

Projet pédagogique
de l'I.F.A.
du C.H.U. de Poitiers

Octobre 2019

TABLE DES MATIERES

Sommaire

I.	Notre environnement.....	3
1.	La population.....	3
2.	L'emploi dans le secteur des transports sanitaires.....	3
3.	L'offre régionale de formation.....	3
II.	Notre identité.....	4
1.	Présentation de l'institut.....	4
2.	Présentation de l'équipe.....	4
3.	Nos valeurs.....	5
3.1.	L'altruisme.....	5
3.2.	La solidarité.....	5
4.	Cadre paradigmatique du projet.....	6
4.1.	La formation : un processus de construction identitaire.....	6
4.2.	L'éducabilité.....	7
4.3.	Un accompagnement nécessaire.....	7
III.	Stratégies pédagogiques.....	7
1.	Conception de la formation.....	8
1.1.	La compétence.....	8
1.2.	La responsabilité.....	8
1.3.	L'autonomie.....	9
2.	Conception de l'alternance.....	10
3.	La pédagogie mise en œuvre à l'I.F.A. du C.H.U. de Poitiers.....	10
3.1.	Nos diverses approches pédagogiques.....	10
3.2.	Les méthodes pédagogiques utilisées.....	12
3.3.	Les diverses activités et postures du formateur.....	13
IV.	Mise en œuvre du dispositif de formation.....	14
1.	Planification de l'alternance.....	15

2. Ingénierie des 8 modules de formation	15
3. Des projets spécifiques	15
3.1. Ateliers de recherche d'informations :	15
3.2. Apprentissage par la simulation	15
3.3. Evaluations regroupées.....	16
Bibliographie	17

ANNEXE I : Offre de stages

ANNEXE II : Planification de l'alternance

ANNEXE III : Séquences d'enseignement des modules de formation

Ce projet pédagogique a pour vocation de présenter à nos tutelles, à nos partenaires dans la formation et à nos élèves, l'institut de formation du C.H.U. de Poitiers dans son environnement, son identité et ses stratégies pédagogiques.

I. Notre environnement

1. La population¹

L'IFA du CHU de Poitiers se situe dans le département de la Vienne, quatrième département le plus peuplé de la Nouvelle-Aquitaine après la Gironde, les Pyrénées-Atlantiques et la Charente-Maritime. Sa population représente 7,3% des 5 987 000 habitants de la région ;

Ce département est relativement jeune avec ses 20,6% de sa population âgés de moins de 18ans et ses 20,8% âgés de 65 ans et plus. L'indice de vieillissement est de 784 personnes âgées de 65 ans et plus pour 100 jeunes de moins de 25 ans (97 en Nouvelle-Aquitaine).

2. L'emploi dans le secteur des transports sanitaires

Ce secteur est pourvoyeur d'emploi car les besoins en transports sanitaires ne cessent d'augmenter pour diverses raisons :

- Le vieillissement de la population
- Le regroupement des plateaux techniques
- Le développement de la chirurgie ambulatoire
- La politique de maintien à domicile
- La prise en charge à long terme de thérapeutiques lourdes

De plus, le recours aux ambulanciers dans la prise en charge des urgences vitales majore les besoins en personnel qualifié.

3. L'offre régionale de formation

Notre institut est l'un des 6 IFA de la région avec :

- IFA de l'Ordre de Malte de Bordeaux
- IFA de la Croix-Rouge de Pau
- IFA du CH d'Angoulême
- IFA de l'AFTRAL de Rochefort
- IFA du CHU de Limoges

¹ INSEE – Mars 2019

II. Notre identité

1. Présentation de l'institut

L'institut est rattaché au Centre Hospitalier Universitaire de Poitiers et se situe dans le bâtiment de l'institut régional de formation des professions de santé qui regroupe :

- L'institut de formation en soins infirmiers
- L'institut de formation des aides-soignants
- 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

Après avis du Directeur de l'Agence Régionale de Santé (ARS) de l'ex Région Poitou-Charentes, l'IFA a été autorisé par la région à dispenser la formation d'ambulancier pour une durée de cinq ans à compter de 2015.

