accompagne le changement.

- D'autres indicateurs sont capitaux . ils doivent être déterminés en amont du lancement du projet . Ce sont tous ceux qui vont permettre d'**analyser les performances de la stratégie mise en œuvre et la qualité de la formation elle-même**. De ce fait la définition de la stratégie doit s'accompagner des critères d'évaluation de la performance, qui permet de rendre lisible la qualité.

---

<sup>38</sup> SAVALL H., ZARDET V. *Maitriser les et les coûts et les performances cachés*. Edition Economica, Paris, 1989,351p. P.65.

Avant même la mise en œuvre de la VAE et des autres projets, il serait intéressant de déterminer quels seront nos critères témoignant de la qualité de la formation. Ces indicateurs sont à déterminer avec les partenaires, les formateurs et les étudiants.

On pourra ainsi envisager une évaluation auprès des terrains où travaillent les étudiantes, une fois sorties de l'école, pour analyser quelle a été la plus value de la formation., Quels seraient les axes de développement... Les réponses apportées permettront de réorienter éventuellement la stratégie de l'école.

- Certains indicateurs doivent être reliés entre eux pour prendre du sens. Le taux de réussite au diplôme des étudiants et tout spécialement de ceux ayant validé par la VAE, ne donnera qu'une indication et ne détermine pas la qualité des professionnelles que l'on forme. C'est pourquoi on aura besoin des indicateurs portant sur l'appréciation des employeurs .De même, on ne peut pas dissocier les résultats obtenus du profil des étudiants recrutés, des compétences des formateurs, et des moyens qui nous avons à disposition.

Par ailleurs, le directeur a tout intérêt à suivre de près ces indicateurs, qui permettent une gestion transparente et permettent d' expliciter aux tutelles dont l'école dépend, les résultats de la stratégie mise en place.( ex nombre de nouveaux stages ouverts, projets conduit en collaboration avec d'autres structures, ..) C'est un moyen aussi pour négocier avec elle, si nécessaire, les conditions d'une stratégie plus ambitieuse..

#### **4.1.4 PENSER L'ORGANISATION DE L'ECOLE POUR QU'ELLE SOIT UNE ENTREPRISE APPRENANTE :**

Il s'agit de s'interroger en quoi l'organisation mise en place , dans le cadre de la démarche VAE, sera source d'apprentissage pour toutes les personnes . En quoi les secrétaires ont une place à occuper dans le suivi des étudiants.. Quelle est la place de la documentaliste dans l'accompagnement à la recherche de ces étudiants ponctuellement présents .Pour améliorer la qualité des processus , ils doivent être associés à la réflexion. Leur contribution, les moyens qu'on va leur donner pour être acteurs dans le projet, les critères d'évaluation de ces dispositifs figureront dans le projet d'école.

Au regard des grandes orientations pressenties, dont la VAE, le directeur doit s'interroger sur les incidences de ces réformes sur l'appareil de formation

#### **4.1.5 LA STRATEGIE CHOISIE DETERMINE AU REGARD DES ENJEUX, LE DISPOSITIF DE FORMATION .**

La stratégie de l'école doit permettre la mise en œuvre d'une nouvelle ingénierie de formation, et d'une nouvelle organisation répondant aux enjeux de développement des compétences et d'intégration des acquis de l'expérience.

En attendant leur validation par le ministère, les référentiels métier, compétences, certification déjà élaborés posent les bases d'une réflexion stratégique à conduire en équipe et avec l'ensemble des partenaires.

## **4.2 LE DIRECTEUR RESPONSABLE DE LA GESTION PEDAGOGIQUE ACCOMPAGNE LES FORMATEURS DANS LA MISE EN ŒUVRE DU CHANGEMENT LIÉ À LA VAE.**

### **4.2.1 LE DIRECTEUR CONTRIBUE À LA DÉFINITION DES AXES D'ORIENTATION DE LA FORMATION.**

Au cours de l'analyse, nous avons vu que outre le développement des compétences spécifiques au métier de puéricultrice, l'élaboration et le développement de l'identité professionnelle est un axe majeur de la formation de puéricultrice. Ceci concerne aussi bien les étudiants venant directement des IFSI, que ceux ayant intégré dans le cadre de la VAE. -

La prise en compte des parcours professionnels des étudiants conduit à **une individualisation de la formation**. Dans beaucoup d'écoles existe déjà une personnalisation des parcours de formation. Il s'agira de gérer pour chaque candidat un plan de formation intégrant, les cours, les stages auxquels il devra participer, le suivi dont il bénéficiera, sa contribution à la formation des autres étudiants en tant que professionnel... Dans le cadre de l'individualisation du parcours, Il semble nécessaire aussi que les enseignants se centrent plus sur l'accompagnement des pratiques, ce qui fait la place à l'expérience professionnelle et au développement individuel de la professionnalisation.

Nous avons mis en évidence la nécessité de **raisonner non plus en programme, mais en compétences** et donc de s'appuyer sur les référentiels métier, compétences et certification pour élaborer le référentiel formation. L'école doit chercher à valider des capacités qui s'inscriront dans des compétences futures. Ce choix est en cohérence avec les autres tendances, (transfert de compétences...)

L'enseignement sera bâti autour de **modules centrés sur le développement des compétences**. Il est intéressant de les structurer dès à présent sous forme d'unités d'enseignements afin d'anticiper la mise en œuvre de crédits ECTS. L'organisation sous forme de séquences d'enseignement permet de regrouper tout ce qui concerne une thématique et de ce fait d'optimiser la gestion du temps de présence des étudiants qui continuent parallèlement à exercer une activité professionnelle.

Dans une démarche qualité , la cohérence doit être recherchée .Il est important que chaque formateur, analyse le contenu de la formation qu'il propose au regard des compétences à acquérir et des profils d' étudiants.

Le développement de ces axes fait appel à la posture de formateur, telle que définit « Le formateur est celui qui aide l'étudiant à trouver sa propre forme, lui permet d'acquérir des habiletés, des habitudes, des manières, des mœurs , qui l'inscrivent dans un processus de professionnalisation et d'émancipation. Il conçoit, fait naître, organise, transmet et accompagne la recherche »<sup>39</sup> .

#### **4.2.2 LE DIRECTEUR ACCOMPAGNE LA MISE EN ŒUVRE D'UNE NOUVELLE INGENIERIE DE FORMATION .**

En lien avec la réflexion précédente, une autre posture du formateur va être sollicitée . Il s'agit de celle de coordinateur : « Il détermine et organise un dispositif de formation en cohérence et en pertinence avec une finalité pré-établie : il est chargé de l'ingénierie de la formation. »<sup>40</sup>

Nous avons vu la nécessité de privilégier d'autres formes d'apprentissage. **Ceci exige du temps**. Or dans le cadre de la VAE, nous avons montré que les étudiants seraient peu présents. Il s'agit **donc d'optimiser le temps présentiel** pour répondre aux enjeux définis dans le projet d'école et le projet pédagogique.

On pourrait ainsi imaginer qu'une partie des cours « théoriques » soit accessible aux étudiants par des photocopiés ou mieux par un accès sur Internet avec les cours en ligne. Ceci doit s'accompagner d'une organisation, telle qu'un accès à ces techniques au niveau de l'école, l'optimisation des horaires d'ouverture du centre de documentation pour permettre aux étudiants de faire des recherches...

Le travail personnel fait partie de la formation. Il sera important de valoriser le temps de travail personnel, ce qui préparerait à la mise en œuvre des prochaines mesures car les crédits ECTS sont des valeurs qui représentent le volume de travail effectif de l'étudiant et non pas présentiel.

Cette organisation permettrait de privilégier le temps en groupe pour réaliser des travaux de synthèse, de mise en lien de ces connaissances ,conduire des projets, mener des réflexions sur la profession et l'évolution des soins, développer l'analyse de la pratique ....

---

<sup>39</sup> 3Légitimité du métier de formateur en IFSI et IFCS »-CEFIEC Bretagne mai 2001

<sup>40</sup> idem

Parallèlement, a été pointé la nécessité de **développer une individualisation de la formation**. Elle cherchera à s'adapter aux besoins spécifiques de chaque étudiant, au regard des compétences à développer et prendra en compte son cursus expérientiel. Pour chaque étudiant, le projet de formation s'appuiera sur l'écart entre les compétences disponibles et celles à maîtriser pour l'exercice de la fonction de puéricultrice. Les différents référentiels seront donc les outils de base à cette élaboration. Les processus d'apprentissage actuels doivent être repensés et le regard des formateurs sur certains étudiants devra évoluer.

#### **4.2.3 LE DIRECTEUR DOIT CREER LE CADRE D'UNE TRAJECTOIRE D'AMELIORATION CONTINUE DE LA QUALITE.**

Celle-ci s'appuie sur une réflexion tout au long de la formation, avec les formateurs, les intervenants extérieurs, les professionnels des terrains. Elle vise à analyser la pertinence et la cohérence des choix des nouveaux modes d'organisation au regard des enjeux identifiés dans le projet d'école et notamment, dans le cadre de la VAE, de la prise en compte de l'expérience professionnelle dans la formation..

Les dispositifs de formation doivent faire régulièrement l'objet d'une réflexion autour des finalités de la formation, des fondements sur lesquels on peut s'appuyer (texte sur la VAE, les référentiels..), des valeurs mises en œuvre..

ex : solidarité ( que mettons-nous en place pour cela ?) équité (quelle place accordons-nous à chaque parcours dans la prise en compte des différences ?), autonomie (quelle organisation prévoit-on pour laisser des plages de gestion autonome de son temps à l'étudiant ?). Cette réflexion porte sur la cohérence entre les choix faits et les moyens mis en œuvre.

**L'ingénierie de formation mise en place doit être cohérente au regard des enjeux et du professionnel que l'école souhaite former.** De ce fait, le directeur doit travailler avec les formateurs sur la pertinence des choix pédagogiques faits. Ainsi si on place, dans le cadre de la VAE, l'étudiant étant au centre de la formation, il est intéressant de voir en quoi l'organisation mise en place tient compte d'une individualisation du parcours

- ♦ En quoi les dispositifs d'apprentissage proposés sont-ils cohérents avec le projet d'école et le professionnel visé ?

- ♦ Dans le cadre d'une individualisation des parcours, quelle est la visée et quelle organisation donne-t-on au temps personnel, au suivi pédagogique. ? Sous quelle forme ? Pour répondre à l'individualisation de la formation, il est peut-être, par exemple, souhaitable de s'orienter vers un crédit d'heures minimum et maximum que l'élève gèrera selon ses besoins.

