



EHESP

Directeur des Soins

Promotion : **2009**

Date du Jury : **septembre 2009**

**L'Europe pour développer les
compétences des formateurs en soins
infirmiers : l'exemple du programme
Leonardo Da Vinci**

Martine NOVIC

Remerciements

J'adresse tous mes remerciements aux directeurs et aux formateurs des IFSI rencontrés durant cette année de formation pour leur disponibilité au cours des entretiens et la confiance qu'ils m'ont témoignée.

Je remercie également Karine CHAUVIN, Anita GARCIA et Claudie HEMERY pour leurs conseils dans l'élaboration de cette étude.

Enfin un grand merci à mes amis et à l'ensemble de ma famille pour leur soutien actif tout au long de cette année et particulièrement à Elisa pour ses précieuses remarques européennes.

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 1 |
| 1 LES PROGRAMMES EUROPEEENS ET LES COMPETENCES..... | 5 |
| 1.1 Le cadre européen..... | 5 |
| 1.1.1 L'impact des accords de Bologne sur l'évolution de la formation en soins infirmiers | 5 |
| 1.1.2 Le développement du programme Leonardo da Vinci comme outil d'échange | 6 |
| 1.2 Le développement des compétences : une nécessité renouvelée | 8 |
| 1.2.1 Essai de définition..... | 9 |
| 1.2.2 Les compétences du formateur | 11 |
| 2 EXPERIENCES DE COOPERATIONS EUROPEENNES | 15 |
| 2.1 Le développement de la dimension européenne..... | 15 |
| 2.1.1 Retour d'expériences..... | 15 |
| 2.1.2 Orientations relatives à la culture européenne et aux programmes d'échanges . | 16 |
| 2.2 L'impact sur la posture du formateur | 20 |
| 2.2.1 L'évolution des compétences des formateurs..... | 20 |
| 2.2.2 Du développement des compétences à l'action | 21 |
| 3 PROJET DE DEVELOPPEMENT D'UN PROGRAMME EUROPEEN..... | 25 |
| 3.1 Les étapes du projet..... | 25 |
| 3.1.1 Créer un environnement favorable | 25 |
| 3.1.2 Participer a un programme Leonardo da Vinci | 27 |
| 3.2 Le suivi du projet | 31 |
| 3.2.1 Prendre conscience du changement de posture par le formateur | 31 |
| 3.2.2 Poursuivre les programmes d'échanges..... | 32 |
| Conclusion..... | 35 |
| Bibliographie | 37 |
| Liste des annexes | I |

Liste des sigles utilisés

| | |
|---------------|---|
| CEFIEC | Comité d'Entente des Formations Infirmières et Cadres. |
| ECTS | European Credits Transfer System |
| EQAR | European Quality Assurance Register |
| FINE | European Federation of Nurse Educators Fédération européenne des enseignants en soins infirmiers |
| FSE | Fonds Social Européen. |
| GPEC | Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences. |
| GPMC | Gestion Prévisionnelle des métiers et des Compétences. |
| IDE | Infirmier Diplômé d'Etat. |
| IFSI | Institut de Formation en Soins Infirmiers. |
| LMD | Licence-Master-Doctorat. |
| TICE | Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education. |
| TP | Travaux Pratiques. |

Introduction

En 1997, dans son rapport intitulé « *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur* », Jacques ATTALI écrivait : « *Aucun enseignant ne devra remplir trop longtemps la même fonction. La mobilité géographique des enseignants étant la règle, elle devra pouvoir être associée à une mobilité fonctionnelle. Tout enseignant devra, sans perdre son statut, pouvoir changer de poste au bout de quelques années pour occuper d'autres fonctions, toujours à l'intérieur du service public : enseigner, se former, chercher ou gérer.* »¹

La réingénierie du programme de formation, fondée sur le développement des compétences s'est construite en prenant en compte la réglementation européenne, en particulier les accords de Bologne du 19 juin 1999. Les Etats se sont alors engagés à mettre en place le système Licence – Master – Doctorat (LMD) d'ici 2010. (Annexe 1)

Cette évolution implique pour les formateurs de développer de nouvelles compétences dans l'accompagnement des étudiants, notamment l'analyse réflexive. L'organisation de la formation requiert en outre une certaine mobilité de la part des formateurs. En vertu du projet du nouveau référentiel, ces derniers devront intégrer un cursus professionnel alternatif entre la formation et la gestion des services de soins afin d'actualiser leurs compétences dans ces deux domaines d'activités. Les étudiants obtiendront, dans un premier temps, un grade de licence.

La dernière version du répertoire des métiers de la Fonction Publique Hospitalière met d'ailleurs en lumière l'« universitarisation » des formations comme facteur d'évolution du métier de formateur. De ce fait, la nécessaire reconnaissance universitaire d'un niveau Master 2 pour les formateurs sera conditionnée à l'accomplissement d'un processus de formation. Le répertoire précise également que les conséquences majeures sur l'évolution des activités et des compétences va porter sur la conduite des formations en partenariat avec les universités et le travail en réseau, avec la construction de séquences communes. (Annexe 2)

Cela peut donc concerner tant les partenaires européens que les universités. En effet, grâce au programme Erasmus, les étudiants ont désormais la possibilité d'effectuer entre trois et douze mois de formation dans un autre pays que le leur et valider ce cursus. S'agissant des différents instituts de formation, la mobilité des étudiants pourra ainsi être conçue comme un moyen leur permettant, sur certaines périodes, de découvrir d'autres

1 http://www.cefi.org/CEFINET/DONN_REF/RAPPORTS/ATTALI/ATTA.HTM

manières de travailler dans différents pays. Cela entraînera l'élaboration de partenariats européens et interprofessionnels, ainsi que la création d'interdépendances. En effet, les formateurs auront de plus en plus besoin de mieux connaître leurs homologues européens. L'apprentissage de l'anglais figure également dans le nouveau référentiel. Rien n'est précisé quant au besoin en formation des formateurs mais la participation à un projet européen en encouragera sans doute certains à pratiquer une langue étrangère.

Les IFSI doivent aussi tenir compte du contexte de la santé dans leur projet de formation. Actuellement, les établissements recrutent des infirmiers de différentes nationalités. Pour envisager la formation des étudiants en France, il convient donc de s'intéresser à la manière dont les étudiants des autres pays européens et leurs formateurs ont été formés. Par ailleurs, la mise en place de la nouvelle gouvernance avec l'instauration des pôles d'activités exige des futurs étudiants de fortes capacités d'adaptation et de la mobilité, ce que permettent justement les échanges à l'étranger.

L'Union européenne a pour objectif de réduire les disparités entre les différentes régions européennes, par l'intermédiaire des Fonds Structurels Européens (FSE), troisième poste de dépenses de l'Union. Dans cette perspective, elle encourage « *l'Europe de la formation* » qui se concrétise par un cadre juridique, des principes et des objectifs, des programmes de formation, des financements et des coopérations. Pour la période de 2007 à 2013 a ainsi été lancée une série de programmes d'un montant total de 975 milliards d'euros². En fait, 80% des fonds de l'Union européenne sont gérés par les Etats membres. La Commission européenne est quant à elle responsable en dernier ressort de leur utilisation. Chaque année, dans le cadre du « *programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* », les priorités stratégiques sont précisées dans l'appel à propositions publié sur le site de l'agence Europe-Education Formation (Agence nationale française qui représente la Commission Européenne). Le budget total alloué pour l'ensemble des projets est estimé à 961 millions d'euros³. Actuellement, les vingt-sept pays de l'Union européenne ainsi que l'Islande, le Lichtenstein, la Norvège, la Turquie et la Croatie sont engagés dans cette démarche. Ils devraient être rejoints dans les prochaines années par l'Albanie, la Bosnie-Herzégovine, la Moldavie, le Monténégro, la Serbie, la Confédération helvétique⁴. L'objectif est de permettre à 175 000 étudiants d'effectuer une partie de leur cursus à l'étranger dans le cadre du programme Erasmus, à

2 Commission européenne, 2007 Nouveaux fonds, meilleures règles-Aperçu des nouvelles règles financières et des subventions disponibles pour la période 2007-2013, Office des publications officielles des communautés européennes, Luxembourg, p.1

3 http://ec.europa.eu/education/llp/doc/call09/prior_fr.pdf

4 AGENCE EUROPE-EDUCATION-FORMATION, 19 juin 2009, « le programme Erasmus et les formations sociales et paramédicales », Pôle Lorrain de Gestion, Nancy.

41000 de bénéficiers d'une formation professionnelle et à environ 1400 enseignants pour adultes de participer à des programmes de mobilité. Parmi ces derniers, le programme Leonardo Da Vinci, mis en place en 1994, concerne plus particulièrement l'enseignement et la formation professionnelle.

Entre 2000 et 2006, le répertoire des projets, publié sur le site Europe-Education-Formation, recense, parmi les quelques 138 projets pilotes subventionnés, quinze programmes concernant le secteur de la santé. Pris dans leur ensemble, ils ont permis la collaboration de 1464 partenaires français et européens grâce à un financement de 70 millions d'euros dont 44 millions d'origine communautaire. Leur nombre n'a par la suite cessé de croître. Ainsi, en 2008, 357 projets ont été subventionnés. 586 projets ont été déposés pour l'année 2009.

La participation à ce programme impose au formateur d'évoluer dans un contexte différent. Il lui faut s'adapter au nouveau référentiel de formation et développer les compétences nécessaires à la mise en œuvre de ce programme. En même temps, cela implique de prendre du recul sur sa propre pratique nationale de par la définition, par exemple, d'un référentiel européen des compétences des formateurs.

De plus, sur le plan national, le recrutement d'étudiants est important pour maintenir la démographie des infirmiers. Ce type de programme est un moyen de développer l'attractivité, mais aussi la compétitivité des IFSI en lien avec leur établissement de référence.

Ces différents éléments nous amènent à poser la question suivante :

En quoi la mise en œuvre du programme Leonardo da Vinci peut-elle avoir un impact sur les compétences des formateurs d'un IFSI ?

Cette question détermine les axes de questionnement suivants :

La mise en place du programme Leonardo da Vinci oblige les formateurs à intégrer d'autres savoirs.

La mise en place du programme Leonardo da Vinci oblige les formateurs à identifier les invariants de la formation d'infirmière en Europe.

La mise en place du programme Leonardo da Vinci oblige, au gré d'une confrontation aux autres pays, à se distancer d'une vision préétablie de la profession.

L'étude documentaire a permis de délimiter un cadre théorique et d'affiner la problématique définie ci-dessus. Il est à noter que l'ensemble des informations concernant les programmes européens est disponible sur le site de l'Agence Europe-Education-Formation.

Pour répondre à cette problématique et aux axes de questionnement, nous avons choisi de réaliser une enquête à partir d'entretiens semi directifs, en référence à deux IFSI de statut public. (Annexe 3) L'IFSI A a déjà été partenaire d'un programme Leonardo da Vinci tandis que l'IFSI B se prépare à accueillir des étudiants étrangers lors d'un stage optionnel. Il nous a paru intéressant de comparer le vécu de professionnels dans deux situations différentes. Les uns ont déjà vécu la situation de travail avec des partenaires européens, les autres s'y préparent. L'expérience de l'IFSI A fait l'objet d'une publication qui sera utilisée en complément des données recueillies lors des entretiens.

Les entretiens ont été réalisés dans chacun des IFSI auprès des directeurs et des formateurs ayant participé à chacune des expériences. Dans l'IFSI B, un formateur a déjà vécu une expérience d'échanges avec des formateurs d'un autre pays européen.

Les entretiens ont été effectués lors d'une entrevue programmée. Le thème du mémoire a alors été exposé de manière globale. Ils ont tous été enregistrés et retranscrits dans leur intégralité.

L'analyse a pu être complétée par des informations recueillies au cours d'un entretien avec un directeur d'IFSI membre de FINE (European Federation of Nurse Educators), ainsi que par notre participation à une journée d'information sur « *le programme Erasmus et les formations sociales et paramédicales* ». Ce colloque avait comme objectifs d'établir l'état des lieux des mobilités, d'en identifier les freins et d'échanger sur les expériences avec l'aide de trois experts de Bologne.

Cette étude est, en raison du nombre de personnes enquêtées, avant tout qualitative ; les résultats ne peuvent être généralisés. Elle est en outre limitée par le fait que les deux projets sont différents dans leurs objectifs : l'un vise le travail entre formateurs, l'autre est plus centré sur les étudiants. Cependant, le contexte étant européen pour l'ensemble des professionnels, c'est bien le projet lui-même qui nous a permis d'établir une comparaison. S'agissant du cadre théorique, il sera présenté dans le premier chapitre. Il présentera d'une part le contexte de formation en Europe et l'organisation du programme Leonardo da Vinci. D'autre part, il définira les compétences à développer chez les formateurs dans une approche individuelle et collective à partir de différents auteurs ayant travaillé sur ces concepts.

S'agissant de l'étude sur les terrains, les résultats et l'analyse seront exploités dans la deuxième partie du travail.

L'ensemble de ces éléments nous permettra de proposer dans le dernier chapitre une démarche d'élaboration et de mise en œuvre d'un programme européen pour développer les compétences des formateurs.

1 LES PROGRAMMES EUROPEENS ET LES COMPETENCES

Après avoir défini les liens entre le processus de Bologne, le nouveau référentiel de formation en soins infirmiers et les programmes d'échanges européens, nous montrerons en quoi cette évolution contextuelle impose au formateur en soins infirmiers le développement de nouvelles compétences.

