

**Projet pédagogique**

**du**

**C.F.A.R.M.**

**du CHU de Poitiers**

***(Synthèse)***

## Table des matières

Introduction .....	2
I. Positionnement du CFARM .....	2
II. Notre identité .....	3
1. Présentation de l'institut .....	3
2. Présentation de l'équipe .....	4
3. Nos valeurs .....	4
3.1. L'altruisme .....	4
3.2. La solidarité .....	4
3.3. La laïcité .....	5
III. La pédagogie mise en œuvre .....	5
1. Notre cadre paradigmatique .....	5
1.1. La formation : un processus de construction identitaire .....	5
1.2. L'éducabilité et accompagnement .....	6
2. Notre vision de nos missions .....	6
2.1. La compétence .....	6
2.2. La responsabilité .....	6
2.3. L'autonomie .....	7
3. Notre conception de l'alternance et la place du stage .....	7
4. Les principales méthodes pédagogiques utilisées .....	8
4.1. Enseignements magistraux .....	8
4.2. Ateliers dirigés .....	8
4.3. Apprentissage par la simulation .....	8
4.4. Plateforme numérique .....	9
5. Le suivi pédagogique .....	9
6. Le dispositif d'évaluation .....	10
Conclusion .....	10
Bibliographie .....	11
Liste des abréviations .....	11

## Introduction

### Historique

Le métier de permanencier assistant de régulation médicale (PARM) a pris sa source dans les fondements mêmes du SAMU avec lequel il a évolué. La prise en charge urgente de l'appelant requiert des qualités à la fois humaines, techniques, une bonne connaissance du terrain et des acteurs de l'urgence.

Aujourd'hui, une compétence technologique s'impose pour gérer les nouveaux outils de téléphonie avancée, les logiciels de régulation, les cartographies informatisées, etc. Le PARM devenu assistant de régulation médicale (ARM) est le premier interlocuteur dans la chaîne du secours hospitalier.

Depuis 2016, il existe un référentiel métier mais qui reste cependant peu précis sur la formation des ARM.

Le ministère soutenu par des médecins représentants de la médecine d'urgence en France propose d'améliorer la formation des assistants de régulation médicale en uniformisant les formations à l'échelle nationale et de reconnaître les ARM comme profession de santé.

C'est dans ce contexte que l'institut de formation des Assistants de Régulations Médical (CFARM) du CHU de Poitiers ouvre ses portes en septembre 2019.

### Le métier d'Assistant de Régulation Médical (ARM)

L'assistant de régulation médicale exerce son métier en binôme avec le médecin régulateur. Il est en première ligne pour assurer l'accueil initial des appels entrant au SAMU-Centre 15.

A ce titre, il :

- Recueille les informations précises et complètes auprès de l'appelant et doit apporter une réponse claire, compréhensible et adaptée ;
- Transmet les informations nécessaires au médecin régulateur ;
- Engage les moyens opérationnels et assure la coordination globale des interventions en lien avec le médecin régulateur ;
- Coordonne certaines tâches : mise à jour de données dans les logiciels de régulation, trace les événements, incidents, informations et consignes... ;
- Participe au déploiement des moyens nécessaires pour répondre aux situations sanitaires exceptionnelles ou un dispositif prévisionnel de secours.

## I. Positionnement du CFARM

Le CHU de Poitiers porte l'agrément pour un projet régional Nouvelle-Aquitaine, projet issu de la collaboration des différents CESU de la Région réunis au sein du RESU Nouvelle-Aquitaine. Ce projet participatif régional, sous la responsabilité pédagogique du CHU de Poitiers, s'organise de la manière suivante :

- **Formation initiale** : Le CFARM se situe sur le site du CHU de Poitiers. Ce dernier assure la formation initiale avec une répartition coordonnée de la conception et de l'animation des modules par les différents CESU

volontaires de la région Nouvelle-Aquitaine. Les coûts de développement et d'animation de ces enseignements sont intégrés au projet budgétaire du CFARM.

- **Formation continue (VAE, cursus partiels, formation professionnelle)**: Les enseignements sont dispensés sur le site du CHU de Poitiers par les différents CESU de la région Nouvelle-Aquitaine. Ils sont réalisés, en présentiel, sous la forme de cours magistraux, travaux dirigés, mise en pratique simulée. Certains cours peuvent être dispensés en distanciel.