- ♦ Quels sont les finalités du stage, quelle place dans le développement des compétences, quelle liberté dans le choix des stages pour l'étudiant selon son expérience ? Quelle cohérence ?.

- ♦ Au regard de tout cela quelles différences entre les étudiants venant dans le cadre de la VAE et les autres. ?

- ♦ Concernant l'évaluation, au regard des profils d'étudiants très différents, il faudra s'interroger sur : Quel est le sens de l'évaluation ? Que doit-on évaluer (le résultat, le parcours, la perspective) ? Comment tenir compte du parcours professionnel antérieur ?.

Le rôle du Directeur de l'école de puériculture est de questionner pour que les éléments du projet prennent sens les uns par rapport aux autres.

Il apparaît donc nécessaire, comme nous le proposons précédemment de développer la posture de formateur, « accompagnateur du changement et du cheminement collectif et individuel »<sup>41</sup> et celle de coordinateur, « gestionnaire de l'ingénierie pédagogique

#### **4.2.4 LE DIRECTEUR DETERMINE LES AXES DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES DES FORMATEURS ET LES INSCRIT DANS LE PROJET DE MANAGEMENT.**

Il sera nécessaire d'accompagner les formateurs au regard des nouvelles formes d'apprentissage décrites précédemment. (Pédagogie d'adulte, de conduite de projet, d'analyse des pratiques...) . Pour se faire il faut déterminer quelles compétences elles nécessitent.

- ♦ Afin d'identifier les axes de progression individuelle de chaque formateur, le directeur aura à **s'assurer des compétences disponibles** dans son équipe pour répondre aux nouvelles missions. Une grille de compétences<sup>42</sup>, élaborée dans un premier temps, permettrait, au directeur, d'analyser celles déjà existantes. L'intérêt de la grille de compétences est d'avoir une vision globale et rapide des compétences individuelles et collectives et de pouvoir analyser si elles sont en adéquation avec les nouvelles orientations stratégiques. Elle permet aussi d'anticiper et de traduire en compétences à maîtriser les opérations nouvelles liées à ces évolutions et d'élaborer un projet de formation pour les enseignants. Celui-ci permettra aux formateurs de développer les compétences nécessaires pour répondre aux nouveaux enjeux .

La réflexion autour des compétences à développer pour remplir les missions des écoles de puériculture, en lien avec la VAE et les autres courants tendanciels alimentera le projet de management.

- ♦ Il s'agira aussi de faire évoluer les profils de poste des formateurs pour valoriser le métier au travers de l'évolution des postures.

---

<sup>42</sup> Annexe 7 : proposition d'un exemple de grille de compétences que nous avons élaboré en collaboration avec les directrices des IFSI de Vienne et Villefranche, lors de notre stage de DEPM 2003 -2004



A travers les actions proposées, on retrouve le rôle du directeur dans la gestion pédagogique des enseignements et des ressources décrit dans le référentiel des directeurs des écoles paramédicales

- ♦ Parallèlement, il est nécessaire d'**anticiper le rôle que les formateurs auront à jouer, dans les années futures**. Dans le cadre LMD, on peut imaginer que les études de spécialisations , ( puéricultrice...), correspondront à un niveau master. Si on veut que cette formation reste une formation professionnelle, il faut que les formateurs professionnels y conservent une place prépondérante et n'y disparaissent pas. Il faut donc dès à présent construire leurs futures conditions d'exercice, c'est à dire celles qui leur permettront d'enseigner au niveau master.

Pour se faire, il nous semble que les formateurs doivent s'inscrire dans des formations universitaires permettant à terme une validation de niveau 3<sup>e</sup> cycle. Ce qui serait intéressant, c'est que ces parcours soient pensés en terme d'intérêt personnel mais aussi collectif, favorisant ainsi des parcours variés au sein de l'école: sciences de l'éducation, sciences humaines, droit, éthique, ingénierie de formation...

Nous sommes conscients de la difficulté de mise en œuvre pour les écoles dans lesquelles le nombre de formateurs est réduit. Une réflexion complémentaire mérite d'être conduite dans ce sens.

- ♦ Le directeur de l'école a un rôle à jouer dans **la mise en œuvre de cette dynamique, et l'articulation avec une gestion quotidienne**.

Pour ce faire, il est nécessaire qu'il mette en place des outils d'évaluation de la charge de travail. L'évaluation de la charge de travail se détermine au regard de la place du formateur et des différentes postures qui caractérisent sa fonction. L'articulation entre gestion quotidienne et gestion de développement des potentiels nécessite peut-être de repenser les modes d'organisation liés au fonctionnement de l'école.

- ♦ Pour permettre la prise en compte des évolutions et permettre à l'école de s'y adapter le directeur doit **mettre en place une veille stratégique**, permettant d'anticiper les évolutions de l'organisation, des partenariats, des compétences.

Il nous semble que la capacité à repérer, transmettre et analyser ce qui se passe dans l'environnement en lien avec la fonction de puéricultrice est indispensable .

- ♦ Le développement anticipé des compétences des formateurs leur permettra de gérer l'évolution des modes d'apprentissage, d'améliorer leurs pratiques et d'être acteurs dans la mise en œuvre de la démarche qui consiste à passer d'un raisonnement en terme de qualification à un autre centré sur les compétences.. Dans le cas contraire, il leur faudra s'adapter brutalement et subir de ce fait de plein fouet les conséquences envisagées de cette réforme.

Le Directeur accompagne ainsi l'inscription des formateurs dans un projet d'évolution au regard des compétences à développer.

### **4.3 RENFORCER LE PARTENARIAT AVEC LES TERRAINS**

Nous distinguerons le partenariat avec les organismes employeurs (des étudiants intégrant dans le cadre de la VAE) et le partenariat avec les terrains recevant les étudiants en stage.

#### **4.3.1 RELATION ECOLE-ORGANISMES EMPLOYEURS**

La gestion des agents en formation, dans le cadre de la VAE, passe par un partenariat terrains- école.

Dans le cadre de la VAE, la particularité des étudiants est qu'ils sont à la fois étudiants le temps de la formation (que ce soit en stage ou à l'école) et en même temps professionnels, puisqu'ils continuent parallèlement leur activité professionnelle.

Il est donc indispensable de faire en sorte qu'ils puissent gérer cette dualité. Une collaboration est nécessaire entre les organismes employeurs et l'école de puériculture.

Pour l'ensemble des directeurs de soins rencontrés et les responsables de structures d'accueil de la petite enfance, il est nécessaire d'envisager des réunions préalables à l'organisation de la formation. Cette réunion permettrait entre les directeurs des ressources humaines, des soins, des structures d'accueil et celui de l'école de puériculture d'analyser les contraintes et les besoins de chacun afin de prendre des décisions pertinentes facilitant l'organisation de la formation et celle du travail dans les établissements..

Les organismes employeurs souhaitent connaître le déroulement de la formation, (durée, contenu, calendrier...), car il est important pour eux d'anticiper l'absentéisme des agents bénéficiant de la VAE et le mode de remplacement et de recrutement pour y faire face.

Parallèlement les frais de déplacement, d'hébergement varient selon l'organisation mise en place.

L'ensemble de ces éléments doit donc faire l'objet d'une négociation .

Ils seront également pris en compte par les organismes employeurs qui auront à se positionner sur le nombre de candidates qu'ils peuvent laisser partir au titre de la promotion professionnelle, dans le cadre de la VAE et dans celui d'un cursus complet de formation.. La gestion de la VAE passe par une politique de gestion des hommes.

Pour les terrains, une phase de communication vers l'ensemble des agents est nécessaire pour leur permettre de s'inscrire dans cette démarche. Au préalable, l'établissement aura à définir quelles sont ses capacités promotionnelles , déterminer combien d'agents peuvent en bénéficier puis définir les règles et les critères de

priorisation. Ils doivent être clairement énoncés et partagés et les moyens d'accompagnement identifiés. Pour les directeurs de soins « la promotion est une valeur forte qui fait partie du volet social ».

### **4.3.2 RELATION ECOLE-TERRAINS DE STAGE**

#### **A) LE PARTENARIAT PASSE PAR UNE COMMUNICATION SUR LA VAE.**

Les terrains sont conscients de leur responsabilité dans l'encadrement et la formation des étudiants. Le contexte de « pénurie » de personnel, l'évolution des modes de prise en charge et le nombre de plus en plus important d'étudiants à encadrer, créent des conditions parfois difficiles à un encadrement de qualité.

Les services de pédiatrie et de néonatalogie ne sont pas réservés qu'aux élèves puéricultrices et ces stages comme les autres ont un quota d'étudiants important. Le contexte actuel de fonctionnement des organisations de soins est donc délicat

L'accueil supplémentaire des étudiants ayant validé une partie de la formation dans le cadre de la VAE, contribue à la nécessité d'ouvrir d'autres stages et de valoriser ceux existants. Il est nécessaire de mettre en place une réflexion commune entre écoles et terrains de stage.

Par ailleurs, la collaboration est indispensable, car elle permet de réduire la distance entre les lieux de stage et l'école, ce qui permettra à celle-ci de mieux intégrer la réalité des terrains.

#### **B) LE TERRAIN CO-ACTEUR DANS LA FORMATION DES ETUDIANTS.**

- La formation de puéricultrices repose sur une formation théorique, pratique et clinique. Comme pour les autres formations des professionnels de la santé, le stage permet la rencontre avec la réalité professionnelle. Il contribue à l'acquisition de compétences et favorise le développement de l'identité professionnelle. Le but de la formation par alternance est de favoriser l'intégration des connaissances acquises à l'école en les appliquant dans le stage (alternance déductive) et l'analyse des pratiques qui passe par une conceptualisation (alternance inductive). William Vignatelli parle d'alternance intégrative. « Elle tend à un partage de l'ensemble du contenu de la formation entre les 2 pôles (terrain et école). »<sup>43</sup>

- Ainsi dans le cadre de la VAE, la formation et les stages cliniques s'articuleront autour des compétences et des expériences que possède l'élève et de son projet professionnel. En effet, ces élèves bénéficieront d'une individualisation de leur parcours

---

<sup>43</sup> VIGNATELLI William- « L'alternance » - Pédagogie-Management- n°2- janvier 2004

de formation . Certains stages liés à des compétences reconnues comme acquises, ne seront pas exigés.