1.1 Le cadre européen

1.1.1 L'impact des accords de Bologne sur l'évolution de la formation en soins infirmiers

Les ministres de l'éducation signent la Déclaration de la Sorbonne du 25 mai 1998⁵, qui envisage la création d'un espace européen pour harmoniser l'architecture du système européen de l'enseignement supérieur. Elle a pour objectifs d'encourager la mobilité des citoyens, favoriser leur intégration sur le marché du travail européen et promouvoir le développement global du continent. Un an après, la «*Déclaration de Bologne*» a été signée par 29 ministres européens de l'éducation, le 19 juin 1999. Sans plus de précisions, ces Etats s'engagent à réformer leur formation supérieure en suivant un certain nombre de principes :

- Structurer les études supérieures en termes de licence, master, doctorat.
- Mettre en place un système commun de crédits pour promouvoir la mobilité des étudiants.
- Instaurer un « supplément du diplôme » pour favoriser l'intégration des citoyens européens sur le marché du travail et améliorer la compétitivité du système d'enseignement supérieur européen à l'échelon mondial.

La réforme du système universitaire doit être mise en œuvre d'ici 2010. C'est dans ce contexte que se situe la réflexion sur l'universitarisation des IFSI. Celle-ci va se concrétiser par la mise en œuvre du nouveau référentiel de formation⁶ répondant aux normes européennes du LMD. « *La mise en œuvre du processus de Bologne est l'occasion d'organiser une convergence des formations au niveau européen favorisant la mobilité des professionnels et des étudiants au sein de l'Union européenne.* »⁷ Parmi les différents programmes européens, la mise en place d'un programme Leonardo Da Vinci au sein des IFSI peut favoriser cette mobilité. (Annexe 4)

5 http://www.paris-lavillette.archi.fr/limado/Declaration_de_la_Sorbonne.htm

6 MINISTERE DE LA SANTE ET DES SPORTS, Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'Infirmier

7 ETOURNEAU Claire, Une licence professionnelle pour les infirmières, Soins cadres, n°68, novembre 2008

1.1.2 Le développement du programme Leonardo da Vinci comme outil d'échange

Ce programme a pour objectif de développer les échanges de bonnes pratiques entre responsables de formation. Il permet également la mise en place de nouveaux outils et méthodes de formation afin d'étendre leur application au niveau européen. Ján FIGEL, membre de la Commission européenne en charge des questions relatives à l'éducation, la formation, la culture et la jeunesse note⁸ :

« Le soutien apporté par le programme Leonardo da Vinci à l'échange d'expériences entre professeurs, formateurs et employés des ressources humaines a permis d'augmenter la transparence des différents systèmes de formation professionnelle en Europe et d'encourager leur modernisation via un apprentissage mutuel. »

➤ Présentation du programme

Ce programme a pour objectif affiché de renforcer les aptitudes et les compétences professionnelles des individus qui suivent une formation professionnelle. Ils peuvent être atteints au moyen de la formation en alternance et de l'apprentissage pour promouvoir et faciliter la capacité d'insertion et de réinsertion professionnelle. Ils visent à :

- améliorer la qualité de la formation professionnelle continue et l'acquisition d'aptitudes et de compétences tout au long de la vie,
- accroître la capacité d'adaptation des individus, en particulier pour accompagner les changements techniques et organisationnels,
- promouvoir et renforcer la contribution de la formation professionnelle aux processus d'innovation afin d'améliorer la compétitivité et l'esprit d'entreprise, et ce en vue de créer de nouvelles possibilités d'emploi ; une attention particulière est accordée à l'encouragement de la coopération entre les instituts de formation professionnelle, les universités et les entreprises.

Ils concernent l'enseignement et la formation professionnelle ainsi que tous les acteurs impliqués dans ces domaines. Le programme cherche notamment à associer aux projets les entreprises et les partenaires sociaux. Ils sont déclinés en quatre thèmes.

Les projets de mobilité individuelle permettent des stages en entreprise pour les élèves et apprentis, des formations ou une expérience professionnelle pour les salariés et demandeurs d'emplois et des échanges entre les personnels du secteur de l'enseignement et de la formation professionnelle.

⁸ http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/leonardo/success-stories2007_fr.pdf

Les projets de partenariat favorisent les coopérations transnationales de deux ans minimum entre au moins trois pays échangeant sur les compétences nécessaires dans les entreprises, l'amélioration de la formation tout au long de la vie.

Les projets multilatéraux visent à mettre en place un marché du travail européen par la mise en œuvre de projets de développement de l'innovation et de transfert d'innovation. Le but est de moderniser les politiques de formation et les métiers.

Les réseaux regroupent trois pays d'Europe et visent à développer les compétences professionnelles en anticipant les besoins des entreprises.

L'ensemble de ces programmes peut être développé dans les IFSI et concerner les professionnels.

➤ Implications structurelles

Participer à un projet européen nécessite une organisation spécifique. Chaque année, des appels à projet sont effectués sur des thèmes particuliers. Les candidats peuvent être soit promoteurs soit partenaires du projet. Dans le second cas, ils travaillent alors en accord avec les promoteurs sur des thèmes communs.

Toute organisation publique ou privée peut effectuer une demande de subvention. Le projet doit contenir la définition d'objectifs et la proposition de partenariats avec d'autres institutions. Par exemple, l'Ecole Hemes Sainte-Julienne de Liège en Belgique a développé, en 2001, un projet nommé « *Clinipass* » en partenariat avec sept instituts de formation et trois centres hospitaliers. L'objectif était de développer de nouveaux dispositifs pour améliorer la formation clinique des professionnels présents (formation continue) et futurs (formation initiale) en soins infirmiers. Des recommandations ont été édictées de la manière suivante :

« *Ces dispositifs à visée professionnelle devront :*

- *Permettre une meilleure adéquation entre enseignement clinique et besoins du milieu professionnel.*
- *Accroître la capacité des étudiants et des infirmiers face aux changements technologiques et organisationnels.*
- *Favoriser l'insertion et l'intégration professionnelle des stagiaires, des jeunes diplômés et des infirmiers reprenant une activité en milieu de soins.*
- *Cibler un public d'adultes en formation ou en auto-formation et intégrer les technologies de l'information et de la communication adaptées à l'enseignement (TICE) ».*⁹

9 Recommandations pour la mise en place de dispositifs professionnalisants de formation en soins infirmiers, 2005 HEG-ISSIG-HEMES Sainte-Julienne/Commission/Agence nationale Leonardo da Vinci Belgique, page 8 <http://www.hemes.be/clinipass/-è>

Ce projet a été mené selon une méthodologie rigoureuse, basée sur la démarche qualité, la recherche-action et un modèle pédagogique dynamique de l'apprentissage et du développement de compétences. Des directeurs et des formateurs référents des différents organismes partenaires ont participé à six séminaires organisés dans les différents pays pour élaborer et mettre en œuvre un programme défini en concertation.

Pour participer à un programme Leonardo da Vinci, les organismes doivent remplir de manière détaillée un formulaire de candidature sur le logiciel Ulysse¹⁰. (Annexe 5) Cet envoi via internet doit être complété par un courrier de candidature et trois copies du projet à l'Agence Europe Education Formation France. La candidature comprend : l'identification de l'organisme candidat en précisant s'il est promoteur ou partenaire du projet, le type de participants, les objectifs du programme, la durée du projet, le résumé et la justification de la proposition.

La réponse de l'agence déterminera, le cas échéant, les fonds alloués au projet. Les différentes étapes de sa mise en œuvre et l'évaluation devront ensuite être transmises à l'Agence Europe Education Formation.

1.2 Le développement des compétences : une nécessité renouvelée

La Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences (GPEC), apparue depuis une vingtaine d'années, vise à développer la gestion des ressources humaines. Cette nouvelle gestion s'appuie sur le développement de la mobilité interne et sur la formation continue. La GPEC existe aujourd'hui sous la dénomination « *Gestion Prévisionnelle des Métiers et des Compétences* » (GPMC). Il importe de la replacer dans le climat concurrentiel qui caractérise de plus en plus l'hôpital et les IFSI. Le développement des compétences s'avère en effet nécessaire pour maintenir un certain niveau de compétitivité, à savoir la capacité d'une entreprise ou d'un secteur à faire face à la concurrence. Elle l'est également lorsqu'il s'agit de poursuivre l'amélioration de la formation des étudiants en soins infirmiers, en tenant compte des principes du nouveau référentiel de formation.

En mutation depuis plus de vingt ans, les secteurs de la santé et de la formation vivent actuellement des restructurations essentielles avec la mise en place de la « *nouvelle gouvernance* », directement inspirée du monde de l'entreprise, et du nouveau référentiel de formation. Cette évolution est liée à trois principaux facteurs. Tout d'abord, les systèmes de santé connaissent des crises profondes, du fait, par exemple, du vieillissement de la population. Ensuite, ils sont directement concernés par la maîtrise des dépenses et la régulation de l'offre d'une part, par le processus d'intégration européenne

¹⁰ <http://ulyссе.europa-education-formation.fr>

d'autre part. Les impératifs de performance, d'efficience, de qualité et de sécurité dans les soins sont également à prendre en compte dans ce changement.

Les secteurs hospitaliers et de la formation doivent donc être compétitifs car la concurrence entre les établissements publics et privés est une réalité.

1.2.1 Essai de définition

Pour étayer notre première hypothèse sur le fait que la mise en place du programme Leonardo da Vinci obligerait les formateurs à intégrer d'autres savoirs, il incombe de définir le concept de compétences.

Pour Guy le BOTERF¹¹, être compétent, c'est gérer des situations complexes et instables. *« Lorsque la prescription porte sur les modalités de réalisation des activités professionnelles, sur la façon d'agir ou de travailler, elle se limitera à fixer des critères d'orientation ou d'exigences professionnelles... L'opérateur sera considéré non seulement comme un acteur, mais aussi comme un auteur. »*

« La définition de compétences peut varier selon les organisations et les situations de travail. Elle va de la compétence à exécuter jusqu'à la compétence à interagir. Etre compétent, c'est savoir faire, savoir agir et réagir. Il faut donc ne plus seulement exécuter le prescrit mais aller au-delà. »

Selon Philippe ZARIFIAN¹², la compétence est définie sous deux aspects :

- *« La prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté.*
- *Une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforment, avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente. »*

Il précise également que *« la compétence est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de coresponsabilité »*.

C'est une démarche proposée dans les projets européens.

On note d'ores et déjà quelques points communs à ces définitions. La compétence fait appel au savoir cognitif, c'est-à-dire à la capacité de mémoriser, de comprendre, d'intégrer et de mobiliser des connaissances. La diversification des situations permet une dialectique entre connaissances et compétences. Le développement des compétences est donc une démarche qui engage et responsabilise non seulement l'individu, mais également l'environnement de travail dans la mesure où il permet de modifier des actions

11 LE BOTERF Guy , Construire les compétences, Paris, Editions d'organisation, coll. « Livres et outils », 2006, page 56

12 ZARIFIAN Philippe, Objectif compétence, Paris, Editions Liaisons, 2004, pages 65 - 69

existantes. C'est un concept qui rend compte d'une double dimension individuelle et collective.

Parallèlement, l'entreprise ne peut fonctionner et se développer que si elle peut faire confiance à la compétence des professionnels. Concernant la formation initiale et professionnelle la norme Iso 2004/2000 spécifie que « *l'objectif est de fournir aux personnes les connaissances et les savoir-faire qui, avec l'expérience, améliorent leurs compétences* ».

L'ensemble de ces définitions montre que les compétences sont en lien avec l'activité de l'entreprise. Elles dépassent les logiques de poste et de qualification. La compétence se construit à partir de l'apprentissage, d'où la nécessité pour les entreprises, si elles veulent rester compétitives, de développer des capacités d'apprentissage chez le salarié.

Ces définitions sont donc tout à fait applicables au domaine de la formation. Les formateurs ou les professionnels se forment pour aider les étudiants à développer des compétences, elles-mêmes destinées à développer un exercice professionnel de qualité et qui prend en compte la dynamique universitaire.

La notion de compétence doit servir à faire évoluer les politiques et les pratiques de gestion, à renforcer l'efficacité des équipes, à modifier l'organisation dans le sens d'une plus grande flexibilité. La mobilité du personnel devient également un élément essentiel dans la gestion. Du fait de l'instabilité des contextes de travail, les entreprises sont sans cesse en train de se réorganiser pour des raisons financières, culturelles, technologiques, concurrentielles, stratégiques. La mise en place du nouveau référentiel requiert de la part des formateurs le développement de nouvelles compétences. Leur posture doit évoluer en travaillant davantage sur l'analyse réflexive auprès des étudiants en collaboration avec les professionnels des services de soins.

Comme l'explique Philippe ZARIFIAN, l'organisation qualifiante repose donc sur un principe de conduite concertée d'événements. Dès lors, le directeur de l'IFSI devra définir une politique de formation en concertation avec les formateurs. Celle-ci déterminera lesquels d'entre eux souhaitent développer une expertise en formation et donc intégrer un cursus universitaire. Pour ceux qui ne le désirent pas, il faudra s'assurer que leur parcours professionnel permet de satisfaire l'objectif d'une formation de qualité pour les étudiants accueillis. Ce n'est qu'après avoir analysé les besoins et élaboré des propositions validées par la hiérarchie que ces propositions pourront être transformées en décision. Les salariés seront alors responsables de leur mise en œuvre.