## II. Notre identité

### 1. Présentation de l'institut

#### 1.1. Le rattachement

Le CFARM est rattaché au Centre Hospitalier Universitaire de Poitiers et se situe à proximité du bâtiment de l'Institut Régional de Formation des Professions de Santé (I.R.F.P.S.) qui regroupe :

- L'institut de formation en soins infirmiers
- L'institut de formation des aides-soignants
- L'institut de formation des ambulanciers
- L'institut de formation des cadres de santé
- L'école régionale des infirmières aide-anesthésistes
- L'institut de formation des masseurs kinésithérapeutes
- L'institut de formation des manipulateurs en électroradiologie médical
- L'institut de formation des ergothérapeutes
- L'école de sages-femmes

Ce regroupement d'instituts est coordonné par un directeur des soins et chaque institut est dirigé par un directeur.

#### 1.2. Les ressources

Les locaux propres au CFARM sont situés au niveau du pavillon Maillol. Les élèves disposent d'une salle de cours et d'une salle de simulation équipée comme une salle de régulation SAMU centre 15.

Outre la superficie des salles dédiées au CFARM, celui-ci bénéficie, du fait de son intégration au sein de l'I.R.F.P.S., des ressources pédagogiques mutualisées des divers instituts, à savoir :

- 27 salles de cours d'une capacité de 10 à 120 places équipées du matériel de vidéo-projection,
- 1 amphithéâtre de 380 places,
- 2 salles informatiques de 12 et 14 postes,
- 11 salles de pratique,
- 1 salle de réunion de 20 places
- 1 espace pour la restauration sur le temps de midi
- 9 salles de cours de 20 à 200 places sur le site hospitalier.
- 1 salle de visioconférence
- 1 centre de ressources documentaires

### 1.3. La capacité d'accueil

Le nombre de places est fixé à 30 apprenants répartis selon les modalités de formation suivantes :

- En formation initiale
- Par la voie de l'apprentissage
- En formation continue (promotion professionnelle, VAE, cursus partiel)

## 2. **Présentation de l'équipe**

- Directeur de l'institut : M. Le Professeur Olivier Mimos, PU-PH, chef de service des Urgences adultes-SAMU-SMUR du CHU de Poitiers, coordonnateur du GHT. Il est coordinateur local (Université de Poitiers et Limoges) et régional (Région Nouvelle-Aquitaine) du DES de Médecine d'Urgence et directeur adjoint de l'unité INSERM U1070 à l'université de Poitiers.
- Médecin chargé de la coordination pédagogique : Dr Maëlle Morvan, PH titulaire en médecine d'urgence au service des Urgences adultes - SAMU 86 – SMUR du CHU de Poitiers.
- Responsable chargé de la coordination pédagogique et administrative : Caroline JOUBERT, cadre de santé
- Equipe pédagogique permanente :
  - o Cadre de santé formateur à 100%
  - o IDE formatrice à 50% au CFARM et 50% au SMUR 86
- Intervenants occasionnels extérieurs :
  - o Intervenants retenus par les différents CESU en charge de l'organisation et la dispensation de modules de formation

## 3. **Nos valeurs**

Les valeurs retenues pour servir de socle au projet sont :

### 3.1. L'altruisme

Le mot apparaît pour la première fois en 1852 dans l'ouvrage *Catéchisme positiviste* d'Auguste Comte ; il désigne un ensemble de penchants bienveillants de l'individu.

L'altruisme s'inscrit dans le courant humaniste mettant en avant la personne et son épanouissement ; il invite au respect de la personne, de son unicité, de sa dignité et de ses propres valeurs. Bienveillance, respect, singularité, voilà les diverses acceptions de l'altruisme que nous retenons pour fonder notre projet.

### 3.2. La solidarité

Si l'altruisme renvoie à l'unicité de l'individu, la solidarité le place dans une dimension collective. Quand E. Durkheim énonce : « Partout où il y a des sociétés, il y a de l'altruisme, parce qu'il y a de la solidarité »<sup>1</sup>, il permet de faire le lien entre considération empathique de la personne et esprit d'entraide.

La chaîne humaine comme vecteur de bienveillance et d'aide est une vision que nous plaçons au centre de notre projet.

---

<sup>1</sup> DURKHEIM, E (1897), « De la division du travail social », Paris, Les Presses universitaires de France, 8e édition, 1967, 416 pages.

### 3.3. La laïcité

Le terme laïcité se définit par « *vivre ensemble en respectant nos différences* »<sup>2</sup>, et suppose une certaine neutralité, à savoir s'abstenir de prendre parti.