- Il est important de communiquer vers les terrains pour faire connaître la VAE. Il s'agit d'expliquer quel en est l'intérêt, quelles en sont les conséquences en terme d'organisation de la formation théorique et clinique.

- Le stage comme l'école est un lieu d'apprentissage. La VAE contribue à faire reconnaître l'importance de l'expérience. Les expertises et les savoirs s'acquièrent aussi en dehors de l'école.

### C) UNE REFLEXION AUTOUR DES COMPETENCES ET DE L'ENCADREMENT.

La mise en place de la VAE est l'occasion de ré-interroger les principes d'encadrement .

Au préalable, l'analyse de l'existant permet au directeur de l'école de comprendre le fonctionnement des différentes structures d'accueil des étudiants, leur place dans l'environnement sanitaire et social de l'enfant. Il s'agit aussi d'analyser le principe actuel d'encadrement des étudiants, et d'identifier les points forts et les points faibles, pour tenter de trouver ensemble des axes d'amélioration.

Dans la réflexion avec les terrains différents éléments sont à prendre en compte :

- Un programme susceptible d'évoluer.

La réflexion sur l'encadrement en stage doit tenir compte du contenu du programme de formation. Un nouveau programme est en cours d'élaboration, mais il n'a pas encore été validé par le Ministère. Il regrouperait les stages en 3 grands secteurs d'activité, ce qui modifierait les stages à valider obligatoirement..

- Des étudiants aux profils différents

- ♦ Certains étudiants viennent directement de la L'IFSI ou de l'école de sage-femmes. Ils n'ont aucune expérience professionnelle.

- ♦ De nombreux étudiants, ont déjà exercé auprès des enfants, à l'hôpital, en crèche, en PMI ou en maternité. Bien que professionnels, ils redeviennent pour un an « étudiant ».

- ♦ La particularité de ceux relevant de la VAE est qu'ils continueront à exercer une activité professionnelle tout en suivant une formation qui comprend des stages.. Ils seront donc, sur des périodes très courtes, tantôt en position de professionnels et tantôt en position d'étudiants.

On peut donc distinguer outre les étudiants n'ayant pas d'expérience professionnelle les actuels « étudiants-professionnels » qui interrompent leur activité professionnelle pendant un an pour suivre la totalité de la formation(et pour lesquels on reconnaît une compétence infirmière ou sage-femme ) et les futurs « professionnels-étudiant » pour qui

une partie des compétences de la puéricultrice a été reconnue comme acquise et qui viennent compléter cette professionnalisation.

La multiplicité des profils oblige à **penser la formation clinique de façon différente**. Dans le cadre de la VAE, les terrains vont devoir encadrer des étudiants déjà professionnels, capables de gérer sans difficulté certaines situations de travail. Comment dans l'organisation de l'encadrement **prendre en compte les compétences reconnues au travers de la VAE ?**

D'où la nécessité d'une réflexion avec les terrains susceptibles de les recevoir en stage, de façon à ce que la pédagogie et l'encadrement mis en place tiennent compte de cette particularité et intègrent des éléments de différenciation pour les étudiants venant directement d'IFSI et ceux ayant une forte expérience professionnelle.

Cette réflexion pourrait aboutir à un projet d'encadrement.

Celui-ci permet à l'étudiant de progresser dans sa professionnalisation, de déterminer en lien avec le stage, un cursus de progression individualisé, qui lui permet de s'appuyer sur ses compétences déjà validées et d'en développer d'autres. Dans le cadre de la VAE, il est intéressant de prendre en compte l'expérience antérieure et de réfléchir comment les compétences individuelles développées dans ce cadre là peuvent être réinvesties au profit d'une compétence collective et au profit d'autres professionnels.

**Les référentiels métier, compétences, certification puis formation vont servir de base à cette réflexion.** Il est important avec chaque terrain d'analyser en quoi l'articulation des actions conduites par l'école et le terrain favorise le développement des compétences de chaque étudiant, en lien avec son projet professionnel.

**Une collaboration étroite** entre les différents partenaires, que sont les responsables de stages, les formateurs la directrice de l'école ou le directeur des soins est indispensable. Le directeur des soins est responsable de la formation des étudiants en stage et de la qualité des soins.

Le terrain comme l'école doivent permettre à l'étudiante, quelles que soient ses compétences et son expérience de **développer la capacité à apprendre**. En effet l'évolution des modes de prise en charge de l'enfant et celle de l'environnement demande de faire sans cesse évoluer ses compétences.

#### D) UN ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSIONNELS EN EXERCICE

Certains directeurs de soins ont évoqué l'idée que puisse être envisagée une formation continue pour les personnes participant à l'encadrement des étudiants ayant une

expérience professionnelle reconnue et validée. Cette formation pourrait s'adresser à des professionnels référents. Il s'agit de préparer les équipes à accueillir ces professionnels en formation, mais déjà dans une démarche de professionnalisation et d'analyse de leur pratique, parfois supérieure à celle qui existe chez ceux qui les encadrent.

Il s'agit donc de permettre aux référents de prendre de la distance pour être non pas dans une démarche d'apprentissage mais dans **l'accompagnement de projet de professionnalisation**.

La formation pourrait concerner aussi l'élaboration de supports permettant d'outiller le suivi de cette professionnalisation (grille de compétences...)

La mise en place d'une formation continue, autour de cette thématique permettrait aussi la rencontre de professionnels de milieux différents. L'échange serait pour chacun d'eux source d'enrichissement.

Le partenariat entre école de puériculture et terrains de stage est indispensable. Il s'inscrit dans une démarche qualité, qui vise l'amélioration continue de la formation des puéricultrices.

## CONCLUSION

L'étude réalisée cherche à offrir aux directeurs des écoles paramédicales, et plus spécialement à ceux des écoles de puériculture, quelques pistes de réflexion sur les moyens d'anticiper la prise en charge des étudiants intégrant les écoles, dans le cadre de la VAE.

Cette réflexion nous a semblé d'autant plus importante à conduire, que la formation de puéricultrices s'adresse à des infirmières et à des sages-femmes, c'est-à-dire à des professionnels. De ce fait, on peut penser, voir s'accroître, de plus en plus, le nombre de demandes d'intégration, dans les écoles de puériculture, au titre de la VAE. En effet, la reconnaissance des compétences liées à leurs expériences conduit à réduire leur temps de formation.

L'enjeu est aussi collectif, car la réduction de la durée des études génère un coût moindre pour les employeurs et contribue d'autre part à mettre plus rapidement au service de l'offre de soins des personnels qualifiés.

L'enquête a également permis de mettre en évidence, un contexte environnemental particulièrement mouvant. En effet l'ensemble des professionnels de la santé, va être concerné par de nombreuses réformes qui cherchent à répondre à la pénurie démographique de ces professions, et au souci d'optimiser l'offre de soins. De ce fait, la gestion des compétences se situe au cœur de chacun de ces projets. Or la VAE instaure la reconnaissance de l'expérience professionnelle pour l'obtention des diplômes. Elle aura donc sa place dans la plupart de ces réformes et il n'est pas envisageable de conduire une réflexion sur la VAE, en dehors de ce contexte. .

D'autre part, la qualité de l'offre de soins est liée, pour une grande part, aux compétences des professionnels. Or l'évolution des compétences passe par la formation. Les écoles sont donc des acteurs privilégiés, dans la mise en œuvre de ces réformes.

Au cours de notre travail, nous avons tenté de mettre en évidence, l'impact de la VAE, sur le fonctionnement de ces écoles.

Il a été démontré que la plupart des professionnels interrogés, estime que les impacts porteront essentiellement sur les processus de formation, visant à privilégier un parcours individualisé, et sur les compétences attendues des formateurs.

Le directeur va devoir accompagner ce changement.

Il aura à définir, en partenariat avec les autres acteurs, la stratégie institutionnelle, permettant à l'école de répondre à ces enjeux. Afin d'être pertinente et cohérente, la stratégie doit intégrer l'environnement et développer des alliances et des partenariats.

Le directeur de l'école de puériculture s'inscrit ainsi dans les perspectives de la VAE, et anticipe les besoins. Ceux-ci se traduiront en objectifs à développer et en plans d'actions.

Trois grands axes de développement sont priorisés :

- Définir une nouvelle ingénierie de formation centrée autour de l'étudiant et des compétences .Elle s'appuiera sur les référentiels métiers et compétences.
- Favoriser le développement des compétences des formateurs afin d'accompagner la professionnalisation des étudiants.
- Privilégier le partenariat avec les professionnels de terrains, acteurs importants de cette démarche dans l'adaptation des compétences aux évolutions de la demande de soins.

Ces actions permettront au directeur d'inscrire l'école dans un processus d'amélioration continue de la qualité, garantissant ainsi celle de la formation théorique et clinique et par là le développement des compétences, en cohérence avec les objectifs des réformes envisagées.



## Sources et Bibliographie

### OUVRAGES :

BARBIER J-M. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France, 1996. 305 p. Pédagogie d'aujourd'hui.

DELACOTE G. *Savoir apprendre - Les nouvelles méthodes*. Paris : Éditions Odile Jacob, 1996. 276 p.

LE BOTERF G. *Construire les compétences individuelles et collectives*. 3<sup>ème</sup> édition renouvelée et modifiée. Paris : Éditions d'organisation, 2004. 244 p. Les livres outils.

MEIRIEU P. *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. Paris : ESF, 1991. 198 p.

PERRENOUD P. *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris : ESF, 1997. 194 p. Pédagogies.

SAVALL H., ZARDET V. *Maîtriser les coûts et les performances cachées*. Paris : Édition Économia, 1989. 351 p.

### ENSEIGNEMENT :

BOUDET. *La validation des acquis de l'expérience*. Enseignement ENSP, filière Directeur des Soins, Rennes, 2003-2004.

GALLAND M-O. *Fonction du Directeur d'un Institut de Formation Paramédicale*. Enseignement ENSP, filière Directeur des Soins, Rennes, 2003-2004.

MEIRIEU P. *Philosophie de l'éducation*. Maîtrise de sciences de l'éducation, Lyon, 1992.

SAVALL H. *L'analyse socio-économique*. DEA de gestion socio-économique des entreprises et des organisations, Lyon, 1994.

## MÉMOIRES :

VERCHERE D. Mémoire de l'École Nationale de la Santé Publique, 2003.

GOTZ E. *Se préparer à la VAE*. Paris : Monographie de l'ENSP, 1999.

## ARTICLES :

AUBRET J. La validation des acquis de l'expérience. *Le journal des psychologues*, Novembre 2001, n°192, pp.75-78.