La capacité d'accueil a été fixée par la région à 53 parcours complets dont 3 résultant de l'agrégation de différents cursus partiels.

L'institut organise 2 sessions à l'année.

2. Présentation de l'équipe

La direction de l'institut est assurée par Mme Corinne MILON, agréée pour assurer les fonctions de directrice sous la responsabilité de M. Jannick GRAND, coordinateur des instituts de formation du CHU de Poitiers. Elle est responsable :

- De la gestion administrative, financière et logistique de l'institut,
- De l'élaboration, de la formalisation et de la mise en œuvre du projet pédagogique,
- De l'organisation des épreuves de sélection et de la certification,
- Du contrôle de la conformité réglementaire du déroulement de la formation,
- De l'animation de l'équipe pédagogique,
- De la supervision de la qualité pédagogique des enseignements,
- De la conduite des projets en partenariat avec les tutelles.

L'équipe pédagogique de l'institut se compose de 2 formatrices représentant 1 ETP :

- Mme Noëlla Passier (50%)
- Mme Agnès Rosset (50%)

Les formatrices sont responsables, sous l'autorité de la directrice, de :

- l'ingénierie pédagogique : conception, organisation, planification et évaluation des séquences d'enseignement théorique et pratique,
- l'organisation du contrôle de connaissances et de compétences,
- l'organisation des stages et de la coordination avec les partenaires de terrain,
- l'accompagnement et du suivi pédagogique des élèves.

La secrétaire de l'IFA est Mme Vanessa Fernandes, responsable sous l'autorité de la directrice, de :

- l'organisation des concours,
- l'instruction des dossiers de financement,
- la gestion des dossiers administratifs et pédagogiques des élèves,
- le recensement des places de stage
- la gestion des intervenants extérieurs.

L'équipe d'entretien est commune à tout l'IRFPS.

3. Nos valeurs

Notre projet pédagogique repose sur des valeurs humanistes :

3.1. L'altruisme

L'altruisme désigne un ensemble de penchants bienveillants de l'individu. Et 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 soutenir 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 »², il permet de faire le lien entre considération empathique de la personne et esprit d'entraide.

² DURKHEIM, E (1897), « De la division du travail social », Paris, Les Presses universitaires de France, 8e édition, 1967, 416 pages.

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

4. Cadre paradigmatique du projet

Notre projet s'inscrit dans les courants constructivistes³ et socioconstructivistes⁴ qui postulent que chaque sujet construit sa réalité et que le savoir se construit en interaction avec les autres, l'environnement et soi-même.

4.1. 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 »⁵.

Paul Ricoeur, quant à lui, lève cette dichotomie lorsque, dénonçant l'usage inapproprié du terme « identité », il différencie *l'identité-idem* de *l'identité-ipse*⁶. L'identité-idem renvoie à la notion de mêmeté alors que l'identité-ipse, ou ipséité, émerge de ce que dans une relation à autrui, l'individu se reconnaît à la fois même et autre. C'est tout ce 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 Hughes⁷ :

- 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'élève 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 le formateur de l'IFA.

³ 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.

⁴ 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.

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

⁶ RICOEUR P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Ed Du Seuil, 1990

⁷ Cité par DUBAR, ibidem

4.2. L'éducabilité

Ce concept, né au début du XIXème 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.»⁸

4.3. Un accompagnement nécessaire

Pour illustrer notre conception de l'accompagnement, nous citerons le texte « *Pour inciter à la réflexion* » écrit par Soren KIERKEGAARD, philosophe danois ((1813 -1855) :

« Si je veux réussir à accompagner un être vers un but précis, je dois le chercher là où il est et commencer justement là.

Celui qui ne sait pas faire cela se trompe lui même quand il pense pouvoir aider les autres.

Pour aider un être, je dois certainement comprendre plus que lui, mais d'abord comprendre ce qu'il comprend et ce qu'il ne comprend pas.

Si je n'y parviens pas, il ne sert à rien que je sois plus compréhensif et plus savant que lui.

Si je désire avant tout montrer ce que je sais, c'est que je suis orgueilleux et cherche davantage à être admiré de l'autre que de l'aider.