Pour développer la performance et la compétitivité nécessaires au maintien des IFSI, la gestion par les compétences est une nécessité. La compétence collective est plus que la somme des compétences individuelles du fait des effets de synergie et d'interaction

sociale. La simplicité d'organisation, le développement de la communication, la mise en œuvre de différentes formes d'apprentissage professionnel et de capitalisation des connaissances sont en jeu.

La notion de responsabilité partagée entre les différents acteurs de l'IFSI favorise l'autonomie de chacun d'entre eux. En évoluant individuellement, ils entraînent l'institut dans le cercle vertueux de la performance.

1.2.2 Les compétences du formateur

Ces réflexions nous amènent à étudier l'ouvrage de François DUBET, « *Le déclin institutionnel* ». Ce sociologue a étudié le programme institutionnel qui se définit par le travail sur autrui, c'est-à-dire celui consistant à former, éduquer et soigner. Il a montré que la mutation actuelle, qualifiée de « *crise* » par certains, n'était pas la fin de la vie sociale. Le programme institutionnel se définit, selon lui, comme « *le processus social qui transforme des valeurs et des principes en action et en subjectivité par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé* ». Il nous propose le schéma suivant :

Valeurs/principes → *Vocation/profession* → *Socialisation individu et sujet*¹³

Un programme institutionnel existe donc à deux conditions : des valeurs ou des principes orientent directement une activité spécifique et professionnelle de socialisation qui est elle-même conçue comme une vocation et cette activité a pour but de produire un individu socialisé et autonome.

Pour les IFSI, l'évolution de la formation va modifier le rôle de chacun des acteurs dans la prise en charge des étudiants entre les services de soins et les périodes à l'IFSI. Si les formateurs ne s'approprient pas leur nouveau rôle d'accompagnement, ils risquent de ressentir une perte de légitimité et de reconnaissance alors que la formation est de plus en plus mise en avant. Pour illustrer ces propos, le nouveau référentiel de compétences va permettre aux étudiants d'obtenir un diplôme d'Etat infirmier avec la reconnaissance d'un grade de licence. A terme, cela signifie que les formateurs devront valider au moins un master, si ce n'est un doctorat, pour être légitimés dans leurs fonctions.

Les acteurs vivent le déclin du programme institutionnel comme une crise à la base des institutions. Les dirigeants ajoutent que ce changement relationnel est difficile. La distance entre le travail prescrit et le travail réel s'accroît. Le travail sur autrui se distingue des autres par la difficulté de l'évaluer. Or les IFSI vont devoir entrer dans une démarche de certification. François DUBET définit la compétence comme la capacité à construire son travail. Elle est au centre de trois dimensions¹⁴ :

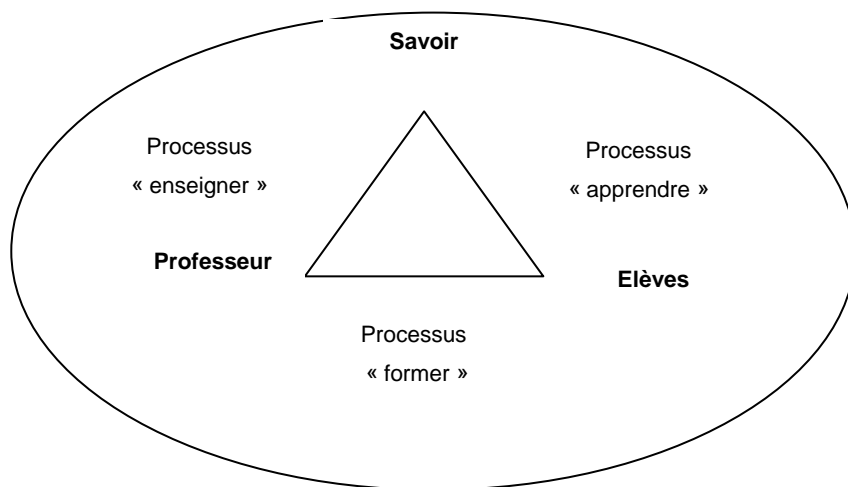
13 François DUBET, *Le déclin de l'institution*, Paris, Editions du Seuil, 2002, page 24

14 Ibidem, page 318

- le métier en termes de capacités techniques qui confère une autonomie à celui qui les possède,
- le rôle qui situe la place de l'individu dans l'organisation du travail,
- la personnalité qui permet « *l'accomplissement de soi* » qui se traduit dans le savoir être.

Le rôle doit protéger le métier mais aussi permettre la reconnaissance de la personnalité. Les formateurs peuvent faire évoluer leur conception de la formation que nous allons illustrer à partir des théories de Jean HOUSSAYE présentées dans « *le triangle pédagogique.* »¹⁵

Les différents processus de l'apprentissage sont ainsi schématisés:



Le triangle pédagogique structure les relations entre les trois éléments de base du système pédagogique :

- l'élève, qu'il soit " *apprenant* ", " *stagiaire* " ou " *formé* ",
- le professeur, qu'il soit lui-même " *enseignant* " ou " *formateur* ",
- le savoir, c'est à dire l'objet de la formation, son contenu ou encore ce qui va être appris par le formé.

Notons que la méthode pédagogique utilisée par les formateurs se réfère souvent au processus « *enseigner* ». L'enseignant est centré sur des contenus, un programme. Il n'exclut pas pour autant les autres processus, mais ceux-ci sont marginaux. Le nouveau référentiel demande aux formateurs de développer le processus « *former* ».

François DUBET et Jean HOUSSAYE expliquent en quoi le rôle du formateur est important pour aider les étudiants à établir des liens entre la théorie et la pratique. Ceci peut être réalisé par la pratique réflexive que nous allons définir.

15 HOUSSAYE Jean, Le triangle pédagogique, Allemagne, Editions Peter Lang., 2000, page 35

Les étudiants ne font pas spontanément le lien entre les connaissances théoriques et la pratique professionnelle. Ces réponses mettent en question la qualité de cette formation. En formation professionnelle, l'objectif est de permettre aux participants de renforcer ou d'acquérir des connaissances qu'ils pourront mettre en pratique et qui leur permettront ainsi de développer des compétences. Joëlle KOZLOWSKI et Anne MULLER précisent que les « *formateurs auront à adopter une nouvelle posture et se positionner comme référents pédagogiques dans le parcours professionnalisant de l'étudiant afin de favoriser sa réflexivité et ses compétences.* »¹⁶

Or le nouveau référentiel fait appel aux pratiques réflexives définies à partir des théories de Chris ARGYRIS et Donald A SCHON sur l'apprentissage organisationnel.

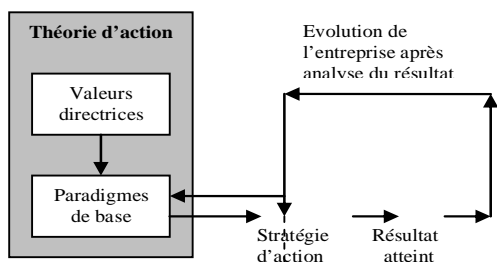
Le développement de la compétence peut être favorisé par l'apprentissage de la transférabilité. L'attitude réflexive est nécessaire pour analyser la boucle d'apprentissage expérientielle selon les quatre moments suivants : « *l'expérience vécue, l'explicitation, la conceptualisation ou modélisation et le transfert ou la transposition à de nouvelles situations.* »¹⁷

L'activité est analysée avec non seulement ses ressources personnelles mais également celles de l'environnement. L'important est de repérer ce qui s'est passé dans cette situation, ce qui a été facteur de réussite ou frein, quelles ressources ont été mobilisées. Cette analyse est un support pour envisager de nouvelles situations. A cet égard, Chris ARGYRIS et Donald A. SCHÖN, distinguent deux types d'apprentissage. L'un, l'apprentissage en simple boucle, correspond à une modification du comportement qui ne touche cependant pas aux valeurs directrices de l'entreprise. L'autre, l'apprentissage en double boucle, permet un niveau réel d'apprentissage organisationnel en permettant d'éliminer les routines défensives. Cet apprentissage identifie deux niveaux de réflexion. Le premier s'identifie à l'analyse réflexive en cours d'action, ce qui consiste à penser dans l'action. L'enseignant professionnel sait modifier son action au moment même où il agit selon la situation réelle ; il fait alors preuve de créativité. Le deuxième niveau concerne l'analyse réflexive sur l'action. Celui-ci comporte une démarche de nature professionnelle, plus approfondie, qui conduit l'enseignant à prendre de la distance vis-à-vis de sa pratique quotidienne, à s'interroger sur le contenu et les raisons de son enseignement. Cette réflexion, exercée entre collègues, peut devenir très enrichissante. Ceci peut être illustré par les schémas suivants¹⁸ :

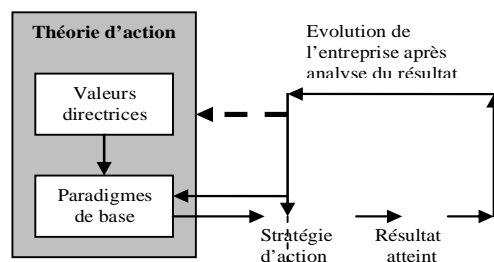
16 KOZLOWSKI J., MULLER., décembre 2008, Professionnalisation et référentiel de formation infirmière, les situations de soins en question, Soins cadres de santé, supplément au n° 68, page 12

17 LE BOTERF Guy , Construire les compétences, Paris, Editions d'organisation, coll. « Livres et outils », 2006, page 119

18 ARGYRIS Chris, SCHÖN Donald A., 2002, Apprentissage organisationnel, Paris, Editions De Boeck Université, pages 44-45



Apprentissage en simple boucle ne touche pas aux valeurs directrices de l'entreprise. Seule la stratégie d'action, et parfois certains paradigmes, seront modifiés.



Apprentissage en double : suite à l'expérience vécue, l'entreprise peut être amenée à questionner les valeurs directrices mêmes sur lesquelles elle se fondait.

Philippe ZARIFIAN renforce cette notion de réflexivité et de transférabilité d'un emploi à l'autre autour de la notion d'évènement.

Face à un évènement, l'individu développe une attitude vigilante d'anticipation pour résoudre les problèmes qu'il révèle ou engendre. Pendant l'évènement, il intervient de manière active et pertinente puis il adopte une attitude réflexive. L'évènement signifie alors que la compétence professionnelle ne peut plus être enfermée dans des prédéfinitions de tâches à effectuer dans un poste de travail. La compétence doit être « automatisée » face à un évènement concret et être reconsidérée à posteriori. L'évènement suppose l'intense mobilisation d'un réseau d'acteurs, c'est-à-dire le développement de la communication pour améliorer la performance des organisations. Etre capable de réagir à une situation connue en fonction d'une solution préexistante ne suffit plus. Ce qui importe, c'est de faire face à l'imprévu, d'élaborer des solutions pour des situations imprévisibles.

*« Bref, l'analyse réflexive exige une réflexion en cours d'action et sur l'action et elle demeure le cœur du processus. Lorsqu'on choisit d'entrer dans la profession enseignante, il est important de reconnaître toute la complexité reliée à l'enseignement et de s'y familiariser. L'intégration d'une approche réflexive dans la pratique aide à prendre des décisions plus éclairées et suscite, chez l'enseignant, le souci de s'interroger sur son rôle dans la classe et dans la société ».*¹⁹

Ces différents concepts expliquent l'importance pour le directeur d'IFSI de permettre aux formateurs de développer des compétences pour améliorer la qualité de la formation. La mise en place d'un projet européen favorise l'intégration d'autres savoirs dans un contexte différent ainsi que la prise de distance vis-à-vis une pratique existante.

¹⁹ Boutin G. l'analyse réflexive http://www.quebec.ca/dernier-stage/analyse_reflexive.htm

2 EXPERIENCES DE COOPERATIONS EUROPEENNES

Les expériences présentées seront analysées en référence à la dimension européenne dans les IFSI et à leur impact sur le développement des compétences des formateurs.

2.1 Le développement de la dimension européenne

2.1.1 Retour d'expériences

L'**IFSI A** et le centre hospitalier de rattachement ont rejoint le projet Clinipass décrit dans la première partie. Suite à une enquête menée auprès des étudiants sur le premier stage, l'IFSI a noté certaines difficultés vécues par les étudiants liées aux effectifs réduits d'infirmiers, à l'augmentation des étudiants et aux insuffisances d'analyse de pratiques. L'objectif étant de lutter contre l'échec en apprentissage professionnel, trois directions de travail ont été définies :

- resserrer les liens entre les lieux de travail et les lieux de formation,
- concevoir des dispositifs pédagogiques ouverts sur la réalité et évolutifs,
- faciliter l'autonomisation de l'apprenant dès l'apprentissage initial.²⁰

Six séminaires ont été organisés dans les différents pays participant alors au projet. Les participants y ont travaillé sur l'analyse des programmes de formation de ces pays, l'identification des compétences cliniques clés, les modes d'organisation de l'enseignement clinique, les modalités de tutorat en stage, l'élaboration et la diffusion de CD-Rom présentant des techniques de soins, l'élaboration d'un glossaire à destination des partenaires européens.

L'évaluation du projet Clinipass a ensuite été formalisée pour y inclure des recommandations.

Le bilan s'est avéré très positif. Ce projet a permis de développer des collaborations avec les unités de soins de l'établissement ayant participé au programme, de mieux connaître les systèmes de formation des pays partenaires. Les professionnels impliqués ont développé plusieurs compétences en pédagogie. L'IFSI a enfin pu s'équiper de matériel informatique jusqu'à alors inexistant.