BATAL C. L'évaluation des compétences et ses enjeux. *Soins Cadres*, n°41, Février 2002, pp. 46-48.

BRAVO R. Repositionner les acteurs du système de santé. *Objectif Soins*, n°104, Mars 2002, p. 12.

CALON B. Espace de parole et élaboration de compétence. *Soins Cadres*, n°41, Février 2002, pp. 32-35.

CATEAU C. A propos des compétences collectives. *Soins Cadres*, n°41, Février 2002, pp. 36-37.

CHABOISSIER M., LETOURNEAU D. De la notion de compétences à celle de validation des acquis. *Soins Cadres*, n°41, Février 2002, pp. 27-31.

CHARRAUD AM. La Validation des acquis de l'expérience en France et en Europe. *Personnel*, n°421, Juillet 2001, pp. 39-42.

CROQUETTE D. Disney Land Paris expérimente la validation des acquis. *Personnel*, n°421, Juillet 2001, pp. 43-45.

CROQUETTE D. Gérer par les compétences. La validation des acquis de l'expérience. *Personnel*, n°412, Août - Septembre 2000, pp. 25-99.

BOUSQUET M., N'GUYEN T., PEREZ B. et al. Validation des acquis de l'expérience. Paris : CEFIEC, *58èmes journées nationales*, Mai 2003, pp. 01-33.

FERNAGU-OUDET S. Voyage au cœur de la compétence ou pour une épistémologie de la pratique. *Actualité de la formation permanente*, n°170, Janvier-Février 2001, pp. 8-20.

FRANCHET P. Des logiques compétences aux logiques de formation : modèles et enjeux. *Actualité de la formation permanente*, n°170, Janvier-Février 2001, pp. 34-38.

KOCH P. Savoir, connaissance et compétence dans la validation des acquis de l'expérience. *Éducation permanente*, n°150, Janvier 2002, pp. 79-92.

LEMENU D. Enseigner ou apprendre des compétences. *Soins Cadres*, n°41, Février 2002, pp. 49-51.

LENOIR H. La VAE: une nouvelle donne pour l'université. *Connexions, revue de psychosociologie sciences humaines*, n°78, 2002.

LENOIR H. Le secteur sanitaire et social à l'heure de la validation des acquis de l'expérience. *Soins cadres*, n°44, Novembre 2002.

LENOIR H. Considérations sur l'expérience et sa valeur sociale. *Éducation permanente*, n°150, Janvier 2002, pp. 63-78.

MADOUI M. Éducation permanente et validation des acquis professionnels : enjeu social, défi éducatif. *Éducation permanente*, n°150, Janvier 2002, pp. 107-126.

MAGGI-GERMAIN N. La loi de modernisation sociale et le développement de la formation professionnelle continue. *Droit social*, n°3, mars 2002, pp. 334-341.

PARLIER M. En quoi la logique compétence modifie-t-elle les politiques et les pratiques de formation. *Actualité de la formation permanente*, n°170, Janvier-Février 2001, pp. 39-43.

PENSO-LATOUCHE A. Pour en savoir avec le savoir-être. *Soins Cadres*, n°41, Février 2002, pp. 43-45.

PINTE G. La validation des acquis de l'expérience, comme point de rencontre entre deux conceptions de la formation des adultes qui se sont opposées à travers l'histoire: la formation professionnelle continue et l'éducation permanente. *Éducation permanente*, n°150, 2002, pp. 95-106.

PLANTET J. Un droit donné par la nouvelle loi de modernisation sociale : La validation des acquis de l'expérience va t elle changer quelque chose. *Lien social* , n°617, Avril 2002, pp. 1-3.

RAVAT D. Validation des acquis professionnels, évaluation certificative, formation et travail. *Actualité de la formation permanente*, n°153, Mars - Avril 1998, pp. 49-53.

SCHWARTZ Y. Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Education Permanente*, n°133, Avril 1997, pp. 9-34.

SEBBAH C. La validation des acquis de l'expérience : loi de modernisation sociale. *Actualités Sociales Hebdomadaires*, n°2262-2263, Mai 2002, pp. 29-35.

SLIWKA C. Polyvalence : du transfert de compétences. *Objectifs soins*, n°110, Novembre 2002.

TEULIER R. Construire ensemble des connaissances pour nourrir les compétences. *Soins Cadres*, n°41, Février 2002, pp. 23-26.

VIGNATTELLI W. L'alternance. *Pédagogie Management*, n°2, Janvier 2004.

WITTORSKI R. Le développement des compétences individuelles, partagées et collectives. *Soins Cadres*, n°41, Février 2002, pp. 38-41.

### **LES RAPPORTS :**

DEBOUZIE D. *Commission pédagogique national de la première année des études de santé*. Paris, 20 Juillet 2003.

BERLAND Y. *Coopération des professions de santé : Le transfert de tâches et de compétences*. Rapport pour Monsieur Mattei, ministre de la santé, de la famille et des personnes handicapées. Octobre 2003.

GOSSELIN P., COULET J-C. *Une méthode d'élaboration d'un référentiel de compétences- un exemple: le référentiel de compétences des Directeurs d'écoles paramédicales*. CRPC: Centre de Recherche en Psychologie Cognition et Communication. Rapport de recherche pour l'ENSP, Rennes, Décembre 2001.

## **LES ARTICLES DE LOIS :**

Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale NOR: MESX0000077L  
( J.O n° 15 du 18 janvier 2002 page 1038 à 1040 / article 133 à 146)

Décret n° 2002-795 du 3 mai 2002 relatif au congé pour validation des acquis de l'expérience NOR: MESF0210703D (J.O n° 105 du 5 mai 2002 page 8657)

Décret n° 2002-194 du 11 février 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'infirmier NOR: MESP0220026D  
(J.O n° 40 du 16 février 2002 page 3040)

Arrêté du 13 juillet 1983, relatif au programme des études préparant au diplôme d'Etat de puéricultrice.

Arrêté du 12 décembre 1990, relatif à la scolarité, relatif au diplôme d'Etat de puéricultrice et relatif au fonctionnement des écoles.

## Liste des annexes

ANNEXE 1 Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale.

ANNEXE 2 Décret n° 2002-795 du 3 mai 2002 relatif au congé pour validation des acquis de l'expérience.

ANNEXE 3 Arrêté du 13 juillet 1983, relatif au programme des études préparant au diplôme d'Etat de puéricultrice.

ANNEXE 4 Arrêté du 12 décembre 1990, relatif à la scolarité, relatif au diplôme d'Etat de puéricultrice et relatif au fonctionnement des écoles.

ANNEXE 5 Décret n°2002-194 du 11 février 2002, relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'infirmier.

ANNEXE 6 Grille d'entretien téléphonique .

ANNEXE 7 Grille de compétences des formateurs d'IFSI.

## **Extrait de la LOI n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale NOR: MESX0000077L**

(J.O n° 15 du 18 janvier 2002 page 1038 à 1040 / article 133 à 146)

/ ... /

### Chapitre II

#### Développement de la formation professionnelle

##### Section 1

##### Validation des acquis de l'expérience

##### Article 133

L'article L. 900-1 du code du travail est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« Toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, notamment professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles visé à l'article L. 335-6 du code de l'éducation. Lorsque la personne en cause est salariée, elle peut bénéficier d'un congé pour validation des acquis de l'expérience dans les conditions de durée prévues à l'article L. 931-22 et selon les modalités fixées aux articles L. 931-23, L. 931-25 et L. 931-26 ainsi qu'aux premier et deuxième alinéas de l'article L. 931-24. Les conditions d'application de ces dispositions sont fixées par décret en Conseil d'Etat. »

##### Article 134

I. - Les articles L. 335-5 et L. 335-6 du code de l'éducation sont ainsi rédigés :

« Art. L. 335-5. - I. - Les diplômes ou les titres à finalité professionnelle sont obtenus par les voies scolaire et universitaire, par l'apprentissage, par la formation professionnelle continue ou, en tout ou en partie, par la validation des acquis de l'expérience.

« La validation des acquis produit les mêmes effets que les autres modes de contrôle des connaissances et aptitudes.

« Peuvent être prises en compte, au titre de la validation, l'ensemble des compétences professionnelles acquises dans l'exercice d'une activité salariée, non salariée ou bénévole, en rapport direct avec le contenu du diplôme ou du titre. La durée minimale d'activité requise ne peut être inférieure à trois ans.

« La validation est effectuée par un jury dont la composition garantit une présence significative de représentants qualifiés des professions concernées.

« Le jury peut attribuer la totalité du diplôme ou du titre. A défaut, il se prononce sur l'étendue de la validation et, en cas de validation partielle, sur la nature des connaissances et aptitudes devant faire l'objet d'un contrôle complémentaire.

« Le jury se prononce au vu d'un dossier constitué par le candidat, à l'issue d'un entretien à son initiative ou à l'initiative du candidat et, le cas échéant, d'une mise en situation professionnelle réelle ou reconstituée, lorsque cette procédure est prévue par l'autorité qui délivre la certification.

« Un décret en Conseil d'Etat détermine les conditions d'application des dispositions des troisième et quatrième alinéas, notamment les règles selon lesquelles le jury est constitué. Cette composition concourt à une représentation équilibrée entre les femmes et les hommes. Il détermine également les conditions dans lesquelles il peut être dérogé aux dispositions du premier alinéa, pour des raisons tenant à la nature des diplômes ou titres en cause ou aux conditions d'exercice des professions auxquelles ils permettent d'accéder. Le jury fixe les contrôles complémentaires prévus au cinquième alinéa.

« II. - Le jury d'un diplôme ou d'un titre à finalité professionnelle délivré au nom de l'Etat ou par des établissements publics ayant une mission de formation peut dispenser un candidat désireux d'acquiescer des titres ou diplômes requis pour le préparer. Cette dispense doit se fonder sur les compétences professionnelles acquises par le candidat.

« Art. L. 335-6. - I. - Les diplômes et titres à finalité professionnelle délivrés au nom de l'Etat sont créés par décret et organisés par arrêté des ministres compétents, après avis d'instances consultatives associant les organisations représentatives d'employeurs et de salariés quand elles existent, sans préjudice des dispositions des articles L. 331-1, L. 335-14, L. 613-1, L. 641-4 et L. 641-5 du présent code et L. 811-2 et L. 813-2 du code rural.

« II. - Il est créé un répertoire national des certifications professionnelles. Les diplômes et les titres à finalité professionnelle y sont classés par domaine d'activité et par niveau.