Tout soutien commence par l'humilité devant celui que je veux accompagner et c'est pourquoi je dois comprendre qu'aider n'est pas vouloir maîtriser mais vouloir servir. Si je n'y arrive pas, je ne puis aider l'autre. »

Ce texte, parce qu'il peut décrire aussi bien l'accompagnement du malade par le soignant que celui de l'élève par l'enseignant, situe à la fois nos perceptions du soin et de l'apprentissage.

III. Stratégies pédagogiques

Une donnée importante à prendre en compte pour établir notre stratégie pédagogique concerne le public accueilli à l'IFA ; celui-ci est très hétérogène : des jeunes qui veulent être ambulancier depuis

⁸ MEIRIEU P. (2009), « Le pari de l'éducabilité », in Les Cahiers Dynamiques n°43, p 4-9

longtemps, des personnes en reconversion professionnelle tardive, des demandeurs d'emploi orientés vers cette filière par pôle emploi, des auxiliaires ambulanciers en emploi.

De ce fait :

- la fourchette des âges est très large
- le rapport à l'apprentissage et au savoir peut être très différent selon le temps depuis lequel les élèves ont quitté l'école ; leurs représentations de la formation et leurs appréhensions ne sont pas identiques
- les représentations du métier sont nourries par des expériences diverses.

Cette disparité du collectif doit être utilisée de façon vertueuse et non subie comme une contrainte, les uns pouvant être ressource des autres tour à tour.

1. Conception de la formation

Selon le référentiel de formation (Annexe III de l'arrêté du 26 janvier 2006), les modalités de formation et les méthodes pédagogiques mises en œuvre par les instituts doivent s'attacher « à développer chez la personne en formation des capacités d'initiative et d'anticipation visant à responsabiliser le futur professionnel. »

Il s'agit donc bien de former nos élèves dans le souci qu'ils deviennent des professionnels compétents, responsables et autonomes.

1.1. La compétence

La compétence est, à la lumière des travaux de Le Boterf, 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 l'élève.

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.

1.2. 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, 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.

1.3. 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. Lenhardt⁹, 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 personnelle que professionnelle :

- 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'élève 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'élève 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.

⁹ LENHART, V, (2008), Au cœur de la relation d'aide, Paris, InterEditions

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.

2. Conception de l'alternance

La formation se déroulant sur deux lieux d'apprentissage, nous souhaitons qu'ils soient complémentaires et non exclusifs ou en concurrence. C'est pourquoi, revient aux professionnels de terrain de stage l'enseignement pratique des soins (savoir-faire), en situation ; ils sont les plus à même pour le faire. A l'institut, nous nous gardons de décrire les modes opératoires concernant les actes pratiques afin d'éviter d'enfermer les élèves dans des algorithmes les privant d'adaptation.

Au retour des périodes d'immersion en milieu professionnel, inévitablement, les élèves évoquent le même dilemme paradoxal : le soin idéalisé décrit en institut versus le soin réalisé observé 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 (*inspiring*) si elle survient au bon moment. »¹⁰. 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 de soin.

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 (en service de médecine, de chirurgie, de moyens ou longs séjours, de psychiatrie et secteur extrahospitalier) et professionnalisant ; bien que le C.H.U. nous offre un nombre important de terrains de stage, nous veillons à ce que l'élève se confronte à des lieux d'exercice pluriels afin de lui permettre de développer des compétences variées.

3. La pédagogie mise en œuvre à l'I.F.A. du C.H.U. de Poitiers

3.1. Nos diverses approches pédagogiques

Afin d'exposer notre approche pédagogique, nous nous appuyerons sur le modèle proposé par Gérard De Vecchi, maître de conférence en sciences de l'éducation, qui décrit 6 modalités d'apprentissage différentes.