L'**IFSI B** en est quant à lui à la phase préparatoire du projet. Géré par une association allemande, celui-ci est basé sur l'intérêt des échanges culturels entre des étudiants en soins infirmiers. Les objectifs sont de permettre aux étudiants de :

20 SCHAEFFER D., août 2006, Clinipass, une expérience de coopération transnationale, Soins cadres, page 40

- découvrir une métropole européenne,
- être sensibilisés aux relations franco-allemandes,
- comparer les systèmes de formation,
- approfondir leurs connaissances linguistiques.

Cet échange a été préparé par les formateurs et les directeurs des deux IFSI concernés et a été programmé sur la période du module optionnel des étudiants français de deuxième année. Il est prévu que des travaux de groupe, impliquant l'élaboration de dossiers, portent sur différents thèmes tels que l'organisation de la santé publique ou encore les structures hospitalières.

Un deuxième échange est envisagé pour l'année à venir.

2.1.2 Orientations relatives à la culture européenne et aux programmes d'échanges

Les entretiens et les projets nous amènent à organiser l'analyse selon trois axes : les principes de ces projets en liens tant avec la citoyenneté européenne que l'exercice professionnel, ainsi que l'organisation nécessaire à la mise en œuvre de ces projets.

➤ La formation comme levier de la citoyenneté européenne :

Le résultat des entretiens fait apparaître que le terme « *d'ouverture* » est utilisé onze fois par l'ensemble des professionnels dans chacun des deux instituts. Celui « *d'échanges* » est prononcé trente fois par les professionnels de l'IFSI B et onze fois par ceux de l'IFSI A. Cela signifie que tous sont sensibilisés à l'intérêt des programmes européens. Le programme de l'IFSI B est centré sur des échanges entre étudiants alors que celui de l'IFSI A est plus centré sur l'amélioration des pratiques professionnelles.

La mise en place de ce programme a permis pour un formateur de l'IFSI A de « *toucher du doigt l'Europe* ». Les participants ont ainsi pu prendre conscience de l'existence, si ce n'est de l'importance, du contexte européen dans leur travail.

Dans l'IFSI B, le fait d'intégrer un programme d'échanges devrait permettre un cadrage de la formation en lien avec un exercice professionnel au sein la Communauté européenne. Cet échange est l'occasion d'informer les étudiants sur les institutions européennes. Selon le directeur de l'IFSI B, les étudiants souffriraient d'une carence dans leur connaissance du fonctionnement de l'Europe non seulement en tant que citoyens, mais également en tant que professionnels. Dès lors, l'échange permet d'appréhender les différences culturelles, de fonctionnement des formations et du système de santé.

A plus long terme, ces programmes devraient donc faciliter les échanges professionnels dans le cadre européen.

Il faut également souligner l'opportunité ainsi offerte d'apprendre ou d'approfondir sa connaissance d'une langue étrangère. L'un des formateurs interrogés suit par exemple

des cours d'allemand depuis l'origine de son engagement dans le programme. Tous les formateurs insistent sur le fait que les traductions sont organisées. Ils regrettent toutefois de ne pouvoir échanger de manière plus directe avec leurs collègues.

L'ensemble des personnes enquêtées apprécie fortement l'ouverture procurée par la mise en place de programme d'échanges européens. Etudiants et formateurs s'accordent sur l'importance de l'échange comme moyen de découvrir une autre culture. Ce thème est d'ailleurs repris par les formateurs de l'IFSI B, pour qui il existe un lien entre le nouveau référentiel et la possibilité pour les professionnels de travailler dans différents pays européens au cours de leur carrière. Ce sentiment est renforcé par la présence, au sein de cet institut de la région parisienne, de deux étudiants bilingues, qui ont exprimé le souhait de travailler dans un autre pays européen.

Les remarques sur l'importance de développer une culture européenne sont également exprimées par les professionnels de l'IFSI A. Un des formateurs a ainsi tenu à préciser qu'il n'oubliait jamais de rappeler le caractère européen du CD-Rom réalisé dans le cadre du projet Clinipass lors de sa présentation aux étudiants.

Cette différence entre les deux IFSI s'explique sans doute par la nature même du projet. Pour l'IFSI A, l'élément culturel est certes important mais cela ne peut constituer le cœur du projet. Pour eux, il s'agit en fait d'une évidence, d'où un intérêt plus prononcé sur la dimension professionnelle des échanges.

➤ **Une culture professionnelle partagée**

Comme nous pouvons le constater dans la description des deux projets, celui de l'IFSI A est plus centré sur l'exercice professionnel alors que celui de l'IFSI B l'est plus sur les échanges interculturels. Cependant, un formateur de l'IFSI B espère que l'année suivante, le projet comportera des objectifs plus professionnels. « *Je voudrai qu'on puisse échanger sur des pratiques différentes, sur des sujets tels que les soins palliatifs, la prise en charge de la maltraitance...* »²¹

Ces échanges devraient favoriser la prise de conscience par les étudiants de la dimension européenne de leur futur diplôme. L'intérêt est d'identifier le fonctionnement du système de formation dans les pays, visiter des hôpitaux et des établissements de santé. Concernant les objectifs des programmes, ils sont parfaitement définis par l'ensemble des acteurs de l'IFSI A. Il s'agit avant tout d'objectifs d'ordre professionnel.

21 Formateur IFSI B, mars 2009

« Les objectifs étaient d'échanger nos pratiques, les programmes bien sûr, nos modes de recrutement. L'essentiel était de développer la pratique infirmière gestuelle dans les salles de travaux pratiques (TP) ; on voulait vraiment faire évoluer nos TP, ne plus les appeler ainsi. Faire en sorte que l'étudiant se mette vraiment en situation. On voulait vraiment restructurer nos salles pour ne pas travailler que sur la gestuelle, mais sur une situation ». « Une connaissance des différents programmes de formation selon les pays, des échanges entre soignants, le rôle infirmier. L'autre objectif était l'utilisation des nouvelles technologies. »²²

Dans l'IFSI B, le projet étant en cours d'élaboration, les objectifs sont moins structurés et se limitent surtout au domaine de la connaissance de l'autre sur le plan culturel. Les formateurs de cet IFSI font part de leurs difficultés sur ce thème. En référence avec l'expérience vécue dans un autre IFSI, un formateur de l'IFSI B insiste sur l'intérêt des échanges s'agissant du développement de certaines méthodes pédagogiques telles que l'utilisation des TICE. Il pense également qu'il est important de mieux définir la fonction de formateur, qui plus est avec la mise en place du nouveau référentiel. Comment articuler la théorie, la pratique et le suivi pédagogique ? L'analyse comparative des programmes permet en fait de réfléchir à l'évolution du métier de formateur.

Pour le directeur, d'un point de vue pédagogique, les formateurs vont s'inscrire dans des projets ayant plus d'envergure, ce qui leur permettra de développer d'autres compétences.

➤ **Organisation et mise en œuvre des projets**

Pour mettre en place ces échanges, il est nécessaire d'en avoir la volonté. L'ambition de créer des « *Etats-Unis d'Europe* » n'est, à cet égard, pas suffisante.

Malgré la mention de cet intérêt dans le projet d'école, la notion de citoyenneté européenne n'apparaît que dans le projet de formation de l'IFSI B. Le directeur de l'IFSI A nous a cependant précisé que ce thème serait intégré dans le projet d'école à l'occasion de sa révision. La corrélation entre l'intérêt européen et le projet d'école n'est donc pas systématique. Ceci est peut être lié au fait que les deux directeurs, porteurs du projet, sont des européens convaincus. Cependant l'inscription de la dimension européenne dans le projet d'école implique pour les formateurs de le décliner dans le projet pédagogique, et ainsi d'y faire référence auprès des étudiants.

Le programme Leonardo da Vinci implique une organisation très rigoureuse avant de pouvoir être mis en œuvre. Le projet Clinipass a débuté en 2001 pour une durée de trois

22 Formateurs IFSI A, avril 2009

ans. Le travail de réflexion sur la problématique et l'élaboration des objectifs ressort très nettement des entretiens avec les professionnels de l'IFSI A. Ils sont parfaitement conscients des attendus de ce projet.

Les formateurs savent que du versement des fonds dépend l'avancée du projet. Le directeur insiste sur les difficultés budgétaires. Ce point est relayé par les formateurs qui ont investi du temps voire même de l'argent. Le fait de ne pas avoir créé d'association a ainsi entraîné des retards de remboursement de frais de déplacements et d'hébergement avancés par les formateurs. De même, les séminaires, le travail intersession, la réalisation d'un CD-Rom, et l'organisation d'une journée d'information pour leur région ont été intégrés dans leur temps de travail, sans aide particulière. L'ensemble des formateurs insiste sur le fait qu'aucun temps spécifique n'a été dégagé pour l'élaboration des projets. Leur charge de travail a été maintenue.

Les formateurs précisent cependant que ces difficultés n'ont en rien entaché leur intérêt et leur motivation pour le projet.

L'IFSI B est quant à lui aidé par une association si bien que les difficultés budgétaires sont inexistantes, du moins pour cette première année. Le temps de préparation a été plus court. Une première réunion a eu lieu huit mois avant le début du projet prévu en juin. L'élaboration des objectifs et du programme d'échange a été finalisée par l'association suite aux propositions des formateurs des deux IFSI. Ce n'est que fin mars de cette année que les formateurs ont été informés de l'organisation pratique du séjour des étudiants allemands.

Pour le directeur de l'IFSI B, une telle association présente l'intérêt premier de simplifier la procédure. Il reconnaît en outre que le Fond Social Européen (FSE) amène une richesse matérielle sur le plan international, même s'il est difficile d'en obtenir le financement. Il se pourrait ainsi que, dans le cas où le projet se poursuive, les frais de logement des étudiants de l'IFSI ne soient pas totalement pris en charge par l'association, dont les fonds viennent d'ailleurs du FSE.

➤ **Synthèse**

Les échanges ont donné aux formateurs l'envie de mieux connaître la culture européenne pour l'intégrer dans la formation. Du fait de sa rigueur structurelle, le développement d'un projet Léonardo da Vinci exige une réelle implication de l'ensemble des participants. L'investissement dans la durée favorise l'évolution des compétences des formateurs que nous allons étudier à présent.

2.2 L'impact sur la posture du formateur

2.2.1 L'évolution des compétences des formateurs

➤ Des compétences partagées

Dans les deux projets présentés, le directeur est à l'initiative de la démarche. Pour celui de l'IFSI B, sa fonction consiste à initier le projet, mettre en contact, faciliter l'organisation de départ et la pérennisation du projet, être garant pédagogiquement par rapport aux études et cohérent avec les objectifs fixés par le programme et le projet pédagogique et à participer au bilan du projet.

Le choix des formateurs s'est fait « *naturellement* ». Pour l'IFSI A, le choix du premier formateur était lié à son intérêt et son investissement dans l'apprentissage clinique et le développement des travaux pratiques. Pour le deuxième qui était alors en remplacement, c'était un moyen de reconnaître son investissement très fort dans ce domaine. Par ailleurs, ces personnes étaient prêtes à se mobiliser et se déplacer.

Pour l'IFSI B, les deux personnes choisies étaient les seules au sein de l'IFSI à ne pas être en charge de modules optionnels. Elles étaient intéressées par l'ouverture que pouvait leur procurer ce projet.

Nous pouvons par ailleurs supposer que, certains formateurs ne souhaitent tout simplement pas s'investir dans ce type de programme. Il n'existe alors pas de stratégie définie par les directeurs pour entraîner tel ou tel formateur dans cette démarche.

Le projet reste par ailleurs relativement confidentiel jusqu'à son aboutissement. Dans l'IFSI B, une synthèse de la réunion en Allemagne a été présentée. Il n'y a eu aucune réaction des autres formateurs, ceux qui sont investis ayant l'intention de les informer de leur ressenti et de l'organisation à l'issue de la mise en œuvre projet. Le directeur se demande ainsi si la communication a été suffisante pour intéresser l'ensemble de l'équipe pédagogique car « *ce n'est pas facile de fédérer l'équipe autour de ce projet* ». Dans une perspective d'amélioration, l'accueil des étudiants sera désormais institutionnalisé et l'ensemble des formateurs invité à participer.

Dans l'IFSI A, les formateurs ont découvert le travail réalisé lors de la démonstration des CD-Rom. Très critiques à l'origine, ils ont mis du temps pour s'approprier ce travail. C'est le départ de l'un des formateurs de l'IFSI qui leur a permis s'approprier le projet.

Dans le projet Clinipass, les formateurs n'ont pas travaillé sur tous les thèmes. Ils ont davantage développé des projets relatifs aux pratiques : échanges sur la remédiation, développement des CD-Rom... Le directeur s'est plus investi dans d'autres domaines, en particulier le document de comparaison avec les autres programmes, réalisé en

collaboration avec un cadre de santé de l'établissement. Travailler avec deux cadres du centre hospitalier s'est avéré très intéressant. L'implication dans un projet commun de cadres de santé à la fois formateurs et gestionnaires, y compris lors de la présentation de la démarche à la région, a permis d'établir des liens au bénéfice de l'apprentissage des étudiants.

Ce choix de travailler sur des thèmes différents a apparemment favorisé le développement de compétences différentes chez les professionnels, nécessaire au développement des compétences collectives. La communication au sein de l'équipe pédagogique reste cependant nécessaire pour intégrer les nouvelles compétences acquises par certains, à développer pour d'autres, et surtout afin de donner un sens commun à la formation.