Ainsi, en formation, la différence se fait lors de la vie en institution où les règles de la laïcité dans un fonctionnement collectif sont alors applicables par tous. Des signes discrets d'appartenance religieuse peuvent être tolérés en formation théorique mais la réglementation en formation clinique sur les secteurs de soins est intransigeante. Cette notion d'apparence est portée à la connaissance de l'élève dans le règlement intérieur de l'institut auquel il doit se conformer.

Pour que l'énoncé de ces valeurs ne soit pas qu'intention, ces notions s'actualisent dans la relation pédagogique établis avec les étudiants.

## III. La pédagogie mise en œuvre

### 1. Notre cadre paradigmatique

Notre projet s'inscrit dans les courants constructivistes<sup>3</sup> et socioconstructivistes<sup>4</sup> qui postulent que chaque sujet construit sa réalité et que le savoir se construit en interaction avec les autres, l'environnement et soi-même.

#### 1.1. La formation : un processus de construction identitaire

L'identité s'inscrit au cœur du paradoxe car elle définit non seulement ce qui nous rend semblable aux autres mais aussi ce qui nous en distingue : « Elle oscille donc entre l'altérité radicale et la similarité totale »<sup>5</sup>.

C'est tout un travail d'identification et de différenciation qui va permettre à l'élève de construire son identité professionnelle de soignant.

Dans ce processus de socialisation professionnelle, trois mécanismes sont décrits par Hughes<sup>6</sup> :

- L'immersion dans la culture professionnelle : au cours de cette phase, la confrontation avec une réalité désenchantée va permettre une identification progressive avec le rôle,
- L'installation dans la dualité entre modèle idéal et modèle pratique qui va générer une frustration relative. Par assimilation – accommodation successives, l'identité visée par l'étudiant va s'adapter,
- La conversion ultime avec ajustement entre sa conception de soi et les possibilités offertes par la profession envisagée : distinction entre normes idéales formelles et normes pratiques informelles consolidées par l'expérience professionnelle.

C'est ce parcours de l'élève, de son innocence initiale à l'intériorisation de son identité professionnelle qu'accompagne les formateurs du CFARM.

<sup>2</sup> DECKER O., JEANGUIOT N. Comment concilier laïcité et formation ? *in Soins Cadres*, Novembre 2007, n° 64, p. 47-49.

<sup>3</sup> Le constructivisme, théorie de l'apprentissage, a été initié par Jean Piaget en réaction au béhaviorisme. Pour les constructivistes, l'apprentissage repose sur l'idée que la vision du monde est une construction, une réalité, propre à chaque individu.

<sup>4</sup> Lev Vigotsky a souligné l'importance de l'interaction sociale dans la construction de la connaissance ; pour lui, elle serait d'ordre social et non individuel.

<sup>5</sup> LIPIANSKY E.M., *Identité et communication : l'expérience groupale*, Ed.PUF, 1997

<sup>6</sup> Cité par DUBAR, C., (2000), *La socialisation*, Paris, Armand Colin, p. 139-142

## 1.2. L'éducabilité et accompagnement

Ce concept, né au début du XIX<sup>ème</sup> siècle des travaux de Jean Itard sur l'enfant sauvage, postule qu'on ne cesse jamais d'apprendre et que tout être humain, quel que soit son potentiel initial peut augmenter ses capacités d'action sur le monde.

Philippe Meirieu, dans le sillon de ce principe, affirme que « tout le monde peut apprendre et grandir, [...]. En même temps, nul ne peut apprendre ou grandir à la place de quelqu'un parce que les êtres humains et les petits d'hommes sont des sujets en constitution. On ne les fabrique pas, on les accompagne dans l'émergence de leur individualité, de leur personne, de leur liberté. »<sup>7</sup>

Pour illustrer notre conception de l'accompagnement, nous citerons M. Paul<sup>8</sup> qui propose la définition suivante de l'accompagnement : *Accompagner c'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui.* Selon cette auteure, l'accompagnement n'est pas une pratique en soi ; c'est une posture, une façon spécifique de concevoir sa pratique professionnelle dans le cadre de fonctions basées sur la relation inter-personnelle dans des situations toujours particulières.

## 2. Notre vision de nos missions

Notre finalité est de former des élèves pour qu'ils deviennent des professionnels compétents, responsables et autonomes.