¹⁰ DUBAR, C, (2000), *La socialisation*, Paris, Armand Colin, p. 139-142

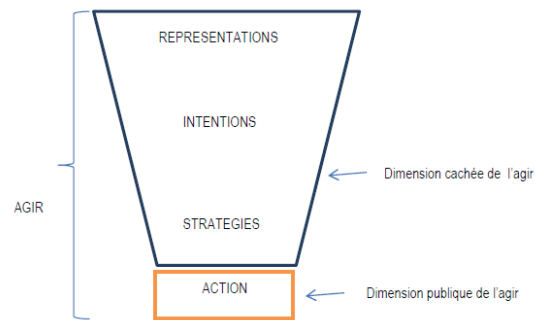
- *Apprentissage par la transmission* : cette approche traditionnelle reste une technique passive d'apprentissage qui fait appel à la mémorisation : les connaissances transmises par l'enseignant sont à stocker pour l'élève. Ce mode de transmission d'informations (plus que de savoirs) positionne l'élève comme un cerveau à remplir.
- *Apprentissage par l'imitation* : dans ce compagnonnage, la répétition de l'acte observé et l'identification à un modèle sont visées. Cette méthode trouve particulièrement sa place dans une formation par alternance au cours de laquelle l'élève va voir travailler divers professionnels au cours de ses stages.
- *Apprentissage passant par la recherche et l'expérience* : ces méthodes dites actives se centrent sur l'apprenant et ses besoins. L'intervention du formateur est limitée, laissant place à l'appropriation et la construction de savoirs par l'élève.
- *Apprentissage par des actions téléguidées* : approche qui s'intègre dans les théories comportementalistes tel que le behaviorisme ; il s'agit d'une pédagogie par objectif et contractualisation. Un parcours d'apprentissage est défini avec des objectifs à atteindre et des échéances à respecter et est ponctué de renforcement positif ou négatif (bonne note, mauvaise note)
- *Apprentissage constructiviste* : cette approche se fonde sur 2 principes piagétiens :
 - le processus d'assimilation¹¹ se développe sous l'effet de la stimulation
 - l'intelligence pratique précède l'intelligence réfléchie

Cela signifie que l'élève apprend mieux lorsqu'il s'approprie la connaissance par l'exploration et l'apprentissage actif. La démarche d'apprentissage va alors s'appuyer sur une démarche réflexive amenant une distance critique sur l'action et conduisant l'apprenant à en repenser le sens et l'origine.

L'agir peut se décomposer en quatre éléments¹² : les représentations que l'apprenant se fait d'une situation, les intentions qu'il se fixe, les stratégies d'action qu'il peut envisager et l'action effective qu'il met en œuvre.

¹¹ Selon Piaget, deux mécanismes, l'assimilation (intégration au sein de la structure cognitive des informations perçues) et l'accommodation (modification de la structure cognitive afin d'incorporer des éléments nouveaux), vont permettre à l'apprenant de revisiter ses expériences et représentations et de se construire une nouvelle réalité.

¹² Péron, V. d'après Bourassa, Serre et Ross. Formation « Démarche réflexive et apprentissage ». (2010). Formation Partenaires. IFSI de Poitiers. Non publié.



- *Apprentissage cognitiviste* : cette approche voit l'apprentissage comme un processus mental qui, à partir de connaissances antérieures de l'apprenant, en lien avec la mémorisation, va permettre le traitement et la transposition des informations reçues en 3 phases : contextualisation, décontextualisation et recontextualisation.

3.2. Les méthodes pédagogiques utilisées

Au regard des diverses approches décrites ci-dessus vont être utilisées diverses méthodes pédagogiques :

- Cours magistraux : Transmission de connaissances théoriques en promotion entière.
- Travaux pratiques : Séances d'apprentissage pratique en salle animée par des formateurs de l'institut ou des professionnels de terrains.
- Travaux dirigés : travaux en groupe ou en individuel suivi d'un temps d'exploitation collectif.
- Pratiques simulées : apprentissage par situations simulées.
- Vidéo
- Retour d'expérience au retour de stage : séance collective de travail dirigé à partir de situations vécues en stage.
- Accompagnement individualisé ou suiti pédagogique individualisé : chaque formateur assure l'accompagnement et le suivi d'une quinzaine d'élèves. Au cours des entretiens de suivi, le parcours d'apprentissage de chaque élève est étudié au regard :
 - ⇒ des connaissances acquises ou non,
 - ⇒ des actes/activités réalisés ou non,
 - ⇒ des comportements de l'élève observés,
 - ⇒ des compétences acquises ou non,
 que ce soit à l'institut de formation ou en stage.