➤ **Ingénierie de formation :**

Les formateurs de l'IFSI A ont découvert que le métier de formateur est un « *vrai métier* ». En effet, certains sont experts en ingénierie de formation. Universitaires, ils développent des travaux de recherche. Les autres, praticiens infirmiers, travaillent à mi-temps dans les services et dans le laboratoire de compétences cliniques. Tous ne sont donc pas cadres de santé.

Ils ont découvert que les cursus d'études, souvent universitaires, étaient très différents : au Portugal, les étudiants suivent quatre années d'études et n'effectuent pas de stage avant dix-huit mois. Certains pays étaient étonnés de la charge que représente l'organisation des mises en situations professionnelles dans le cadre du diplôme d'Etat. Alors que, dans certains pays, les étudiants n'ont que trois soins à réaliser, ils ont huit patients à leur charge en France.

Tout ceci a conduit les formateurs à réfléchir à leur propre pratique et imaginer d'autres méthodes pédagogiques, en lien avec le nouveau référentiel. Ce dernier prévoit la participation officielle des universitaires, des durées de stage plus longues et des moyens d'évaluation différents. Ils abordent donc ce nouveau cursus avec un esprit d'ouverture.

2.2.2 Du développement des compétences à l'action

➤ **Développement de l'informatique**

« *On a pris un envol au niveau de l'IFSI* ». C'est ainsi qu'un formateur décrit la profonde mutation du fonctionnement de son IFSI. En effet, grâce aux fonds obtenus, l'IFSI a pu s'équiper en matériel informatique, ce qui a eu pour conséquences de favoriser le partage des outils et le développement de l'écriture. Il était très important d'avoir un équipement pour pouvoir échanger avec les autres pays. Les professionnels de l'IFSI ont ainsi découvert les messageries électroniques, ce qui a bien sûr simplifié l'organisation des projets et du suivi. L'hôpital a également suivi dans cette voie, ce qui a motivé les autres

formateurs à utiliser ce système. Ces derniers n'ont cependant pas toujours réalisé à quel point le projet européen représentait le catalyseur de ce changement.

Dans le même esprit, le développement de la technologie a encouragé les formateurs à réaliser des CD-Rom avec les étudiants, thème que nous approfondirons dans le chapitre sur l'analyse réflexive.

Cela a mis en exergue l'intérêt qu'il pourrait y avoir pour les formateurs à voir recruter un technicien à temps partiel. Les formateurs ont donc bien pris conscience de la nécessité de multiplier les compétences au sein de l'IFSI.

➤ **Analyse réflexive : le laboratoire de compétences cliniques**

L'expérience de formateurs belges travaillant avec un laboratoire de compétences pour la remédiation du travail a particulièrement intéressé les formateurs français qui souhaitent développer ce type de pédagogie. Les formateurs bénéficiaient d'un matériel conséquent ; les infirmières des services travaillaient également sur ce thème. En Belgique, la remédiation consiste à prendre en charge un étudiant qui présente en stage des difficultés de tout ordre (cognitif, relationnel, gestuel, organisationnel) de manière individualisée. Une infirmière formatrice rédige une prescription d'actes à réaliser à l'IFSI dans le cadre du laboratoire clinique avant de permettre à l'étudiant de revenir en stage.

Suite à cette expérience, les formateurs ont utilisé une salle de travaux pratiques comme laboratoire de compétences pour travailler sur les pratiques avec les étudiants. Cette mission s'insère dans l'esprit du nouveau référentiel – qu'elle a toutefois précédé – en développant une coopération avec les professionnels des services pour mettre en place des outils de remédiation.

Ayant en charge la formation des étudiants au calcul de dose sur les trois années d'études, un formateur développe un projet individualisé. Il lui paraît également important de retourner en service pour actualiser ses connaissances.

Les formateurs sont désormais désireux d'introduire la méthode de remédiation avec les étudiants, même si les moyens ne sont pas encore à la hauteur de ceux des instituts belges.

➤ **La création de CD-Rom**

L'objectif de créer des CD-Rom était de faire réfléchir les étudiants à des pratiques. Dans un premier temps, les formateurs investis dans le projet Clinipass ont créé un CD-Rom sur l'entretien d'accueil d'une patiente en service gynécologie pour que les étudiants puissent différencier ce qu'il était convenable de faire et ce qu'il fallait éviter. Puis, lors d'un module optionnel, les étudiants ont eux-mêmes créé des CD-Rom autour de différentes pratiques, qui sont désormais mis à disposition de tous les étudiants au centre de documentation et d'information. Les étudiants ont fortement apprécié l'investissement

des formateurs qui se mettaient en scène, ainsi que la valorisation de leur travail auprès de leurs condisciples. Les quelques erreurs qui se sont insérées dans les CD-ROM ont été utilisées avec profit par les formateurs qui les ont fait rechercher aux autres étudiants au cours de séances interactives. Après quelques réticences liées à la peur de la technologie ou à la méthode pédagogique, le reste de l'équipe a finalement adhéré au projet et s'est investi à l'issue du premier module optionnel dans la réalisation des CD-Rom et la création d'un site internet.

➤ **Un effet inattendu : le développement de l'attractivité de l'IFSI**

Pour les professionnels de l'IFSI A, le fait d'avoir développé un site Interne a eu des conséquences manifestes sur l'attractivité de l'IFSI vis-à-vis des futurs étudiants. Plus de 3000 personnes ont visité le site depuis sa création en 2004. Cependant une étude serait à réaliser pour évaluer le statut des visiteurs du site, et vérifier s'il existe un réel impact sur le choix des futurs étudiants.

Pour l'IFSI B, à chaque fois que des étudiants sont partis à l'étranger, ils ont présenté leur expérience aux autres étudiants. Etaient également invités à ces réunions les professionnels participant au conseil pédagogique et l'ensemble des professionnels de l'établissement de rattachement. Cet exercice est valorisant pour les étudiants et peut inciter de futurs candidats à choisir d'entrer dans cet IFSI ouvert à des projets innovants. Le bilan du stage optionnel sera sans doute présenté dans le même esprit.

De manière générale, il est très important que les étudiants et les formateurs s'impliquent dans cette communication.

➤ **Synthèse**

Le programme Leonardo da Vinci s'est révélé être d'une grande richesse. Le développement de ces programmes d'échanges a eu comme intérêt de modifier les méthodes pédagogiques en favorisant la participation des étudiants. En référence au triangle pédagogique décrit par Jean HOUSSAYE, nous pouvons considérer que les formateurs sont entrés de manière plus systématique dans le processus « former ». Nous pensons que la mise en place de ce projet correspond à une formation action. Cette démarche incite en effet les formateurs à « sortir » de leur territoire, parfois très restreint. La participation à ce type de projet est également importante pour l'étudiant qui peut s'identifier à un modèle qui lui donnera envie de s'inscrire dans cette dynamique d'échanges.

Nous pouvons donc confirmer que la mise en place du programme Leonardo da Vinci dans l'IFSI A a obligé les formateurs à intégrer d'autres savoirs. Ils ont également pu identifier les facteurs convergents et discriminants de la formation d'infirmière en Europe et se distancer d'une certaine vision préconçue de la profession. Le fait d'avoir développé

des compétences en pédagogie et en ingénierie de formation les a aidés à mieux identifier leur métier et à se situer dans l'organisation. La reconnaissance de leur travail par les étudiants, puis par les autres formateurs, les a valorisés dans leur fonction et leur a permis de donner un sens à leur travail.

Pour l'IFSI B, il apparaît à ce stade de l'enquête que le projet ne permettra pas d'aller aussi loin dans cette approche professionnelle pour deux raisons. Tout d'abord, il est organisé pour les étudiants. Ensuite, la structure n'est pas aussi élaborée que dans un projet Leonardo Da Vinci.

Pour autant, fort est de constater que l'ensemble des formateurs des deux IFSI est bien entré dans une réflexion européenne. Tous s'interrogent sur les compétences que les étudiants doivent développer pour travailler à l'étranger, ce qui correspond encore une fois à certains objectifs du nouveau référentiel élaboré dans le cadre du processus de Bologne.

3 PROJET DE DEVELOPPEMENT D'UN PROGRAMME EUROPEEN

L'étude réalisée montre que le développement d'un programme européen nécessite que soit préalablement créé un environnement favorable pour s'assurer une participation active des formateurs à ce type de projet et les faire évoluer dans leur posture.

Dans la perspective d'impulser une « dynamique européenne » dans un IFSI, nous allons décrire la démarche que le directeur peut mettre en œuvre en référence à l'article 5 du décret n° 2002-550 du 19 avril 2002 portant statut particulier du corps de directeur des soins de la fonction publique hospitalière. En vertu de cette disposition, le directeur d'IFSI est en effet responsable de la conception du projet pédagogique, de l'animation et de l'encadrement de l'équipe de formateurs et de la recherche en soin et en pédagogie conduite par l'équipe enseignante de l'institut. C'est dans ce cadre que nous allons maintenant décrire les différentes étapes du projet.

3.1 Les étapes du projet

3.1.1 Créer un environnement favorable

➤ Informer

Il nous paraît primordial de tenir les formateurs informés des projets européens dans les domaines professionnels de la formation et de la santé. Différents réseaux existent tels que SOLEO ou FINE (fédération européenne des enseignants en soins infirmiers).

SOLEO est le magazine mensuel édité depuis vingt ans par l'agence Europe-Education-Formation. Il présente les programmes, dispositifs et témoignages sur les projets de l'éducation et de la formation tout au long de la vie en cours ou réalisés.

FINE est une fédération européenne créée en 1995 pour les formateurs européens en soins infirmiers. Ses membres sont issus d'associations nationales de professionnels de la formation en soins infirmiers ou de structures de formation dans les pays où de tels organismes n'existent pas²³. Cette fédération a pour objectif général de promouvoir le « *développement continu de l'excellence de la formation* » en soins infirmiers en Europe.

FINE travaille en collaboration avec :

- Les institutions européennes : Direction Générale Éducation et Culture et Direction Générale de la Santé de la Commission Européenne

²³ www.fine-europe.eu

- Des organismes internationaux : CII (Conseil International des Infirmières), EFN (Fédération Européenne des Associations Infirmières) et OMS (Organisation Mondiale de la Santé).

Le CEFIEC, membre de FINE depuis 2002, représente la France au bureau exécutif. L'inscription peut être individuelle ou institutionnelle. Dès lors, quelle que soit la position de l'institution adhérente ou non au CEFIEC, il est possible d'obtenir des informations sur les évènements professionnels ou les projets en cours. Les adhérents individuels ne disposent pas du droit de vote aux assemblées générales. Le fait d'adhérer permet également de participer aux différents ateliers organisés. Pour la période 2008-2010, les ateliers programmés ont pour thème : « *Partage de la qualité et de l'innovation au-delà de Bologne 2010. Quels sont les standards de meilleure pratique pour la formation en soins infirmiers ?* ».

Précisons enfin que les deux sites SOLEO et FINE sont d'accès libres, ce qui permet l'accès à de nombreuses informations.

En fonction de l'organisation respective de l'IFSI ou de la délégation, le directeur ou le formateur peuvent régulièrement transmettre l'ensemble de ces informations à l'équipe pédagogique, la publication de SOLEO étant mensuelle.

➤ **intégrer le concept européen dans le projet d'école**

Le projet d'école définit les valeurs et les principes pédagogiques qui vont orienter l'organisation de la formation. L'intégration du projet européen dans le projet d'école implique de travailler avec cet objectif en toile de fond, de manière à donner du sens au nouveau référentiel. Celui-ci sera alors plus qu'une simple réponse au processus de Bologne. Cela implique également que les formateurs le déclinent en un projet pédagogique. En se référant aux évènements européens dans leur travail, ils transmettront naturellement les informations européennes aux étudiants.

Pour ces derniers, savoir que la dimension européenne est intégrée dans le projet de formation peut développer l'attractivité de l'IFSI en comparaison avec ce qui existe dans d'autres structures de formation. Ceci vaut en particulier pour les universités, où le programme d'échange Erasmus est désormais bien ancré. Il s'agit d'un élément important pour des jeunes qui sont de plus en plus amenés à se déplacer dans d'autres pays. Le projet de formation permettra alors de donner du sens au terme d'« eurocompatibilité ».

La création de cet environnement européen est donc essentielle pour faire évoluer le cadre de référence du formateur, avant même que ne soit envisagée sa propre participation à un programme européen. En effet, la confrontation avec des collègues d'autres pays le préparera à remettre en questions sa pratique et, *in fine*, faire évoluer sa posture de formateur.

3.1.2 Participer a un programme Leonardo da Vinci

L'objectif de participer à un programme européen étant de développer des compétences, nous pouvons considérer que ces projets peuvent être déclinés sous la forme d'une formation action. Pour une première expérience, il nous semble plus aisé de s'associer à un projet en cours plutôt que d'en être le promoteur. En effet, une grande partie des aspects administratifs sera alors gérée par l'institut promoteur. De plus, tant FINE que l'Agence Education-Formation aident les instituts à rechercher les promoteurs ou les partenaires.

Suite à cette première expérience, il serait intéressant de devenir promoteur de projet pour deux raisons : faire partager notre expérience à d'autres instituts et proposer des projets déterminés en équipe pédagogique. Les formateurs seraient alors complètement investis dans cette dynamique.

Nous allons donc particulièrement nous intéresser au premier objectif pour décrire les différentes étapes nécessaires à sa réalisation.