« Les diplômes et titres à finalité professionnelle, ainsi que les certificats de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, peuvent y être enregistrés, par arrêté du Premier ministre, à la demande des organismes les ayant créés et après avis de la Commission nationale de la certification professionnelle.

« Ceux qui sont délivrés au nom de l'Etat et créés après avis d'instances consultatives associant les organisations représentatives d'employeurs et de salariés sont enregistrés de droit dans ce répertoire.

« La Commission nationale de la certification professionnelle, placée auprès du Premier ministre, établit et actualise le répertoire national des certifications professionnelles. Elle veille au renouvellement et à l'adaptation des diplômes et titres à l'évolution des qualifications et de l'organisation du travail.

« Elle émet des recommandations à l'attention des institutions délivrant des diplômes, des titres à finalité professionnelle ou des certificats de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle ; en vue d'assurer l'information des particuliers et des entreprises, elle leur signale notamment les éventuelles correspondances totales ou partielles entre les certifications enregistrées dans le répertoire national, ainsi qu'entre ces dernières et d'autres certifications, notamment européennes.

« Un décret en Conseil d'Etat détermine les conditions d'enregistrement des diplômes et titres dans le répertoire national ainsi que la composition et les attributions de la commission. »

II. - Les titres ou diplômes inscrits sur la liste d'homologation prévue par la réglementation en vigueur à la date de promulgation de la

présente loi sont enregistrés de droit dans le répertoire national des certifications professionnelles prévu à l'article L. 335-6 du code de l'éducation pour leur durée restante de validité au titre de ladite réglementation.

#### Article 135

L'aide aux familles, l'accompagnement social des parents, l'intervention éducative relèvent du secteur des services à domicile et s'appuient en priorité sur les associations. Celles-ci bénéficient d'un soutien dans le cadre de la formation professionnelle continue.

#### Article 136

Le titre III du livre IX du code du travail est complété par un chapitre IV ainsi rédigé :

##### « Chapitre IV

##### « De la validation des acquis de l'expérience

« Art. L. 934-1. - La validation des acquis de l'expérience mentionnée à l'article L. 900-1 est régie par les articles L. 335-5, L. 335-6, L. 613-3 et L. 613-4 du code de l'éducation, ci-après reproduits : ».

#### Article 137

Le code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Au deuxième alinéa de l'article L. 611-4, les mots : « les articles L. 612-2 à L. 612-4 et L. 613-5 » sont remplacés par les mots : « les articles L. 612-2 à L. 612-4 et L. 613-3 à L. 613-5 » ;

2° Dans la deuxième phrase du deuxième alinéa de l'article L. 613-1, les mots : « Ils ne peuvent être délivrés » sont remplacés par les mots : « Sous réserve des dispositions des articles L. 613-3 et L. 613-4, ils ne peuvent être délivrés » ;

3° L'intitulé de la section 2 du chapitre III du titre Ier du livre VI est ainsi rédigé : « Validation des acquis de l'expérience pour la délivrance des diplômes » ;

4° L'article L. 613-3 est ainsi rédigé :

« Art. L. 613-3. - Toute personne qui a exercé pendant au moins trois ans une activité professionnelle, salariée, non salariée ou bénévole, en rapport avec l'objet de sa demande, peut demander la validation des acquis de son expérience pour justifier tout ou partie des connaissances et des aptitudes exigées pour l'obtention d'un diplôme ou titre délivré, au nom de l'Etat, par un établissement d'enseignement supérieur.

« Toute personne peut également demander la validation des études supérieures qu'elle a accomplies, notamment à l'étranger. » ;

5° L'article L. 613-4 est ainsi rédigé :

« Art. L. 613-4. - La validation prévue à l'article L. 613-3 est prononcée par un jury dont les membres sont désignés par le président de l'université ou le chef de l'établissement d'enseignement supérieur en fonction de la nature de la validation demandée. Pour la validation des acquis de l'expérience, ce jury comprend, outre les enseignants-chercheurs qui en constituent la majorité, des personnes compétentes pour apprécier la nature des acquis, notamment professionnels, dont la validation est sollicitée. Les jurys sont composés de façon à concourir à une représentation équilibrée entre les femmes et les hommes.

« Le jury se prononce au vu d'un dossier constitué par le candidat, à l'issue d'un entretien avec ce dernier et, le cas échéant, d'une mise en situation professionnelle réelle ou reconstituée, lorsque cette procédure est prévue par l'autorité qui délivre la certification. Il se prononce également sur l'étendue de la validation et, en cas de validation partielle, sur la nature des connaissances et aptitudes devant faire l'objet d'un contrôle complémentaire.

« La validation produit les mêmes effets que le succès à l'épreuve ou aux épreuves de contrôle des connaissances et des aptitudes qu'elle remplace.

« Un décret en Conseil d'Etat fixe les conditions d'application de l'article L. 613-3 et du présent article. » ;

6° Le deuxième alinéa de l'article L. 613-5 est supprimé ;

7° Au premier alinéa de l'article L. 613-6, les mots : « par l'article L. 613-5 » sont remplacés par les mots : « par les articles L. 613-3 à L. 613-5 » ;

8° L'article L. 641-2 est ainsi rédigé :

« Art. L. 641-2. - Les dispositions des deux premiers alinéas du I de l'article L. 335-5 et celles de l'article L. 335-6 sont applicables aux formations technologiques supérieures. »

#### Article 138

Dans l'article L. 124-21 du code du travail, après les mots : « stages de formation, », sont insérés les mots : « en bilan de compétences ou en action de validation d'acquis de l'expérience, ».

#### Article 139

Après l'article L. 124-21 du code du travail, il est inséré un article L. 124-21-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 124-21-1. - Sans remettre en cause le principe de l'exclusivité affirmé par l'article L. 124-1, sont également assimilées à des missions au sens du présent chapitre les périodes passées par les salariés temporaires des entreprises de travail temporaire pour des actions en lien avec leur activité professionnelle dans les conditions prévues par voie de convention ou d'accord collectif étendu. »

#### Article 140

L'article L. 900-2 du code du travail est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« Il en est de même des actions permettant aux travailleurs de faire valider les acquis de leur expérience en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles visé à l'article L. 335-6 du code de l'éducation. »

#### Article 141

Après l'article L. 900-4-1 du code du travail, il est inséré un article L. 900-4-2 ainsi rédigé :

« Art. L. 900-4-2. - La validation des acquis de l'expérience ne peut être réalisée qu'avec le consentement du travailleur. Les



informations demandées au bénéficiaire d'une action de validation des acquis de l'expérience doivent présenter un lien direct et nécessaire avec l'objet de la validation tel qu'il est défini au dernier alinéa de l'article L. 900-2. Les personnes dépositaires d'informations communiquées par le candidat dans le cadre de sa demande de validation sont tenues aux dispositions des articles 226-13 et 226-14 du code pénal. Le refus d'un salarié de consentir à une action de validation des acquis de l'expérience ne constitue ni une faute ni un motif de licenciement. »

#### Article 142

Le quatrième alinéa (2°) de l'article L. 933-2 du code du travail est complété par les mots : « ou de la validation des acquis de l'expérience ».

#### Article 143

Dans le dixième alinéa (1°) de l'article L. 951-1 du code du travail, après le mot : « compétences », sont insérés les mots : « ou de validation des acquis de l'expérience ».

#### Article 144

I. - Le troisième alinéa (2°) de l'article L. 991-1 du code du travail est ainsi rédigé :

« 2° Les activités conduites en matière de formation professionnelle continue par les organismes paritaires agréés, par les organismes habilités à percevoir la contribution de financement visée aux articles L. 953-1, L. 953-3 et L. 953-4, par les organismes de formation et leurs sous-traitants, par les organismes chargés de réaliser les bilans de compétences et par les organismes qui assistent des candidats dans leur demande de validation des acquis de l'expérience ; ».

II. - Le premier alinéa de l'article L. 920-10 du même code est ainsi rédigé :

« Lorsque des dépenses faites par le dispensateur de formation pour l'exécution de conventions de formation ou de contrats de sous-traitance de formation ne sont pas admises parce qu'elles ne peuvent, par leur nature ou par défaut de justification, être rattachées à l'exécution de ces conventions ou contrats, ou que le prix des prestations est excessif, le dispensateur est tenu, solidairement avec ses dirigeants de fait ou de droit, de verser au Trésor public une somme égale au montant de ces dépenses. »

#### Article 145

Dans le premier alinéa de l'article L. 992-8 du code du travail, après les mots : « à un jury d'examen », sont insérés les mots : « ou de validation des acquis de l'expérience ».

#### Article 146

Avant l'expiration d'un délai de cinq ans à compter de l'entrée en vigueur du dispositif de validation des acquis de l'expérience, tel que défini par la présente section, un rapport d'évaluation sera adressé par le Gouvernement au Parlement.

Au vu des conclusions de ce rapport, le Gouvernement déposera, le cas échéant, un projet de loi visant à procéder aux adaptations qui lui paraîtraient nécessaires.

**Décret n° 2002-795 du 3 mai 2002 relatif au congé pour validation des acquis de l'expérience NOR: MESF0210703D** (J.O n° 105 du 5 mai 2002 page 8657)

**Décrets, arrêtés, circulaires**

**Textes généraux**

**Ministère de l'emploi et de la solidarité**

Décret n° 2002-795 du 3 mai 2002 relatif au congé pour validation des acquis de l'expérience

NOR: MESF0210703D

Le Premier ministre,  
Sur le rapport de la ministre de l'emploi et de la solidarité,

Vu le code du travail, notamment les articles L. 900-1 et L. 934-1 issus des articles 133 et 136 de la loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale ;

Vu l'avis de la commission permanente du Conseil national de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi en date du 1er février 2002 ;

Le Conseil d'Etat (section sociale) entendu,

Décète :

Article 1

Dans le chapitre Ier du titre III du livre IX du code du travail (deuxième partie : Décrets en Conseil d'Etat), il est inséré une section VI intitulée : « Dispositions spéciales relatives au congé pour validation des acquis de l'expérience », qui comporte les articles R. 931-34 à R. 931-38 ainsi rédigés :

« Art. R. 931-34. - Le congé pour validation des acquis de l'expérience mentionné à l'article L. 900-1 peut être demandé en vue de la participation aux épreuves de validation organisées par l'autorité ou l'organisme habilité à délivrer une certification inscrite au répertoire national des certifications professionnelles ainsi que, le cas échéant, en vue de l'accompagnement du candidat à la préparation de cette validation.