Un outil sert de support à ces rencontres : le carnet d'apprentissage¹³.

3.3. Les diverses activités et postures du formateur

a. Activités pédagogiques

Dans son rôle pédagogique le formateur est amené à adopter des postures différentes :

- La posture de « l'enseignant » : si l'on se réfère aux travaux de Jean Houssaye¹⁴, cette posture relève du processus « enseigner » qui met l'accent sur l'axe Savoir-Enseignant. La posture d'enseignant est centrée sur la didactique, les connaissances disciplinaires et le programme et l'apprenant n'est là que dans un rôle de figurant.
- La posture du « formateur » : elle s'inscrit dans le processus « former » sur l'axe Enseignant-Apprenant¹⁵. La mission du formateur n'est pas d'enseigner quelque chose à l'élève mais de former l'élève à quelque chose. En multipliant les situations apprenantes et en invitant les élèves à une démarche réflexive, le formateur va favoriser :
 - ⇒ l'appropriation de savoirs,
 - ⇒ l'intégration de savoir-faire
 - ⇒ l'acquisition de comportements professionnelsafin qu'ils développent des compétences.
- La posture de « l'animateur » : Elle va s'exprimer dans le processus « apprendre » reliant l'Apprenant et le Savoir¹⁶. Dans l'animation et l'exploitation de travaux de groupe questionnant des savoirs non formels, le rôle de l'animateur se résumera à de la régulation pour laisser place au sens que chaque élève crée. Il pourra inviter à la réflexivité pour favoriser l'émergence de sens.
- La posture de « l'accompagnateur » : l'accompagnateur va s'intéresser, quant à lui, à un processus que l'on pourrait appeler « devenir ». C'est l'acquisition des compétences professionnelles et la construction de l'identité professionnelle de

¹³ Voir Annexe I

¹⁴ Cf. « Le triangle pédagogique » -1988 : J. Houssaye a modélisé l'acte pédagogique par un triangle dont les pôles (le Savoir, l'Enseignant et l'Apprenant), s'associeraient par 2 définissant ainsi trois processus pédagogiques : enseigner, former et apprendre



¹⁵ Ibidem

¹⁶ Ibidem

l'élève qui va préoccuper l'accompagnateur. Pour cela, il aide à repérer ses ressources, à identifier ses difficultés et à construire progressivement son projet professionnel, notamment dans le cadre du suivi pédagogique.

- La posture de « l'instructeur » : elle peut s'observer dans le cas d'enseignements pratiques (mesure des paramètres vitaux, soins d'hygiène et de confort, techniques de manutention et d'ergonomie ...) ou quand le contenu de l'enseignement expose des procédures. Dans ces séquences d'enseignement dans lesquelles prévaut la pédagogie du modèle, la finalité visée par l'instructeur ne se limite pas à l'imitation du geste ou de la procédure mais cible bien la compréhension, la réalisation et la transposition de ce geste à d'autres contextes.
- La posture de « l'évaluateur » : c'est la posture de celui qui corrige une copie, qui juge une prestation bref celui qui met une note.

Etre formateur à l'IFA du CHU, c'est adopter tour à tour ces différentes postures et savoir les articuler sans les exclure.

b. Ingénierie pédagogique

En dehors des temps de vis-à-vis pédagogiques, les formateurs ont aussi en charge l'ingénierie pédagogique du dispositif de formation.

- Ingénierie des enseignements à l'institut
Les formateurs sont responsables de la construction pédagogique des modules de formation à partir du référentiel de formation et en lien avec le projet pédagogique. Cela consiste à :
 - ⇒ Décliner le contenu des enseignements du module,
 - ⇒ Elaborer les séquences d'enseignement apprenantes et variées,
 - ⇒ Sélectionner des intervenants pertinents,
 - ⇒ Etablir la programmation des enseignements,
 - ⇒ Organiser les aspects matériels,
 - ⇒ Construire le dispositif d'évaluation,
 - ⇒ Suivre le déroulement de la réalisation du module et en faire le bilan.
- Ingénierie de l'apprentissage en stage (Liste des lieux de stage en annexe I)

IV. Mise en œuvre du dispositif de formation

1. Planification de l'alternance

Voir annexe II

2. Ingénierie des 8 modules de formation

Chaque module de formation est décliné en séquence d'enseignement. Ils sont consultables en annexe III.