➤ Mobiliser l'ensemble de l'équipe pédagogique

La présentation du projet à l'ensemble de l'équipe est une étape incontournable pour obtenir son adhésion et son implication. Il s'agit ici d'informer les formateurs du travail à réaliser en collaboration avec d'autres institutions dans le cadre du programme européen. Ils peuvent ainsi élaborer des objectifs complémentaires au projet présenté. Dans cette présentation la référence au projet d'école élaboré sera mise en évidence. En effet, comme nous l'avons déjà expliqué précédemment, intégrer la dimension européenne au projet d'école est un préalable à la mise en œuvre de ce travail.

Ce n'est qu'ensuite que le choix des formateurs participant sera défini. L'étude réalisée montre qu'il est important que ceux-ci soient volontaires, tout en étant reconnus par l'équipe comme référents du projet. Ce travail peut s'effectuer en deux temps. Lors des entretiens annuels d'évaluation, le directeur recensera les personnes intéressées et décèlera les potentialités. Il sera également à l'écoute des éventuelles réticences. Ensuite, le choix des formateurs sera négocié en réunion pédagogique. Cette décision d'équipe sera validée par le directeur.

Des réunions d'information et de travail seront planifiées au gré des rencontres européennes ou des phases de réalisation du projet. Entre les différentes rencontres européennes, ce sera toute l'équipe qui devra être mobilisée en vue du projet. Une supervision sera mise en place, faisant appel à un intervenant expert en pratique réflexive. Celui-ci aura pour missions de faire prendre conscience à l'équipe de son évolution et l'aider à transférer cette pratique auprès des étudiants.

➤ **Assurer le financement du projet**

L'objectif de ce travail n'est pas de décrire l'ensemble des démarches à réaliser pour obtenir un financement. Il faut toutefois noter qu'il est très important que le directeur ne néglige pas cette étape, condition de la réussite du projet. En effet, pour que le projet aboutisse dans de bonnes conditions, il est nécessaire d'évaluer son coût, en coordination avec le promoteur, sachant qu'un cofinancement de 25 à 50% du budget total doit être couvert par les établissements²⁴. Le directeur devra donc travailler en toute transparence avec son établissement de rattachement et le conseil régional pour déterminer le plan de financement.

L'accord de l'Agence Europe-Education-Formation précise les modalités de versement par le FSE. Le financement s'effectue par tranche ; les établissements reçoivent en général 60% de la somme octroyée au début du projet, puis le reste en deux ou trois versements selon la durée.

Le directeur pourra le cas échéant proposer la création d'une association en accord avec l'établissement de rattachement afin de faciliter les avances de frais nécessaires à la mise en œuvre du projet (déplacements, hébergements, achat de matériel...).

Il devra également informer l'équipe pédagogique sur ce thème.

➤ **Mettre en œuvre**

En fonction des projets, la mise en œuvre peut revêtir différentes modalités qui seront déterminées en coordination avec le promoteur et les établissements partenaires. Cependant, le directeur devra être attentif à certains éléments.

Sur le plan organisationnel :

La planification des séminaires sera pertinente avec l'organisation des formateurs référents. Cela signifie que l'équipe pédagogique doit se répartir la charge de travail de manière à permettre à leurs collègues de participer à ces différentes réunions.

Les réunions préparatoires des séminaires seront planifiées de telle sorte que l'ensemble de l'équipe aura eu le temps de réfléchir aux informations à transmettre et à recueillir.

Un compte rendu des réunions sera également diffusé afin de tenir l'équipe informée de l'avancée des travaux.

Le ou les séminaires prévus en France au sein de l'IFSI devront être parfaitement gérés.

Sur le plan logistique, l'organisation de cette session permettra aux partenaires européens de bénéficier d'un accueil chaleureux et de bonnes conditions de travail. Le thème linguistique n'a pas été abordé au cours de cette étude car il n'a pas constitué un

24 BONMATI J.M., 2002, Europe, hôpital et formations, Bordeaux, Etudes Hospitalières, page 32

frein dans les expériences présentées. Il faudra cependant le prendre en compte dès le début du projet, que ce soit pour déterminer la langue dans laquelle les échanges auront lieu ou envisager la présence d'interprètes en fonction des pays représentés. La connaissance d'une langue étrangère, en particulier l'anglais, pourra également faire partie des critères de choix des formateurs référents du projet.

Enfin, des mécanismes de supervision seront mis en place pour permettre aux formateurs de prendre conscience de leur évolution. Le choix du superviseur sera effectué en équipe. La planification des interventions sera déterminée en fonction des étapes du projet.

Sur le plan pédagogique :

Au niveau européen, le travail à effectuer entre les sessions sera réparti de manière équilibrée entre les différents participants en fonction de leurs attentes et de leurs compétences. Les travaux intersessions seront organisés en tenant compte des compétences et des souhaits de participation des différents formateurs de l'équipe. Ceci est important pour favoriser le développement de compétences individuelles mais également collectives au sein de l'équipe.

Les activités proposées dans le cadre du projet seront mises en œuvre auprès des étudiants

Sur les plans matériels et financiers :

Le matériel (audiovisuel, informatique...) nécessaire à l'avancée du projet est commandé et livré.

L'IFSI reçoit les versements tels qu'ils ont été prévus pour financer le matériel, les frais d'hébergement et de déplacement des participants au programme.

➤ Evaluer le projet

Le projet est évalué à deux niveaux.

Un rapport doit tout d'abord être transmis à l'Agence Education-Formation comprenant le résumé du programme, le suivi qualitatif et quantitatif du programme et le bilan financier.

Par ailleurs, lors de la Conférence de Bergen en 2005, les ministres européens alors réunis recommandaient aux États membres d'introduire des systèmes internes de garantie de la qualité dans le cadre du processus de Bologne. Le Registre européen des agences d'évaluation de l'enseignement supérieur ou EQAR (European Quality Assurance Register) a été officiellement introduit le 4 mars 2008, à Bruxelles, pour garantir la qualité de l'enseignement supérieur²⁵.

²⁵http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11038_fr.htm [6 mars 2008] consulté le 13 juillet 2009.

Cette évaluation peut également être intégrée dans la démarche qualité dans laquelle tout IFSI doit s'inscrire. A ce titre, il est possible d'étudier le taux de satisfaction des étudiants concernant les méthodes pédagogiques.

Pour évaluer le projet, nous proposons une grille précisant les critères et les indicateurs en référence aux objectifs du projet.

| OBJECTIFS | CRITERES | INDICATEURS |
|------------------------------------|--|--|
| Créer un environnement favorable | L'information est effective Le projet d'école intègre la dimension européenne | Inscription des informations dans le compte rendu des réunions Déclinaison pertinente de cette dimension dans le projet pédagogique |
| Participer au programme d'échanges | L'ensemble de l'équipe est impliqué dans le projet La mise en œuvre du projet est effective | Nombre de formateurs participant activement aux travaux intersessions. Pertinence des activités pédagogiques en lien avec la réalisation du projet Respect de la planification des étapes du projet Participation des formateurs référents à l'ensemble des séminaires prévus |
| Assurer le financement | La coordination de la gestion financière est organisée | Livraison du matériel commandé dans les délais prévus. Les frais d'hébergement et de transport sont versés avant les déplacements |
| Assurer le suivi du projet | Le projet est de qualité Le projet est pérenne Les formateurs souhaitent s'impliquer dans d'autres projets européens | Satisfaction des étudiants sur les méthodes pédagogiques Poursuite et réajustement des activités mises en place Réflexion formalisée sur la mise en place d'un nouveau programme d'échanges en cours |

3.2 Le suivi du projet

3.2.1 Prendre conscience du changement de posture par le formateur

Nous utiliserons le terme de superviseur pour le différencier de celui de formateur, ce qui devrait permettre une meilleure lisibilité de cette étape.

Dans ce chapitre, nous ferons référence à une conférence de Jean-François Roussel²⁶, Professeur en gestion de la formation à l'université de Sherbrooke, à Montréal, qui explique les conditions du transfert.

« *Compte tenu du fait qu'en Amérique du Nord, un individu changera cinq fois d'orientation au cours de sa vie professionnelle, les besoins en matière de transfert d'apprentissage s'avèrent nombreux et cruciaux (Haskell, 2001)* ». Cette citation s'applique parfaitement aux formateurs des IFSI qui ont déjà vécu au moins un changement : celui d'infirmier à cadre de santé. Ils s'appêtent à vivre une autre évolution avec l'objectif d'universitarisation des IFSI qui apparaît comme inéluctable.

Affirmer leurs compétences professionnelles en tant que formateur en soins infirmiers constitue un enjeu quant à la reconnaissance de la fonction.

L'assimilation de la dimension européenne constitue la quatrième boucle de l'apprentissage précédemment décrit. Elle intervient lors du transfert ou de la transposition de l'expérience à de nouvelles situations. Cela signifie que nous devons travailler avec les formateurs pour qu'ils puissent modifier leur cadre de référence.

Pour favoriser ce changement, J.F ROUSSEL insiste sur l'importance de l'approche pédagogique, ainsi que sur la prise en compte de l'évolution nécessaire de l'environnement de travail et des caractéristiques individuelles du formateur. Il précise que « *le transfert des apprentissages est l'utilisation réalisée par un individu des connaissances, savoirs et habiletés apprises en formation dans le cadre de situations de travail comportant un certain degré de nouveauté, afin d'améliorer la façon prioritaire sa performance en lien avec les exigences de l'entreprise.* »²⁷

C'est pourquoi il est nécessaire d'essayer d'impliquer le formateur dans le projet pour qu'il puisse transférer ce qu'il aura appris lors de la mise en place du projet dans son exercice professionnel.

Suite à la réalisation d'un projet européen, la mise en place d'une supervision sera un moyen de faire prendre conscience aux formateurs qu'ils sont entrés dans un processus réflexif et ainsi les aider à utiliser cette méthode pédagogique auprès des étudiants.

26 J.F. ROUSSEL conférence : « le transfert des apprentissages en milieu organisationnel : concepts et pratiques, La Sorbonne, 3 juin 2009

27 Ibidem

L'exemple de l'IFSI A nous montre que les formateurs ayant participé à la mise en place du projet Leonardo da Vinci ont développé de nouvelles pratiques pédagogiques. La construction de CD-Rom leur a permis de mettre en place une analyse réflexive en travaillant d'abord sur leurs propres représentations, puis avec les étudiants. La supervision de cette activité aurait permis aux formateurs de réaliser de manière formelle les quatre étapes proposées par J.F. Roussel pour travailler sur le transfert. Celles-ci ont pour objectif de rendre les formateurs autonomes dans leurs pratiques.

- **Le modelage**

Concernant cette première étape, les formateurs ayant expérimenté la réalisation d'un CD-Rom pour exposer une technique de soins offrent ainsi un modèle imitable aux autres formateurs de l'équipe. Ils peuvent verbaliser ce qu'ils ont mis en place et le commenter.

- **La pratique guidée**

Dans un deuxième temps, les formateurs peuvent guider leurs collègues « apprenants » pour mettre en place cette activité. Ils les aident alors à fixer les objectifs et clarifier leur façon de faire dans les différentes situations d'apprentissage.

- **La pratique coopérative**

Les formateurs « apprenants » verbalisent leur façon de faire. Le superviseur favorise la rétroaction des pairs sur leur manière de procéder. Les formateurs peuvent ainsi échanger sur les apprentissages réalisés en formation. Ils seront ensuite amenés à exprimer les difficultés éprouvées à l'occasion du transfert réalisé auprès des étudiants.

- **La pratique autonome**

Enfin, les formateurs appliquent ces nouvelles méthodes dans un contexte lui-même nouveau et peuvent ainsi évaluer leurs compétences. Le superviseur aide les formateurs à identifier des pistes de développement dans le cadre de leur travail et à utiliser ces apprentissages dans un contexte de travail. Ainsi, les participants peuvent trouver un sens aux différents apprentissages réalisés en lien avec leurs buts personnels. Ils pourront développer une pratique autonome qui devrait avoir un impact positif sur l'exercice de leur fonction.

3.2.2 Poursuivre les programmes d'échanges

Dès l'origine du projet, l'IFSI B avait envisagé de le poursuivre l'année suivante et éventuellement d'en faire évoluer les objectifs.

En ce qui concerne l'IFSI A, les formateurs regrettaient que les relations avec les autres participants n'aient pas été pérennes. Cependant, un programme d'échanges ciblé sur les étudiants est en train d'être développé avec l'aide d'une association.

La dynamique étant lancée, le directeur peut donc proposer à l'équipe pédagogique de travailler sur d'autres projets. Il nous semble que la structuration requise par le programme Leonardo da Vinci implique un investissement important de la part des formateurs, ce qui favorise le développement de leurs compétences. Etre promoteur d'un projet est un objectif stimulant car répondant précisément à une problématique locale mais traitée au niveau européen.

Pour développer l'attractivité de l'IFSI, il nous paraît également très intéressant de centrer ces projets sur les étudiants en intégrant les programmes Erasmus. Les formateurs peuvent également en bénéficier dans le cadre du développement de la mobilité. Ceci permettrait également de donner du sens à la formation validée en termes d'ECTS, c'est-à-dire de crédits transférables dans les formations des autres pays.

Conclusion

Les programmes d'échanges européens ont un impact réel sur l'évolution de la formation infirmière. Ils permettent de donner du sens au nouveau référentiel de formation créé dans le contexte de la construction européenne.