### 2.1. La compétence

La compétence est, à la lumière des travaux de Le Boterf<sup>9</sup>, un savoir-agir, combinant, transposant et mobilisant des savoirs, savoir-faire et savoir-être, dans des situations professionnelles complexes.

Dans cette approche, trois composantes sont mises en exergue :

- Les ressources disponibles (les ingrédients et leur combinaison),
- La gestion de situations (l'action et son contexte),
- La finalité visée (l'intention et le niveau d'attente).

Pour favoriser l'émergence des compétences chez l'élève, le formateur va devoir s'attacher à travailler ces diverses composantes avec lui.

Passer d'un savoir-faire au savoir agir et, ainsi ne pas réduire son exercice professionnel à un savoir opérer suppose un élève acteur et responsable.

### 2.2. La responsabilité

Ne pas être qu'un praticien exécutant mais incarner un praticien compétent, va amener l'élève à réagir à un imprévu, faire des choix et les assumer, prendre des initiatives, respecter les règles éthiques, déontologiques et juridiques, être garant de la qualité de ses actes, bref prendre des responsabilités et agir en étant conscient de la portée de ses actes, de leur conséquence, ce qui permet de les assumer en toute conscience.

La responsabilité ne se décrète pas mais ne s'enseigne pas non plus. Alors, le challenge du formateur va être de créer les conditions pour qu'elle advienne. Par exemple, nous sommes très vigilants tout au long de la formation au respect des règles de fonctionnement par les élèves. Ce cadrage initial, rassurant pour certains,

<sup>7</sup> MEIRIEU P. (2009), « Le pari de l'éducabilité », in Les Cahiers Dynamiques n°43, p 4-9

<sup>8</sup> PAUL M. (2004), « *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique* », L'Harmattan, Savoir et Formation

<sup>9</sup> LE BOTERF, G. (2004), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation.

contraignant pour d'autres, se veut à visée pédagogique car il vient questionner leur rapport à la règle, leur positionnement et leur capacité à assumer leur choix et renvoie les apprenants à leur responsabilité dans l'aboutissement de leur projet professionnel.

Etre responsable, c'est se mettre en marche vers l'autonomie.

### 2.3. L'autonomie

C'est être capable d'agir et d'interagir avec les autres dans le cadre des règles collectives du vivre ensemble en tant que citoyen et professionnel.

Là encore, être autonome est le résultat d'un processus de maturation qui est à accompagner par l'équipe pédagogique. Connaître et comprendre ces différentes étapes permet d'identifier où se situe l'élève dans sa progression vers l'autonomie. Les travaux de N.K. Symor en analyse transactionnelle, repris par V. Lenhardt<sup>10</sup>, proposent un modèle représentant la croissance vers l'autonomie comme un cycle passant par 4 stades correspondant chacun à un degré de maturation identitaire ; ce modèle peut décrire le cycle d'autonomie tant personnel que professionnel :

- La dépendance : étape de symbiose de la personne avec une « entité supérieure » (exemple de l'enfant vis-à-vis de ses parents, du collaborateur novice vis-à-vis de son supérieur, de l'étudiant vis-à-vis de l'enseignant),
- La contre dépendance : étape d'opposition durant laquelle la personne se sépare de la figure tutélaire (exemple de l'adolescent, du collaborateur négatif, de l'étudiant rebelle),
- L'indépendance : étape de séparation durant laquelle la personne n'est plus conditionnée par la figure fondatrice et s'invente ses propres lois (exemple du jeune adulte tout puissant, du collaborateur électron libre, de l'élève individualiste),
- L'interdépendance : c'est le stade de l'autonomie. La personne est capable de vivre par elle-même et d'interagir avec les autres. Elle sait se soumettre à une autorité sans y perdre son identité. Elle ne se définit plus par ses relations extérieures mais selon des choix intérieurs.

Là encore, l'autonomie ne s'enseigne pas ! C'est par l'usage de méthodes réflexives, que le formateur accompagnera au mieux le processus d'autonomie.

Il lui sera utile de repérer à quel stade se situe l'élève afin de respecter son rythme d'évolution, sachant que certains apprenants ne seront jamais autonomes.

### 3. Notre conception de l'alternance et la place du stage

La formation se déroulant sur deux lieux d'apprentissage, nous souhaitons qu'ils soient complémentaires et non exclusifs ou en concurrence.