3. Des projets spécifiques

3.1. Ateliers de recherche d'informations :

Les entreprises de transport sanitaire ont depuis 2003 l'obligation de participer à des gardes départementales pour garantir une prise en charge des patients nécessitant des transports urgents. Au cours de ces gardes, les ambulanciers sont amenés à transmettre des bilans cliniques au médecin régulateur du SAMU. Plus les informations communiquées seront précises et fiables, plus la prise en charge médicale à distance sera adaptée.

Nous entraînons donc les élèves à repérer les informations nécessaires et pertinentes pour conduire leur analyse, mener leur raisonnement clinique et transmettre des données fiables.

Pour cela, nous organisons des séances de travail dirigé par un formateur, en groupe de 12 élèves, appelées « Ateliers de Recherche d'Informations » (ARI) ; à partir de situations cliniques très simples, l'élève repère les informations lui manquant pour traiter la situation. Pour les obtenir, il pose des questions à la formatrice mais, avant qu'il n'obtienne la réponse, il doit préciser en quoi le renseignement demandé est nécessaire à son raisonnement.

A l'issue de l'atelier, en mobilisant ses connaissances, l'apprenant va formuler des hypothèses sur les problèmes de santé que présente la personne prise en charge.

3.2. Apprentissage par la simulation

Le référentiel de la formation d'ambulancier prévoit plusieurs validations sous forme d'épreuve pratique simulée (Modules 1, 2, 3 et 4).

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 de soins 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 d'ambulanciers, le recours à des mannequins basse ou haute fidélité est limité. En effet, il n'y a pas d'acte de haute technicité nécessitant un entraînement dans les soins prodigués par l'ambulancier. Ce qui est travaillé avec nos élèves en situation simulée concerne non seulement leur aptitude à s'adapter à un contexte de soin et à une personne soignée en tenant compte de ses réactions mais aussi leur capacité à prendre des décisions efficientes.

Enfin, dans le cadre du module 5 « Relation et communication », nous avons recours à des patients simulés joués par des comédiens professionnels. Les scénarios construits s'intéressent à des situations emblématiques rencontrées dans le cadre du métier d'ambulancier et confrontent l'apprenant à des émotions de base : la tristesse du patient, sa colère, ses peurs.

3.3. Evaluations regroupées

Les modules 1 et 2 sont évalués sous forme d'épreuve pratique simulée d'après le référentiel de formation d'ambulancier.

Le module 1 évalue si, en situation d'urgence, l'apprenant assure les gestes adaptés à l'état du patient. Pour cela, l'élève doit obligatoirement apprécier l'état clinique du patient.

Or, cette compétence est celle évaluée dans le cadre du module 2. C'est pourquoi, nous avons fait le choix de regrouper ces 2 épreuves d'évaluation. Les scénarios ont été conçus de manière évolutive vers une situation d'urgence afin de pouvoir évaluer les 2 compétences.

De plus, à l'issue de cette épreuve simulée, l'apprenant est reçu par un deuxième jury auprès duquel il effectuera des transmissions écrites et orales de la situation simulée qu'il vient de vivre. Cette deuxième épreuve constitue l'évaluation du module 7.

Bibliographie

- ABEL, Olivier, in Revue de théologie et de philosophie, volume 140, p.161-170.
- 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.
- LE BOTERF, G., (1998), *L'ingénierie des compétences*, Edition d'Organisation
- LENHART, V, (2007), *Les responsables porteurs de sens*, Paris, Ed. Insep consulting
- 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.
- MEIRIEU Ph., (2009) *Le pari de l'éducabilité*, in Les cahiers Dynamiques n°43
- RICOEUR, P., (1990), « *Soi même comme un autre* », Paris, Seuil, coll. Point essais. 424 p.
- INSEE – Mars 2019
- INSEE - Résultats du Recensement de la Population 2014 - Traitement Aquitaine Cap Métiers - Octobre 2017