Les retombées de ces projets concernent aussi bien les formateurs que les étudiants, pour lesquels la formation devient plus attractive. Comme leurs collègues inscrits dans d'autres cursus, les étudiants sont parfaitement intégrés dans l'enseignement supérieur et peuvent bénéficier au même titre que tous les étudiants des différents programmes de mobilité. En développant une dynamique d'échanges interculturels, ils pourront ainsi développer des capacités d'adaptation qui leur seront nécessaires dans leur profession, compte tenu de l'évolution actuelle de l'organisation des établissements de santé.

En rendant opérationnel le principe du transfert, l'acquisition et le développement des compétences devraient devenir une réalité, aussi bien chez les formateurs que chez les étudiants. Leur professionnalisme alors reconnu, les formateurs seront prêts à exercer en coordination avec les enseignants de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Le directeur d'IFSI est responsable de la qualité de la formation initiale dispensée aux étudiants. En tant que manager, il assure son rôle de leader au sens défini par Henry MINTZBERG²⁸. Son objectif est de savoir motiver et encourager son équipe pour « *adapter les besoins des individus aux buts de l'organisation* ». Le directeur de l'IFSI a en effet un rôle prépondérant dans le développement des compétences des formateurs pour les amener à changer de posture et ainsi développer une pédagogie appuyée sur l'analyse réflexive. En tant qu'entrepreneur, il cherchera « *à améliorer l'organisation dont il a la charge et à l'adapter à tout type de changement dans les conditions de son environnement* »²⁹. Il sera à donc l'initiative de la mise en place d'un programme européen et sera informé du suivi de chacune des étapes.

La réussite de ce projet permettra de teinter le nouveau programme d'une couleur européenne, l'une des raisons d'être de ce changement de référentiel. Cela implique que le directeur soit également prêt à changer de paradigme et adopter une politique d'ouverture définie dans le projet formation.

28 MINTZBERG Henry, Le management, Clamecy, Editions d'organisation, 1998, page.36

29 Ibidem page 43

Bibliographie

Textes législatifs et réglementaires

MINISTERE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITE, Décret n° 2002-550 du 19 avril 2002 portant statut particulier du corps de directeur des soins de la fonction publique hospitalière, Journal Officiel n°95, 23 avril 2002.

MINISTERE DE LA SANTE ET DES SPORTS, Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat Infirmier, Journal Officiel n°0181, 7 août 2009.

Ouvrages

ARGYRIS C., SCHÖN D. A., 2002, *Apprentissage organisationnel*, Paris : De Boeck Université, 380 p.

BENNER P., 1995, *De Novice à Expert - Excellence en Soins Infirmiers*, Paris : Masson, 253 p.

BONMATI J.M., 2002, *Europe, hôpital et formations*, Bordeaux, Etudes Hospitalières, 254 p.

CARRE P., CASPAR P. (dir.), 2004, *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, 2^{ème} édition, Liège : Dunod, 600 p.

HOUSSAYE J., 2000, *Le triangle pédagogique*, 3^{ème} édition, Berne : Peter Lang, 299 p.

LE BOTERF G., 2006, *Construire les compétences*, Paris, Editions d'Organisation, coll. « Livres et outils », 271 p.

MINET F., PARLIER M., de WITTE S., (dir.), 1995, *La compétence mythe, construction ou réalité ?*, Paris : L'Harmattan, 230 p.

MINTZBERG H., 1998, *Le management, Voyage au centre des organisations*, Clamecy, Editions d'organisation, 570 p.

ZARIFIAN P., 2001, *Objectif compétence*, Rueil-Malmaison, Editions Liaisons, 203 p.

Publications : articles et revues

BAPST C., septembre 2004, «Europe de formation » : de quoi s'agit-il ? *Education Permanente*, n°160.

PAUCHET C., février 1996, Leonardo, le formateur, Bulletin Officiel de l'éducation nationale, n° 8, pp.556-559.

ETOURNEAU C, novembre 2008, Une licence professionnelle pour les infirmières, *Soins cadres de santé*, vol.17, n°68, p.4.

GERMAIN M., Mai 2004, La coopération des soignants en Europe, *Infirmière Magazine*, n°193, pp.34-38.

KOZLOWSKI J., août 2008, Le processus de Bologne et la formation des infirmiers, *Soins cadres de santé*, vol. 17, n°67, pp 59-60.

KOZLOWSKI J., MULLER., décembre 2008, Professionnalisation et référentiel de formation infirmière, les situations de soins en question, *Soins cadres de santé*, supplément au n° 68, pp10-12

PROUST-MONSAINGEON D., décembre 2008, Quel accompagnement au changement de pédagogie pour les équipes des IFSI ? *Soins cadres de santé*, supplément au n° 68, p.16-19

SCHAEFFER D., 3^{ème} trimestre 1998, FINE, Une association européenne de formateurs d'écoles d'infirmiers(ères), d'instituts ou d'universités en soins infirmiers, *Soins formation pédagogie encadrement*, n°27, pp.34-35

SCHAEFFER D., août 2006, Clinipass, une expérience de coopération transnationale, *Soins cadres*, pp. 39-40-41

SERREAU J., août 2006, Projet Leonardo da Vinci II, quels bénéfices pour la formation des cadres infirmiers en Europe ? *Soins cadres de santé*, vol. 15, n°59, pp.42-47.

Répertoires et guides

ATTALI J., 1997, Rapport « *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur* », http://www.cefi.org/CEFINET/DONN_REF/RAPPORTS/ATTALI/ATTA.HTM, (consulté le 20 juin 2009).

Recommandations pour la mise en place de dispositifs professionnalisants de formation en soins infirmiers, 2005 HEG-ISSIG-HEMES Sainte-Julienne/Commission/Agence nationale Leonardo da Vinci Belgique, 71p. <http://www.hemes.be/clinipass/>, (consulté le 20 juin 2009).

Répertoire des métiers de la fonction publique hospitalière, ENSP, 2004, 435p.

Mémoires

DEBLONDE L., 2007, *Le partenariat avec l'université : atouts et limites pour la formation professionnelle en soins infirmiers*, mémoire, ENSP, 62 p.

GUERRAUD S., 2006, "La pratique réflexive : un enjeu déterminant pour les professions paramédicales", mémoire, ENSP, 71 p.

Documents électroniques

AGENCE EUROPE-EDUCATION-FORMATION France, Programme pour l'éducation et la formation tout au long de La vie disponible sur internet <http://www.europe-education-formation.fr> (consulté le 20 juin 2009).

AGENCE EUROPE-EDUCATION-FORMATION France, SOLEO Flash, la lettre électronique, [janvier, février, mars, avril, mai, juin 2009] disponible sur internet <http://www.europe-education-formation.fr> (consulté chaque mois).

BOUTIN Gérald. Professeur département des sciences de l'éducation. Université du Québec à. MONTRÉAL disponible sur internet http://www.uquebec.ca/dernier-stage/analyse_reflexive.htm.

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE D'ARCHITECTURE DE PARIS LA VILLETTE, Déclaration de la Sorbonne, [25 MAI 1998] disponible sur internet http://www.paris-lavillette.archi.fr/limado/Declaration_de_la_Sorbonne.htm (consulté le 20 juin 2009).

EUROPA, Education et formation: général : cadre général <http://europa.eu> (consulté le 20 juin 2009).

EUROPA, Qualité de l'enseignement supérieur, [6 mars 2008], <http://europa.eu> (consulté le 13 juillet 2009).

EUROPEAN FEDERATION OF NURSE EDUCATORS FEDERATION EUROPEENNE DES ENSEIGNANTS EN SOINS INFIRMIERS (FINE), <http://www.fine-europe.eu/index2.html> (consulté le 20 juin 2009).

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Europe de l'éducation, Programmes européens [décembre 2008] disponible sur internet <http://www.education.gouv.fr/cid21443/programmes-europeens.html> (consulté le 29 mars 2009).

MINISTERE DE LA SANTE ET DES SPORTS, Répertoire des métiers de la Fonction Publique Hospitalière, [17 mars 2009] disponible sur internet www.metiers-fonctionpubliquehospitaliere.sante.gouv.fr (consulté le 20 juin 2009).

Conférences

ROUSSEL J.F., 3 juin 2009, « *le transfert des apprentissages en milieu organisationnel : concepts et pratiques* », La Sorbonne, Paris.

AGENCE EUROPE-EDUCATION-FORMATION, 19 juin 2009, « *le programme Erasmus et les formations sociales et paramédicales* », Pôle Lorrain de Gestion, Nancy.

Liste des annexes

| | |
|---|------|
| ANNEXE 1 Processus de Bologne | II |
| ANNEXE 2 Fiche métier de la Fonction Publique Hospitalière..... | IV |
| ANNEXE 3 Grille d’entretiens | VI |
| ANNEXE 4 Les programmes d’échanges européens | VIII |
| ANNEXE 5 Extrait du formulaire de candidature | IX |

Déclaration commune des ministres européens de l'éducation - 19 juin 1999 - Bologne

29 pays signataires : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, le Danemark, l'Estonie, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, le Royaume-Uni, la République tchèque, la Roumanie, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède, la Suisse.

La construction européenne, grâce aux réalisations extraordinaires de ces dernières années, devient une réalité de plus en plus concrète et pertinente pour l'Union et ses citoyens. Les perspectives d'élargissement, ainsi que les liens de plus en plus étroits qui se tissent avec d'autres pays européens, enrichissent encore cette réalité de dimensions nouvelles. En même temps, nous assistons à une prise de conscience grandissante, dans l'opinion publique comme dans les milieux politiques et universitaires, de la nécessité de construire une Europe plus complète et plus ambitieuse, s'appuyant notamment sur le renforcement de ses dimensions intellectuelles, culturelles, sociales, scientifiques et technologiques.

Il est aujourd'hui largement reconnu qu'une Europe des Connaissances est un facteur irremplaçable du développement social et humain, qu'elle est indispensable pour consolider et enrichir la citoyenneté européenne, pour donner aux citoyens les compétences nécessaires pour répondre aux défis du nouveau millénaire, et pour renforcer le sens des valeurs partagées et de leur appartenance à un espace social et culturel commun.

L'importance primordiale de l'éducation et de la coopération dans l'enseignement pour développer et renforcer la stabilité, la paix et la démocratie des sociétés est universellement reconnue, et d'autant plus aujourd'hui au vu de la situation en Europe du sud-est.

La Déclaration de la Sorbonne du 25 mai 1998, qui s'inspirait de ces mêmes considérations, mettait en exergue le rôle clé des universités dans le développement des dimensions culturelles européennes. Elle insistait sur la nécessité de créer un espace européen de l'enseignement supérieur, comme moyen privilégié pour encourager la mobilité des citoyens, favoriser leur intégration sur le marché du travail européen et promouvoir le développement global de notre continent.

Plusieurs pays européens ont accepté l'invitation qui leur a été faite de s'engager à réaliser les objectifs énoncés dans la déclaration, en la signant ou en exprimant leur accord de principe. Les orientations de plusieurs réformes de l'enseignement supérieur entreprises depuis lors en Europe témoignent de la volonté d'agir de nombreux gouvernements. Les établissements d'enseignement supérieur en Europe ont, pour leur part, relevé le défi en jouant un rôle clé dans la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, suivant aussi les principes fondamentaux énoncés en 1988 dans la Magna Charta Universitatum. Ce point est d'une importance capitale, puisque l'indépendance et l'autonomie des universités sont garantes des capacités des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche de s'adapter en permanence à l'évolution des besoins, aux attentes de la société et aux progrès des connaissances scientifiques.

Les orientations ont été définies dans la bonne direction avec des objectifs significatifs. La réalisation d'une plus grande compatibilité et comparabilité entre les différents systèmes d'enseignement supérieur exige néanmoins une dynamique soutenue pour être pleinement accomplie. Nous devons soutenir cette dynamique à travers la promotion de mesures concrètes permettant d'accomplir des progrès tangibles. La réunion du 18 juin a rassemblé des experts et des universitaires de tous nos pays, et nous a apporté des idées très utiles sur les initiatives à prendre.

Nous devons en particulier rechercher une meilleure compétitivité du système européen d'enseignement supérieur. Partout, la vitalité et l'efficacité des civilisations se mesurent à l'aune de leur rayonnement culturel vers les autres pays. Nous devons faire en sorte que le système européen d'enseignement supérieur exerce dans le monde entier un attrait à la hauteur de ses extraordinaires traditions culturelles et scientifiques.

En affirmant notre adhésion aux principes généraux de la Déclaration de la Sorbonne, nous nous engageons à coordonner nos politiques pour atteindre, à court terme et en tout cas avant la fin de la première décennie du nouveau millénaire, les objectifs suivants, qui sont pour nous d'intérêt primordial pour la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur et la promotion de ce système européen à l'échelon mondial :

- Adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, entre autres par le biais du " Supplément au diplôme ", afin de favoriser l'intégration des citoyens européens sur le marché du travail et d'améliorer la compétitivité du système d'enseignement supérieur européen à l'échelon mondial ;

- Adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cursus, avant et après la licence. L'accès au deuxième cursus nécessitera d'avoir achevé le premier cursus, d'une durée minimale de trois ans. Les diplômes délivrés au terme du premier cursus correspondront à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen. Le second cursus devrait conduire au mastaire et / ou au doctorat comme dans beaucoup de pays européens.

- Mise en place d'un système de crédits – comme celui du système ECTS – comme moyen approprié pour promouvoir la mobilité des étudiants le plus largement possible. Les crédits pourraient également être acquis en dehors du système de l'enseignement supérieur, y compris par l'éducation tout au long de la vie, dans la mesure où ceux-ci sont reconnus par les établissements d'enseignement supérieur concernés.