Au retour des périodes d'immersion en milieu professionnel, inévitablement, les élèves évoquent le même dilemme paradoxal : la méthode de travail idéalisée décrite en institut versus la réalité observée en stage. D'après Dubar, citant Hughes, « cette découverte de la "réalité désenchantée" du monde professionnel peut "tourner court si elle intervient trop tôt ou trop tard, être traumatisante si elle intervient à contretemps", excitante ou même enivrante

<sup>10</sup> LENHART, V, (2008), Au cœur de la relation d'aide, Paris, InterEditions



(*inspiring*) si elle survient au bon moment. »<sup>11</sup>. C'est tout le travail du formateur d'aider les élèves à sortir de cette situation de « double contrainte », aliénante et stérile.

Il revient à l'institut en revanche de favoriser l'acquisition de savoirs, leur mobilisation et leur transfert en situation.

Le dispositif en place vise à favoriser l'émergence d'un professionnel polyvalent. Pour cela, le parcours de stage organisé pour chaque élève est diversifié et professionnalisant ; nous veillons à ce qu'il se confronte à des lieux d'exercice pluriels afin de lui permettre de développer des compétences variées.

#### 4. Les principales méthodes pédagogiques utilisées

##### 4.1. Enseignements magistraux :

Ils sont organisés par les CESU partenaires de la Région et dispensés sur site Poitiers et/ou en visioconférence. Les cours d'anglais sont en présentiel (le niveau B2 est attendu à l'issue de la formation).

##### 4.2. Ateliers dirigés

Environnement numérique : Des séquences sont organisées en groupe restreint permettant un entraînement à l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Divers applications et logiciels sont à disposition : Centaure, SI-VIC, SINUS, Nomadeec, logiciel de cartographie, Sauv-life, etc.

Travaux de groupe : Des temps d'appropriation de connaissances sont proposés, mais également des exercices de synthèse, d'analyse de situation permettant de développer un regard distancié, une capacité de réflexion et favorisant une sensibilité éthique.

Analyse de bandes anonymisées : des séances de travail en groupe ou en individuel suivies d'un temps d'exploitation collectif sont organisées à partir de bandes anonymisées.

L'analyse de ces situations réelles impose à l'élève de mobiliser ses connaissances et de se questionner pour comprendre leurs enjeux

##### Apprentissage par la simulation

La simulation est une méthode pédagogique active et innovante, basée sur l'apprentissage expérientiel et la pratique réflexive. Le recours à cette méthode semble particulièrement intéressant dans l'apprentissage des professions de santé. De nombreuses publications confortent cette approche en démontrant son intérêt pédagogique. Autour de situations emblématiques, la simulation permet à l'apprenant de s'immerger dans le réel, de mobiliser ses savoirs sans prendre de risque pour le patient ; le statut de l'erreur évolue alors devenant un levier de réflexivité et non plus une faute à sanctionner.

Dans le cadre de la formation des ARM, la simulation trouve toute sa place sous la forme de simulateurs vocaux ou d'appelant simulé :

- Le CESU 40 utilise le SimulPhone® ; celui-ci, développé et commercialisé par Anthropi, est un simulateur d'appels innovant et unique. Son objectif premier est l'aide à la formation des personnes utilisant le téléphone dans un cadre professionnel.

---

<sup>11</sup> DUBAR, C, (2000), *Ibidem*

Les formations sur SimulPhone® sont in-situ et plongent le professionnel dans un environnement réaliste et encadré. Il permet de simuler des appels communs comme la gestion d'un requérant/client agressif, des scénarios en lien avec l'actualité (attentats), des scénarios de crise... La création de scénarios est personnalisable à souhait.

Le SimulPhone® est capable de faire une analyse cognitive de chaque appel et permettre aux professionnels de mettre en lumière et d'améliorer les compétences utilisées. Cet outil d'analyse est à destination du professionnel avant tout, et peut-être mis à la disposition de la hiérarchie.

- Le recours à des appelants simulés s'avère riche pour l'enseignement de la communication. La simulation avec appelant simulé restitue en effet la dimension émotionnelle de la relation, difficilement reproductible en simulation avec synthétiseur vocal. Elle permet d'identifier les enjeux de la communication dans la relation appelant-ARM, y compris dans une dynamique interprofessionnelle, et de développer des compétences communicationnelles dans des situations en faisant face à la violence verbale ou à la panique d'un appelant.

Les exercices simulés seront réalisés en langue française et anglaise.