« Art. R. 931-35. - La demande d'autorisation d'absence au titre du congé pour validation des acquis de l'expérience précise le diplôme, le titre ou le certificat de qualification postulé et indique les dates, la nature et la durée des actions permettant aux salariés de faire valider les acquis de leur expérience, ainsi que la dénomination de l'autorité ou de l'organisme qui délivre la certification.

« Cette demande doit parvenir à l'employeur au plus tard soixante jours avant le début des actions de validation des acquis de l'expérience.

« Dans les trente jours suivant la réception de la demande, l'employeur doit faire connaître par écrit à l'intéressé son accord ou les raisons de service motivant le report de l'autorisation d'absence. Ce report ne peut excéder six mois à compter de la demande.

« Art. R. 931-36. - Au terme d'un congé de validation des acquis de l'expérience, le bénéficiaire de ce congé présente une attestation de fréquentation effective fournie par l'autorité ou l'organisme mentionné à l'article R. 931-34.

« Art. R. 931-37. - Le salarié qui a bénéficié d'une autorisation d'absence pour effectuer des actions de validation des acquis de l'expérience ne peut prétendre, dans la même entreprise, au bénéfice d'une nouvelle autorisation dans le même but avant un an.

« Cette autorisation d'absence n'est pas prise en compte dans le calcul du délai de franchise applicable aux congés définis aux articles L. 931-1, L. 931-21, L. 931-28 et L. 931-29.

« Art. R. 931-38. - Le salarié bénéficiaire d'un congé pour validation des acquis de l'expérience a droit, dès lors qu'il a obtenu d'un organisme paritaire la prise en charge des dépenses afférentes à ce congé, à une rémunération déterminée dans les conditions prévues à l'article R. 931-33. »

#### Article 2

Le deuxième alinéa de l'article R. 931-32 du même code est ainsi rédigé :

« L'autorisation d'absence donnée pour effectuer un bilan de compétences n'est pas prise en compte dans le calcul du délai de franchise applicable aux congés définis aux articles L. 900-1, L. 931-1, L. 931-28 et L. 931-29 du code du travail. »

#### Article 3

Le ministre de l'économie, des finances et de l'industrie, la ministre de l'emploi et de la solidarité, la secrétaire d'Etat au budget et la secrétaire d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 3 mai 2002.

Lionel Jospin

Par le Premier ministre :

La ministre de l'emploi et de la solidarité,

Élisabeth Guigou

Le ministre de l'économie,

des finances et de l'industrie,

Laurent Fabius

La secrétaire d'Etat au budget,

Florence Parly

La secrétaire d'Etat aux droits des femmes

et à la formation professionnelle,

Nicole Péry

MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES  
ET DE L'INTÉGRATION

# PROGRAMME DES ÉTUDES PRÉPARANT AU DIPLÔME D'ÉTAT DE PUÉRICULTRICE

*(Arrêté du 13 juillet 1983)*

Mod. 91915 - BERGER-LEVRANT, NANCY - A

## SOMMAIRE

|   |    |
|---|----|
| Préambule . . . . .                               | 3  |
| Organisation générale de l'enseignement . . . . . | 5  |
| Introduction à la formation . . . . .             | 6  |
| Période anténatale . . . . .                      | 10 |
| Période néonatale . . . . .                       | 11 |
| Techniques de soins . . . . .                     | 14 |
| Période de un mois à quinze ans . . . . .         | 15 |
| Techniques de soins . . . . .                     | 21 |
| Psychopédagogie du jeune enfant . . . . .         | 22 |
| Fonction de gestion et d'organisation . . . . .   | 22 |

## PRÉAMBULE

La profession de puéricultrice diplômée d'État a été créée en 1947, au lendemain de la première codification des mesures de protection maternelle et infantile.

Depuis l'évolution des connaissances et des techniques, de la politique de santé en matière de prévention, les mutations intervenues au niveau des conditions de vie, les besoins de la population en structures d'accueil de la petite enfance, ont amené la puéricultrice diplômée d'État à assumer des responsabilités de plus en plus importantes de **soin** (dans toutes ses dimensions), **d'éducation, de relation et de gestion** dans des secteurs de plus en plus diversifiés, pour répondre aux besoins de santé de l'enfant : dans sa famille, en milieu hospitalier ou dans les structures d'accueil.

Le développement harmonieux de l'enfant est totalement subordonné à la qualité de la réponse apportée à ses besoins par autrui. Chaque enfant est un être unique, en pleine évolution, avec ses propres besoins physiologiques, psycho-affectifs et sociaux indissociables.

Ce qui exige une formation spécifique aux soins de santé à donner pendant l'enfance.

La finalité de la formation est la préparation à la fonction de puéricultrice, à savoir : contribuer à promouvoir, à maintenir, à restaurer la santé de l'enfant dans sa famille et les différentes structures d'accueil.

En fin de formation, l'élève puéricultrice doit être capable de :

1<sup>o</sup> Identifier les besoins d'un enfant ou d'un groupe d'enfants (recueil d'informations, observation, analyse, discernement du besoin).

2<sup>o</sup> Répondre à ces besoins (inventaire des ressources, élaboration des différents types de réponse, choix de la réponse, mise en place de l'action, évaluation et éventuel réajustement) en agissant en priorité dans les milieux où les besoins et les facteurs de risque sont les plus importants.

3<sup>o</sup> Promouvoir une politique de progrès en matière de santé de l'enfant par des actions de prévention, d'éducation, de recherche auprès :

- de parents;
- d'enfants;
- d'autres élèves en formation;
- et de professionnels concernés par l'enfance.

4<sup>o</sup> Participer à l'administration d'un service ou d'une institution d'enfants (former, animer, organiser, gérer) en se situant dans une équipe pluridisciplinaire et en liaison avec les différents intervenants auprès de l'enfant et de sa famille pour une action concertée.

- La formation doit permettre à la future puéricultrice diplômée d'État :
- 1° De bien connaître tous les aspects du développement de l'enfant.
  - 2° D'envisager le **soin** en matière de prévention, de maintien ou de réparation de la santé, dans une approche globale et dynamique de l'enfant par :
    - la connaissance et l'utilisation des ressources propres de l'enfant;
    - le dépistage précoce des facteurs de risque;
    - la prévention de tout ce qui peut nuire à l'avenir de l'enfant;
    - la promotion d'un milieu de vie adapté aux besoins de l'enfant;
    - une relation avec la famille, favorisant la participation de celle-ci;
    - la collaboration dans une équipe pluridisciplinaire;
    - l'éducation des personnels.
  - 3° De s'ouvrir à la dimension communautaire des problèmes de santé de la famille et de l'enfant, y compris la prise en charge de leur santé par les usagers eux-mêmes.
  - 4° De développer des aptitudes à l'observation, à la réflexion, à la relation, à l'animation du travail en équipe, à la prise de décision, à la pédagogie et à la recherche.

Cet enseignement théorique et pratique vise à préparer l'élève puéricultrice à assumer des responsabilités liées à sa fonction, notamment :

- dans les services d'enfants malades;
- dans les services de maternité;
- dans les établissements d'accueil et de garde des jeunes enfants (pouponnière, crèche collective, crèche familiale, halte-garderie, centre maternel, etc.);
- dans les visites au domicile des assistantes maternelles et des familles;
- dans les consultations de nourrissons;
- dans les écoles maternelles (bilan 3, 4 ans), etc.

En raison de l'évolution des besoins de la population, des structures de santé et d'actions sociales, des sciences médicales et humaines, des techniques nouvelles, cette formation doit nécessairement déboucher sur une **formation permanente** pour garantir la compétence de la puéricultrice diplômée d'État.

## ORGANISATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT

La scolarité se déroule sur douze mois et comprend 1 500 heures de formation dont environ :

- 650 heures d'enseignement théorique et pratique à l'école;
- 710 heures de temps de stage;
- 140 heures de travaux dirigés et d'évaluation.

Les élèves doivent bénéficier d'un mois de vacances d'été et de quatre semaines de congés, à répartir dans l'année.

Ce programme présente un contenu de connaissances sur l'enfant qui dissocie les aspects physiologiques, psychologiques, pathologiques et socio-culturels.

Compte tenu de cette démarche pédagogique, il convient d'attirer l'attention des formateurs sur la nécessité d'insister sur l'interdépendance qui existe entre le développement neurologique, sensoriel et moteur, les phénomènes de maturation et le développement psychomoteur et socio-affectif, ceci afin de permettre à l'élève puéricultrice d'assurer des soins individualisés, continus, supports de relation dans une approche globale de l'enfant.

La qualité des soins dépend de l'attention que chaque enfant reçoit.

Si cet enseignement vise à intégrer les connaissances les plus récentes sur les besoins de l'enfant et les processus de son développement, il doit également s'accompagner d'un entraînement à l'**observation** pour faciliter la perception des différentes manifestations de l'enfant, afin de comprendre leur signification en les replaçant dans son histoire et dans celle de sa famille.

### *Enseignement théorique*

Il est réparti de la façon suivante :

- Introduction à la formation;
- Politique de santé;
- Organisation administrative, sanitaire et sociale : environ 140 heures;
- Droit : environ 20 heures;
- Formation à l'éducation et à la relation : environ 70 heures;
- La profession : environ 25 heures;
- Sociologie : environ 55 heures;
- L'enfant (physiologie) : environ 23 heures;
- La pathologie : environ 117 heures, dont :
  - 6 heures : période anténatale;
  - 25 heures : période néonatale;
  - 86 heures : de un mois à l'adolescence;
- Diététique (apport théorique et exercice) : environ 60 heures;
- Psychologie et psychosociologie : environ 50 heures;
- Psychopédagogie (apport théorique et exercice) : environ 40 heures;
- Formation à la gestion et à l'organisation : environ 50 heures.

### *Stages*

Le temps global est fixé à 650 heures environ.

Le stage est un lieu et un temps de formation permettant de développer des aptitudes et des attitudes, d'acquérir des compétences à travers :

- le recueil d'informations sur un terrain professionnel;
- l'analyse des informations en référence à la situation donnée, à l'expérience antérieure et aux enseignements théoriques;
- l'acquisition et le perfectionnement des techniques, dans le but de répondre de façon adaptée aux besoins des usagers : enfants, famille, etc.

Il doit s'effectuer dans un secteur en relation avec la fonction de la puéricultrice diplômée d'État avec un minimum de :

- 25 à 30 % en secteur hospitalier;
- 25 à 30 % en secteur extra-hospitalier.