- Promotion de la mobilité en surmontant les obstacles à la libre circulation, en portant une attention particulière à :
 - . pour les étudiants, l'accès aux études, aux possibilités de formation et aux services qui leur sont liés,
 - . pour les enseignants, les chercheurs et les personnels administratifs, la reconnaissance et la valorisation des périodes de recherche, d'enseignement et de formation dans un contexte européen, sans préjudice pour leurs droits statutaires.

- Promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables.
- Promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne l'élaboration de programmes d'études, la coopération entre établissements, les programmes de mobilité et les programmes intégrés d'étude, de formation et de recherche.

Par cette déclaration, nous nous engageons à réaliser ces objectifs - dans le cadre de nos compétences institutionnelles et en respectant pleinement la diversité des cultures, des langues, des systèmes éducatifs nationaux et l'autonomie des universités – afin de consolider l'espace européen de l'enseignement supérieur. A cette fin, nous poursuivrons dans la voie de la coopération inter gouvernementale, ainsi que dans celle des organisations non gouvernementales européennes compétentes dans le domaine de l'enseignement supérieur. Nous comptons à nouveau sur la réponse prompte et positive des établissements d'enseignement supérieur et sur leur contribution active au succès de nos efforts.

Convaincus que la création réussie d'un espace européen de l'enseignement supérieur nécessite des efforts permanents de soutien, de suivi et d'adaptation pour répondre à des besoins en évolution constante, nous avons décidé de nous réunir à nouveau d'ici deux ans afin d'évaluer les progrès accomplis et les nouvelles mesures à mettre en place.

© Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie - Archives 1997 - 1999 .12-10-99.

Fiches métier de la Fonction Publique Hospitalière

Famille : Soins

Sous-famille : Formation / ingénierie de la formation aux soins

Code métier : 05X10 **Code Rome** : 0 **Code FPT** :

Formateur(trice) en techniques, management et pédagogie des soins

➤ **DEFINITION :**

Former des professionnels paramédicaux et organiser les conditions de leurs apprentissages.

Réaliser des actions de formation concernant les soins (techniques, management, pédagogie des soins, etc.)

➤ **AUTRES APPELLATIONS COURANTES :**

Cadre pédagogique

Cadre de santé formateur

Cadre enseignant

Formateur en IFCS

Formateur IFSI

➤ **LES ACTIVITES DU METIER :**

- ♦ Organisation des stages, en relation avec les responsables terrain
- ♦ Organisation et planification des séquences d'enseignements théoriques et pratiques
- ♦ Accueil, encadrement et accompagnement pédagogique de personnes (agents, d'étudiants, stagiaires, etc.)
- ♦ Enseignement et supervision de travaux dirigés de recherche et d'études, dans son domaine de compétence
- ♦ Coordination des programmes / des projets / des activités
- ♦ Contrôle des connaissances et des compétences des personnes formées
- ♦ Tenue d'entretiens individuels d'activité, de suivi pédagogique
- ♦ Réalisation d'études et de travaux de recherche dans son domaine
- ♦ Montage, mise en oeuvre, suivi et gestion de projets spécifiques au domaine d'activité
- ♦ Veille spécifique à son domaine d'activité

➤ **SPECIFICITES DANS LE METIER :**

Coordonnateur d'équipes pédagogiques

➤ **LES SAVOIR-FAIRE REQUIS DU METIER :**

- ♦ Concevoir des dispositifs et actions de formation, spécifique à son domaine de compétence
- ♦ Construire / adapter des outils / méthodes de travail spécifiques à son domaine de compétence
- ♦ Choisir une méthode, un moyen correspondant à son domaine de compétence
- ♦ Élaborer un projet d'accueil et de formation pour des personnes / publics divers
- ♦ Concevoir, rédiger et mettre en forme une communication orale et/ou écrite
- ♦ Animer des formations relatives à son domaine de compétence
- ♦ Évaluer un dispositif / une action de formation
- ♦ Conduire et animer des réunions
- ♦ Conseiller et orienter les choix d'une personne ou d'un groupe, relatifs à son domaine de compétence
- ♦ Conduire un projet individuel
- ♦ Concevoir, piloter et évaluer un projet, relevant de son domaine de compétence

Fiches métier de la Fonction Publique Hospitalière

➤ CONNAISSANCES ASSOCIEES :

| | |
|--|----------------------------|
| Pédagogie | Connaissances approfondies |
| Ingénierie de la formation | Connaissances approfondies |
| Soins | Connaissances approfondies |
| Management | Connaissances approfondies |
| Communication / relations interpersonnelles | Connaissances détaillées |
| Hygiène hospitalière | Connaissances détaillées |
| Droit des patients | Connaissances détaillées |
| Éthique et déontologie professionnelles | Connaissances détaillées |
| Gestion administrative, économique et financière | Connaissances détaillées |
| Gestion des ressources humaines | Connaissances détaillées |
| Méthodes de recherche en soins | Connaissances détaillées |

➤ RELATIONS PROFESSIONNELLES LES PLUS FREQUENTES :

Directeurs des soins et cadres d'unités pour l'appréhension de l'évolution des soins, pour la définition de l'accueil et l'organisation des stages

Intervenants extérieurs, experts dans les contenus enseignés, pour la négociation des objectifs et la planification des interventions

Formateurs d'autres instituts de formation pour les échanges et la coordination

Professionnels paramédicaux pour le suivi des étudiants

Associations professionnelles pour des échanges sur les évolutions des métiers et les compétences de soins et de l'encadrement.

Services de formation continue pour les propositions d'actions de formation

➤ ETUDES PREPARANT AU METIER ET DIPLOME(S) :

Formation et diplôme de cadres de santé (obligatoire)

Formation en sciences humaines, dont formation souhaitée aux sciences de l'éducation

➤ PREREQUIS INDISPENSABLES POUR EXERCER LE METIER :

Diplôme professionnel du métier enseigné

➤ CORRESPONDANCES STATUTAIRES EVENTUELLES :

Cadre de santé

Cadre supérieur de santé

➤ PROXIMITE DE METIER : PASSERELLES COURTES :

Cadre de santé d'unité de soins

Cadre de santé de pôle

➤ PROXIMITE DE METIER : PASSERELLES LONGUES :

Directeur(trice) des soins

Directeur(trice) de formation aux métiers des soins

➤ TENDANCES D'EVOLUTION DU METIER : LES FACTEURS CLES A MOYEN TERME :

Universitarisation des formations

Organisation des formations autour du développement de compétences

Formations paramédicales en lien les unes avec les autres et en liens avec les formations sociales

➤ CONSEQUENCES MAJEURES SUR L'EVOLUTION DES ACTIVITES ET DES COMPETENCES :

Conduite des formations en partenariat avec les universités

Ingénierie pédagogique : capacité à construire des séquences pédagogiques à partir de situations complexes

Travail en réseau, construction de séquences communes

ENTRETIEN

Dans le cadre du mémoire que j'effectue au cours de la formation de directeur des soins à l'EHESP j'étudie en quoi la mise en œuvre du programme Léonardo peut impacter les compétences des formateurs d'un IFSI.

Je vous garantis la confidentialité de cet entretien. Je vous transmettrais les conclusions du mémoire à la fin de formation, c'est-à-dire en octobre.

Etablissement : IFSI

Fonction :

Ancienneté dans la fonction :

Ancienneté dans l'établissement :

A déjà participé à un programme de formation européen

Une référence à l'Europe est citée dans le projet d'école et/ou projet pédagogique

- OUI
- NON

GRILLE ENTRETIEN

| A PRIORI | QUESTIONS | REPONSES |
|--|---|----------|
| <ul style="list-style-type: none"> - Définition des objectifs du programme - Définition de moyens - Indicateurs de résultats - Elaboration des cahiers des charges - Organisation | Quels sont les principes sur lesquels sont basés les programmes d'échanges européens dans le domaine de la formation. | |
| <p>Pour les formateurs : Identifier les invariants de la formation d'infirmière en Europe Professionnaliser la formation Comparer les programmes, l'organisation des études</p> | Quels objectifs peuvent être définis ? | |
| Dynamiser l'équipe Reconnaissance des équipes Obtenir des moyens Se distancer d'une vision de la profession | Quel est l'intérêt de ces projets pour les formateurs | |
| <p>Sur les plans</p> Organisationnel Budgétaire Adhésion des équipes | Quelles difficultés peut-on rencontrer dans la mise en place de ces projets ? | |
| Compétences individuelles Compétences collectives Savoirs cognitifs Savoirs faire Attitudes Adaptabilité | Quelles compétences peuvent développer les formateurs ? | |
| Analyse réflexive sur sa fonction | Ces compétences peuvent-elles être transférées dans la formation des étudiants ? | |

LES DIFFERENTS PROGRAMMES EUROPEENS

Programme Leonardo da Vinci

Léonard de Vinci : peintre, sculpteur, orfèvre, musicien, architecte, physicien, astronome, savant, géologue, géomètre, anatomiste, botaniste, alchimiste, inventeur visionnaire, ingénieur mécanicien, et militaire, horloger, urbaniste, et homme de science (Vinci, 1452 - Amboise, 1519). Homme d'esprit universel, à la fois artiste, scientifique, inventeur et philosophe humaniste, Léonard incarne l'esprit universaliste de la Renaissance dont il fut un des symboles majeurs et demeure l'un des plus grands hommes de cette époque (source Wikipédia).

Le programme Leonardo da Vinci vise à soutenir la formation professionnelle et a pour objectif d'augmenter les stages en entreprises à 80 000 par an d'ici 2013. Grâce au programme Leonardo da Vinci, 7000 Français profitent chaque année de stages en Europe.

Il permet la mobilité des personnes désireuses d'acquérir une expérience professionnelle en Europe. Il facilite les échanges de bonnes pratiques entre responsables de formation et constitue aussi un levier de choix pour mettre en place de nouveaux outils et méthodes de formation, afin d'étendre leur application au niveau européen.

Erasmus

Le programme Erasmus doit son nom au philosophe, théologien et humaniste Érasme de Rotterdam (1465-1536).

Premier grand programme européen en matière d'éducation supérieure, Erasmus, connaît, depuis 1987, date de son lancement, un succès toujours plus croissant. Aujourd'hui, la totalité des universités en France y participent ainsi que la plupart des établissements d'enseignement du supérieur. 150 000 étudiants chaque année avec l'objectif d'atteindre le seuil de trois millions de personnes ayant participé à la mobilité d'ici 2012. 22 000 jeunes français bénéficient de bourses Erasmus chaque année. La France a demandé et obtenu que le nombre de bourses Erasmus et Leonardo soit augmenté de manière significative pour les années 2007-2013 (quasi doublement du nombre de ces bourses).

Les enseignants sont également bénéficiaires des activités Erasmus.

Comenius

Le choix du nom de COMENIUS a pour objet de rappeler le riche héritage européen en matière d'éducation, des droits de l'homme, de la paix entre les nations, de la paix sociale et de l'unité de l'humanité.

Programme Grundtvig

Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872), pasteur et écrivain danois, est considéré comme étant le fondateur de la tradition nordique « d'apprentissage tout au long de la vie ». Son concept « d'école populaire » se base sur l'idée que l'enseignement doit être à la disposition de tous les citoyens tout au long de leur vie, et doit comprendre non seulement les connaissances mais aussi la responsabilité civique, le développement personnel et culturel.

Le programme sectoriel Grundtvig vise à améliorer la qualité et à renforcer la dimension européenne de l'éducation des adultes grâce à diverses activités de coopération au niveau européen afin d'offrir aux citoyens européens davantage de possibilités de mieux se former tout au long de leur vie.

Pour Grundtvig, apprendre, c'est se former tout au long de la vie et dans tous les domaines de la vie.

Document provisoire au 18/11/2009



Numéro du projet
*(à rappeler dans toute
correspondance)*

(champ automatique)
Fourni par l'Agence

Compte et mot de passe
Ulysse

« compte »
Créé par le promoteur ou
réutilisé pour les
bénéficiaires antérieurs

**Programme Education et formation tout au long de la vie
2007 2013**

**FORMULAIRE DE CANDIDATURE
MOBILITE 2009**

**A SAISIR SUR LE LOGICIEL ULYSSE
(<http://ulyссе.europa-education-formation.fr>)**

COMMISSION EUROPÉENNE

| | | |
|-------------------------------|--|--|
| Nom de l'organisme candidat | | |
| Nom de la personne de contact | | |
| Adresse | | |
| Code postal – Ville | | |

INFORMATIONS IMPORTANTES

Attention ! la candidature doit être saisie et soumise sur <http://ulyссе.europa-education-formation.fr>

Après saisie et soumission sur « Ulysse » au plus tard le 06 février 2009, la candidature originale dûment signée doit être adressée par courrier sous 10 jours ou au plus tard le 16 février (cachet de la poste faisant foi) accompagnée de 3 copies à :

*Agence Europe Education Formation France
Leonardo da Vinci*

Mobilité (préciser le public FPI, PMT ou PRO EFP)

25 Quai des Chartrons – 33080 Bordeaux cedex

Adressez en parallèle :

- Une copie au rectorat (service DAREIC) de votre académie, uniquement si votre établissement relève du Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. : <http://www.education.gouv.fr/cid1013/liste-des-daric.html>

- Une copie auprès de la DRAF de votre région uniquement si votre établissement relève du Ministère de l'agriculture et de la Pêche

http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/pdf/coop/annpart/srfdcoopint.pdf.

Vous pouvez également contacter ces services pour obtenir aide et conseil pour préparer votre projet.