#### 4.3. Plateforme numérique

Un espace numérique partagé (Forméïs) est à disposition des apprenants et des enseignants au sein de la Région, pour :

- Echanges entre apprenants et avec les enseignants
- Support d'informations : calendrier de la formation, planning hebdomadaire, convocations

### 5. **Le suivi pédagogique**

Cet accompagnement individualisé est un dispositif qui permet à l'élève de :

- Apprendre à apprendre
- Se situer dans le processus d'apprentissage
- Construire son projet professionnel

Dans le cadre du suivi pédagogique, le formateur peut être amené à aider à la prise de décision, recadrer un comportement, mener des analyses de pratique réflexives, accompagner la construction d'un projet professionnel ou évaluer des compétences.

Le dispositif prévoit :

- 3 temps de suivi individuel obligatoires : le premier en début de formation pour poser le diagnostic pédagogique, le deuxième milieu de formation puis le dernier en fin de formation
- Des entretiens individuels à la demande de l'élève ou du responsable de suivi pédagogique
- Des temps de suivi collectif : exploitation de situations rencontrées en stage

## 6. Le dispositif d'évaluation

Modules	Modalités d'évaluation
1a 1b 1c	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluation écrite des connaissances par QROC et/ou QCM pour modules 1a et 1b</li> <li>- Etude de cas</li> <li>- Mise en situation professionnelle simulée</li> <li>- L'AFGSU 2 est obligatoire pour valider le module 1b</li> <li>- Validation du niveau B2 en anglais</li> </ul>
2a et 2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mise en situation professionnelle réelle et simulée</li> </ul>
3a et 3b	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mise en situation professionnelle réelle et simulée</li> <li>- Etude de cas</li> </ul>
4a et 4b	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mise en situation professionnelle simulée</li> <li>- Evaluation écrite des connaissances par QROC et/ou QCM</li> </ul>

L'évaluation des compétences en stage portera sur les stages dits métier et d'approfondissement.

## Conclusion

Cette formation permet à des élèves aux profils variés (reconversion professionnelle issue du secteur sanitaire ou tout autre profession, post bac) de développer une compétence collective, « savoir s'associer et échanger avec les autres »<sup>12</sup>. La dynamique impulsée par la formation leur permet de développer des compétences transversales essentielles dans la profession : le travail d'équipe, l'entraide, la négociation, la créativité.

<sup>12</sup> GEAY (A), L'école de l'alternance, Paris, L'harmattan, p.12.

## **Bibliographie**

DECKER O., JEANGUIOT N. Comment concilier laïcité et formation ? *in Soins Cadres*, Novembre 2007, n° 64, p. 47-49

DUBAR, C. (2000), *La socialisation*, Paris, Armand Colin, p. 139-142

DURKHEIM, E (1897), « De la division du travail social », Paris, Les Presses universitaires de France, 8e édition, 1967, 416 pages.

LE BOTERF, G., (2004), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation.

LENHART, V. (2008), *Au cœur de la relation d'aide*, Paris, InterEditions

LIPIANSKY E.M., *Identité et communication : l'expérience groupale*, Ed.PUF, 1997

MEIRIEU Ph. et DEVELAY M., (1995), « Émile reviens vite ... ils sont devenus fous », Paris, E.S.F.

PAUL M. (2004), « *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique* », L'Harmattan, Savoir et Formation

GEAY, A, *L'école de l'alternance*, Paris, L'Harmattan, p12

## **Liste des abréviations**

AFGSU ..... Attestation de Formation aux Gestes et Soins d'Urgence

ARM ..... Assistant de Régulation Médicale

CESU ..... Centre d'Enseignement des Soins d'Urgence

CH ..... Centre Hospitalier

CHU..... Centre Hospitalier Universitaire

DES ..... Diplôme d'Etudes Spécialisées

ETP ..... Equivalent Temps Plein

GHT..... Groupements Hospitaliers de Territoire

GSU..... Gestes et Soins d'Urgence

CFARM..... Centre de Formation des Assistants de Régulation Médicale

IRFPS..... Institut régional de formation des professions de santé

INSERM ..... Institut national de la santé et de la recherche médicale

PARM..... Permanencier auxiliaire de régulation médicale

PU-PH ..... Professeurs des Universités - Praticien Hospitalier

RESU ..... Réseau des CESU de la région

SAMU..... Service d'Aide Médicale Urgente

SMUR..... Service Mobile d'Urgence et de Réanimation

VAE ..... Validation des Acquis de l'Expérience