Toute élève devant justifier en fin de formation (l'activité professionnelle étant prise en compte) d'une expérience en service de maternité, néonatalogie, pédiatrie,

ainsi qu'en secteur de P.M.I. (suivi d'assistantes maternelles...) et en crèche collective,

- 40 à 50 % des stages seront déterminés en fonction des aptitudes, du passé et du projet des élèves, de l'intérêt du stage et de la qualité de l'encadrement.

Un temps minimum de travaux centrés sur le stage (préparation, exploitation, etc.) est pris sur le temps imparti à l'enseignement théorique.

Rythme et alternance stage-cours sont laissés à l'appréciation des écoles.

### *Méthodes pédagogiques*

Les écoles détermineront les méthodes les mieux adaptées aux besoins des étudiants.

Quelles que soient les méthodes utilisées, il serait souhaitable d'atteindre les objectifs suivants :

- favoriser la participation active des élèves à leur formation;
- mobiliser l'acquis pour qu'il devienne un élément dynamique pendant la formation et l'exercice professionnel;
- permettre l'expérimentation du travail collectif;
- développer l'esprit de recherche;
- développer l'esprit d'observation;
- développer l'expression écrite et orale;
- développer la capacité à analyser les situations et l'esprit de synthèse;
- développer les capacités à l'animation de groupe et à l'entretien;
- favoriser chez l'étudiant sa réflexion relative à la notion de responsabilité professionnelle.

- Art. 2. - La mission devra remettre un rapport pour la fin du premier trimestre 1991.  
 Art. 3. - Les membres de la mission de réflexion sur les harkis seront nommés par arrêté.  
 Art. 4. - Le présent arrêté sera publié au *Journal officiel* de la République française.  
 Fait à Paris, le 4 décembre 1990.

CLAUDE ÉVIN

## SANTÉ

## Arrêté du 12 décembre 1990 relatif à la scolarité, au diplôme d'Etat de puéricultrice et au fonctionnement des écoles

NOR : SANP902206A

Le ministre délégué à la santé,  
 Vu le décret n° 47-1544 du 13 août 1947 modifié instituant un diplôme d'Etat de puéricultrice ;  
 Vu le décret n° 81-539 du 12 mai 1981 relatif à l'exercice de la profession d'infirmier ;  
 Vu le décret n° 84-689 du 17 juillet 1984 modifié relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'infirmier ;  
 Vu le décret n° 86-565 du 14 mars 1986 relatif aux missions et attributions des directions régionales et départementales des affaires sanitaires et sociales ;  
 Vu l'arrêté du 22 février 1972 relatif aux conditions de fonctionnement des écoles préparant au diplôme d'Etat de puéricultrice ;  
 Vu l'arrêté du 13 juillet 1983 relatif au diplôme d'Etat de puéricultrice ;  
 Vu l'avis de la commission des puéricultrices du Conseil supérieur des professions paramédicales en date du 19 septembre 1990,

Arrête :

TITRE I<sup>er</sup>

## DES CONDITIONS GÉNÉRALES D'ADMISSION

Art. 1<sup>er</sup>. - Pour être admis à suivre l'enseignement sanctionné par le diplôme d'Etat de puéricultrice les candidats doivent :

- être titulaires soit d'un diplôme, certificat ou autre titre mentionné à l'article L. 474-1 du code de la santé publique leur permettant d'exercer la profession d'infirmier(\*) ou d'un certificat, titre ou attestation leur permettant d'exercer sans limitation la profession d'infirmier en application de l'article L. 477 du code de la santé publique ;
- être titulaires soit d'un diplôme, certificat ou autre titre mentionné au 3<sup>e</sup> de l'article L. 356-2 du code de la santé publique leur permettant d'exercer la profession de sage-femme ou d'une autorisation d'exercice délivrée par le ministre chargé de la santé en application des dispositions du 2<sup>e</sup> de l'article L. 356 du code de la santé publique, et avoir subi avec succès les épreuves du concours d'admission à la formation préparant au diplôme d'Etat de puéricultrice organisé par chaque école agréée, sous la responsabilité du préfet de région et avoir acquitté les droits de scolarité fixés par l'organisme gestionnaire après avis du conseil technique.

Art. 2. - En sus de la capacité théorique agréée et dans la limite de 10 p. 100 de l'effectif, sauf dérogation accordée dans l'agrément, les personnes titulaires d'un diplôme étranger d'infirmier ou de sage-femme, non valide pour l'exercice de la profession en France, peuvent être admises à suivre la formation après avoir satisfait à une épreuve écrite d'évaluation de leurs capacités à suivre la formation, organisée par le directeur de l'école de leur choix. Cette épreuve d'une durée d'une heure trente minutes est notée sur 20 points. Une note de 10 sur 20 est exigée pour être admis en formation.

Art. 3. - Sur proposition du directeur de l'école, un arrêté du préfet de région fixe la date de clôture des inscriptions et la date des épreuves du concours d'admission.

Les écoles peuvent se regrouper au sein d'une région sanitaire pour organiser les épreuves du concours d'admission. Les droits d'inscription au concours d'admission sont fixés par l'organisme gestionnaire après avis du conseil technique. En cas de regroupement d'écoles, ces droits d'inscription sont fixés par les organismes gestionnaires après avis de leur conseil technique.

Art. 4. - Pour les candidats résidant dans les départements ou territoires d'outre-mer, l'école ou les écoles de métropole choisies par les candidats peuvent organiser les épreuves écrites d'admissibilité sur place, sous la responsabilité des représentants de l'Etat, sous réserve qu'elles se passent le même jour et à la même heure qu'en métropole.

Art. 5. - Les candidats domiciliés à l'étranger ont la possibilité de subir sur place les épreuves écrites d'admissibilité ou l'épreuve écrite d'évaluation de leurs capacités pour l'école de leur choix.

(\*) Lire : infirmier, infirmière.

Le directeur de l'école concernée apprécie l'opportunité d'organiser sur place ces épreuves sous la responsabilité des représentants de la France dans le pays considéré, sous réserve qu'elles se passent le même jour et à la même heure qu'en métropole.

Art. 6. - Pour se présenter au concours d'admission les candidats déposent à l'école ou aux écoles de leur choix un dossier comprenant les pièces énumérées ci-dessous :

- une demande manuscrite d'inscription ;
- un *curriculum vitae* ;
- une copie certifiée conforme des diplômes, certificats ou titres visés à l'article 1<sup>er</sup> du présent arrêté ;
- un certificat médical attestant des vaccinations antidiptérique, antitétanique, antipoliomyélitique et antityphoïdiques. Ce certificat doit également préciser que le candidat a subi un test tuberculique et que celui-ci est positif ou que deux tentatives infructueuses de vaccinations par le B.C.G. ont été effectuées. En cas de contre-indication temporaire ou définitive à l'une des vaccinations indiquées ci-dessus, il appartient au médecin inspecteur régional de la santé ou à son représentant, médecin inspecteur de la santé, d'apprécier la suite à donner à la candidature ;
- un document attestant le versement des droits d'inscription au concours d'admission ;
- en cas de regroupement d'écoles, une liste faisant apparaître les choix du candidat classés par ordre préférentiel d'écoles.

Art. 7. - Le jury du concours d'admission est nommé par arrêté du préfet de région. Cette nomination se fait sur proposition du médecin inspecteur régional de la santé, en liaison avec les directeurs des écoles.

Il est présidé par le médecin inspecteur régional de la santé, président, ou son représentant, médecin inspecteur de la santé.

Il comprend :

- un médecin praticien hospitalier ;
- le directeur de l'école de puéricultrices ou son représentant, moniteur ;
- une puéricultrice(\*) ou un infirmier non enseignant exerçant des fonctions d'encadrement.

Si le nombre de candidats le justifie, le préfet peut augmenter le nombre des membres du jury. Celui-ci est dans ce cas organisé en sous-groupes composés dans les mêmes proportions des membres énumérés ci-dessus.

Art. 8. - Le concours d'admission porte sur le programme figurant à l'annexe I du présent arrêté (1).

Il comprend :

1. Deux épreuves écrites et anonymes d'admissibilité, chacune d'une durée d'une heure et trente minutes, affectées du coefficient 1 et notées sur 20 points dont les questions sont choisies par le jury parmi les propositions de sujets formulées par les écoles :

- a) Une épreuve comportant quarante questions à choix multiples et dix questions à réponses ouvertes et courtes permettant de vérifier les connaissances des candidats.
- b) Une épreuve de tests psychotechniques permettant d'évaluer les capacités d'analyse et de synthèse des candidats.

Sont déclarés admissibles les candidats ayant obtenu une note égale ou supérieure à 20 points sur 40.

Une note inférieure à 7 sur 20 à l'une des deux épreuves est éliminatoire.

La liste alphabétique des candidats déclarés admissibles est affichée à l'école ou dans chacune des écoles regroupées. Chaque candidat reçoit notification de ses résultats.

2. Une épreuve orale d'admission portant sur l'étude d'une situation en rapport avec l'exercice professionnel infirmier, dont le sujet est tiré au sort par le candidat parmi les questions préparées par le jury.

Celle-ci, notée sur 20 points, consiste en un exposé de dix minutes maximum suivi d'une discussion avec le jury de dix minutes maximum. Chaque candidat dispose de vingt minutes de préparation.

Une note inférieure à 7 sur 20 est éliminatoire.

(\*) Lire puéricultrice, puéricultriceur.



Sont déclarés admis les candidats les mieux classés dans la limite des places figurant dans l'agrément de l'école sous réserve que le total des notes obtenues pour l'ensemble des épreuves du concours d'admission soit égal ou supérieur à 30 points sur 60, sans note éliminatoire.

En cas d'égalité de points, le classement est établi en fonction des notes obtenues aux épreuves d'admissibilité. En cas de nouvelle égalité, le candidat le plus âgé est classé en premier.

Une liste complémentaire peut être établie. Les candidats inscrits sur cette liste justifient d'un total de points égal ou supérieur à 30 points, sans note éliminatoire.

Art. 9. - Les résultats du concours d'admission sont valables pour la rentrée scolaire au titre de laquelle ils ont été publiés.

Le directeur de l'école accorde une dérogation de droit en cas de départ au service national, de congé de maternité, de congé d'adoption, pour garde d'un enfant de moins de quatre ans, en cas de rejet de demande d'accès à la formation professionnelle ou à la promotion sociale, de rejet de demande de congé de formation ou de rejet de demande de mise en disponibilité.

Par ailleurs, en cas de maladie attestée par un certificat délivré par un médecin agréé, d'accident ou si l'élève apporte la preuve de tout autre événement grave lui interdisant d'entreprendre ses études au titre de l'année en cours, un report de scolarité d'une année peut être accordé par le préfet de région, sur proposition du directeur de l'école.

L'ensemble de ces reports ne peut excéder deux années.

## TITRE II DE LA SCOLARITÉ

Art. 10. - La date de la rentrée scolaire est fixée par le directeur de l'école, après avis du conseil technique. Elle s'effectue à partir du 2 novembre de l'année civile du concours et au plus tard le 31 janvier de l'année civile suivant le concours.

Art. 11. - Le programme des études relatif au diplôme d'Etat de puéricultrice est celui défini à l'annexe de l'arrêté du 13 juillet 1983 susvisé.

Art. 12. - Les études sont à temps plein. Elles comportent, réparties sur douze mois de scolarité, des enseignements théoriques, pratiques et cliniques d'une durée de 1 500 heures dont :

- 650 heures d'enseignement théorique et pratique ;
- 710 heures d'enseignement clinique ;
- 140 heures de travaux dirigés et d'évaluation.

Art. 13. - Les terrains de stage sont agréés tous les trois ans par le médecin inspecteur régional du lieu de stage, sur proposition du directeur de l'école, après avis du conseil technique.

Les stages s'effectuent dans les centres hospitaliers et dans les établissements ayant passé convention avec l'organisme gestionnaire de l'école.

Art. 14. - Les élèves ont droit à un congé annuel de quarante jours ouvrés dont vingt jours ouvrés consécutifs dont les dates sont déterminées par le directeur de l'école après avis du conseil technique.

Au cours de l'année scolaire et pour des raisons dûment justifiées l'élève peut s'absenter vingt jours ouvrés dont cinq jours non récupérables. La période des congés peut être utilisée pour récupérer les absences.

Le directeur de l'école détermine les modalités de rattrapage des enseignements théoriques, pratiques et cliniques durant la scolarité.

Art. 15. - Les élèves bénéficiant d'un congé de maternité peuvent reprendre leurs études l'année scolaire suivante. Cette possibilité est également donnée par le directeur de l'école, après avis du conseil technique, aux élèves interrompant leurs études pour des motifs exceptionnels. Les enseignements déjà effectués et validés leur restent acquis.

Art. 16. - En cas d'exclusion temporaire de scolarité prononcée par le directeur de l'école après avis du conseil de discipline, l'élève conserve le bénéfice des épreuves du concours d'admission et des enseignements antérieurement validés.

Art. 17. - En cas de redoublement, l'élève peut être autorisé à changer d'école, sous réserve de l'accord des deux directeurs et de l'avis des conseils techniques.

## TITRE III DE L'ÉVALUATION DES CONNAISSANCES ET DES CAPACITÉS PROFESSIONNELLES

Art. 18. - Pendant la scolarité préparatoire au diplôme d'Etat de puéricultrice est instituée une évaluation des connaissances et des capacités professionnelles.

Le contrôle permanent de cette évaluation est confié à une commission de contrôle dont le rôle et la composition sont fixés au titre V du présent arrêté.

Art. 19. - Sont évaluées les capacités suivantes :

1. Capacité à communiquer ;
2. Capacité à résoudre un problème ;
3. Capacité à travailler en groupe ;
4. Capacité à animer ;
5. Capacité pédagogique ;
6. Capacité à se situer professionnellement et à participer à la gestion et à l'organisation d'un service ;
7. Capacité à résoudre un problème de soin infirmier auprès d'un enfant ou d'un groupe d'enfants ;
8. Capacité à se former sur un terrain professionnel ;
9. Capacité à se situer dans le service ;
10. Capacité à perfectionner ses attitudes professionnelles.

Art. 20. - La définition et les objectifs de chacune de ces capacités figurent à l'annexe II du présent arrêté.

Art. 21. - Le contrôle des connaissances s'effectue au moyen de trois épreuves écrites et anonymes portant sur l'ensemble du programme de formation défini par l'arrêté du 13 juillet 1983 susvisé.

Art. 22. - Chacune de ces épreuves, d'une durée de trois heures, est notée sur 30 points par les enseignants des différentes disciplines concernées. Elles sont organisées tout au long de la scolarité selon des modalités fixées par le directeur de l'école après avis du conseil technique.

Art. 23. - Les capacités 1 à 7 visées à l'article 19 ci-dessus sont évaluées par des épreuves de synthèse dans trois domaines :

- la pratique professionnelle spécifique au moyen de la résolution d'un problème de soin sur le terrain, dans le secteur hospitalier ou extra hospitalier ;
- la pédagogie et l'éducation pour la santé au moyen d'une action d'information en matière d'éducation pour la santé ;
- l'identité professionnelle à partir de l'élaboration d'un projet professionnel.

Art. 24. - Chacune de ces épreuves est notée sur 30 points par deux professionnels dont au moins une puéricultrice.

L'épreuve concernant la résolution d'un problème de soin d'une durée de trois heures est organisée au cours du dernier trimestre de la formation. Le secteur attribué à l'élève est déterminé par tirage au sort par le directeur de l'école.

L'épreuve portant sur une action d'information en matière d'éducation pour la santé d'une durée d'une heure est organisée au cours du second semestre de la formation.

Le projet professionnel présenté par écrit est argumenté par oral au cours du dernier trimestre de la formation. L'épreuve dure une heure.

Art. 25. - Les stages effectués pendant la scolarité évaluent les capacités 7, 8, 9 et 10 visées à l'article 19 ci-dessus. Chacune de ces capacités est notée sur 10 points par le responsable de la structure d'accueil sur proposition du professionnel qui encadre l'élève en stage conformément à la démarche d'évaluation fixée à l'annexe III du présent arrêté.

## TITRE IV

### DE LA DÉLIVRANCE DU DIPLÔME D'ÉTAT

Art. 26. - Le diplôme d'Etat de puéricultrice est délivré, sur proposition de la commission de contrôle, par le préfet de région, aux élèves ayant obtenu à l'évaluation des connaissances et des capacités professionnelles telles que définies au titre III du présent arrêté :

- une note moyenne globale égale ou supérieure à 15 points sur 30 au contrôle des connaissances ;
- une note égale ou supérieure à 15 points sur 30 à chacune des trois épreuves de synthèse ;
- une note moyenne égale ou supérieure à 5 points sur 10 pour chacune des quatre capacités évaluées en stage.

Art. 27. - Les élèves qui ont obtenu une note moyenne globale comprise entre 10 et 15 points sur 30 au contrôle des connaissances et, ou une note comprise entre 10 et 15 points sur 30 à l'une des trois épreuves de synthèse et ou une note comprise entre 3 et 5 points sur 10 à l'une des quatre capacités évaluées en stage sont admis à effectuer un seul complément de scolarité d'une durée de trois mois maximum dont les modalités sont déterminées par le directeur de l'école après avis du conseil technique.

Art. 28. - Les élèves qui ont obtenu au contrôle des connaissances et ou aux épreuves de synthèse et ou aux quatre capacités évaluées en stage des notes inférieures à celles fixées à l'article 27 du présent arrêté sont admis à redoubler.

Art. 29. - Une attestation de réussite au diplôme d'Etat de puéricultrice est délivrée par le préfet de région aux candidats admis en formation au titre de l'article 2 du présent arrêté et qui ont obtenu au contrôle des connaissances, aux épreuves de synthèse et aux quatre capacités évaluées en stage les notes fixées à l'article 26 du présent arrêté. Le modèle de cette attestation figure à l'annexe IV du présent arrêté.

**Décret n° 2002-194 du 11 février 2002**

Exercice de la profession

*relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'infirmier*

Le Premier ministre,

Sur le rapport de la ministre de l'emploi et de la solidarité et du ministre délégué à la santé ;

Vu le code de la santé publique ;

Vu le décret n° 90-1118 du 18 décembre 1990 modifiant le décret n° 47-1544 du 13 août 1947 instituant un diplôme d'Etat de puériculture ;

Vu le décret n° 91-1281 du 17 décembre 1991 modifiant le décret n° 88-903 du 30 août 1988 créant un certificat d'aptitude aux fonctions d'infirmier spécialisé en anesthésie-réanimation ;

Vu le décret n° 92-48 du 13 janvier 1992 modifiant le décret n° 71-388 du 21 mai 1971 portant création d'un certificat d'aptitude aux fonctions d'infirmier de salle d'opération ;

Vu le décret n° 93-221 du 16 février 1993 relatif aux règles professionnelles des infirmiers et des infirmières ;

Vu l'avis de la commission des infirmiers du Conseil supérieur des professions paramédicales en date du 23 février 2001 ;

Vu l'avis de l'Académie nationale de médecine en date du 26 juin 2001 ;

Le Conseil d'Etat (section sociale) entendu,

**Art. 11 : Les actes concernant les enfants de la naissance à l'adolescence, et en particulier ceux ci-dessous énumérés, sont dispensés en priorité par une infirmière titulaire du diplôme d'Etat de puéricultrice et l'infirmier en cours de formation préparant à ce diplôme :**

- suivi de l'enfant dans son développement et son milieu de vie ;
- surveillance du régime alimentaire du nourrisson ;
- prévention et dépistage précoce des inadaptations et des handicaps ;
- soins du nouveau-né en réanimation ;
- installation, surveillance et sortie du nouveau-né placé en incubateur ou sous photothérapie.

**GUIDE D'ENTRETIEN.**

**Questions générales:**

Pouvez-vous me parler du mode de fonctionnement actuel des écoles de puériculture ?

Qu'évoque pour vous la VAE ?

Selon vous, quelle sera son incidence sur le fonctionnement des écoles de puériculture ?

**Questions complémentaires :**

**(si ces sujets ne sont pas spontanément abordés)**

Pensez-vous que la VAE aura une incidence sur l'ingénierie de formation? si oui, en quoi?

Pensez-vous que la VAE aura une incidence sur la fonction et le rôle des formateurs? si oui, en quoi?

Pensez-vous que la VAE aura une incidence sur votre rôle? si oui, en quoi?

Pensez-vous que la VAE aura une incidence sur les liens entre terrains et école ? .si oui, en quoi

A votre avis quelles sont leurs problématiques communes?

Souhaitez-vous me faire part d'autres observations ?

