

LE TFE DANS LA REFORME : Regard sur une expérience pédagogique

RESUME

La réforme des études infirmières a naturellement convié à de nombreuses réflexions pédagogiques. Pour exemple, le Travail de fin d'études aujourd'hui réparti sur différentes unités d'enseignements permet de valider des compétences. Loin des réflexions menées lors du programme 1992 dans lequel un jury final venait sanctionner un Diplôme, Un IFSI a élaboré un dispositif pédagogique innovant au regard des pratiques passées.

En effet, le respect du référentiel en général et de l'initiation à la démarche de recherche en particulier ont conduit à articuler les enseignements de 4 unités participant à l'acquisition de 2 compétences pour permettre l'intégration par l'étudiant des 3 paliers d'apprentissages (Comprendre-Agir-Transférer) lors de l'élaboration du TFE au semestre 6.

A cette fin s'éloignant du modèle « magistral » au profit d'une conception plus institutionnelle, l'institut a fait le choix d'accompagnements collectifs des étudiants par des binômes de formateurs et d'un dispositif d'évaluation croisé. La posture des formateurs, dans cette activité d'accompagnement, s'appuie d'une part, sur une guidance méthodologique et d'autre part vise la survenue de processus de professionnalisation par les « constructions » produites lors de riches échanges.

Les évolutions issues du référentiel 2009 convoquent les instituts au développement d'une intelligence créative nourrie de l'expérience, de l'expérimentation de projets à l'intérieur de dispositifs différents.

ABSTRACT:

The reform of nursing studies has naturally invited a number of pedagogical considerations. For example graduation work today is spread across different teaching units to allow a validation of skills. It is far removed from discussions held during the 1992 program in which a jury had final sanction on a Diploma. IFSI has developed innovative educational methods with regard to past practice.

In effect, with respect for reference systems in general and the introduction to research processes in particular led the teaching of four units which are involved in the acquisition of two skills to enable integration through three levels of student learning, understanding – act – transfer in the development of TFE semester 6.

To this end, moving away from the “magisterial” model in favor of a more institutional paradigm, the Institute has chosen to have groups of students guided by pairs of trainer to oversee this transition. The function of trainers in the accompanying activity is to employ on the one hand methodological guidance and on the other hand the professionalization process by “structures” produced during rich exchanges.

The evolution of the reference system made at the 2009 institutional convenes led to the development of creative intelligence nourished by the experience and experimentation of projects within different mechanisms.

IFSI Digne les Bains

MOTS CLES

**Travail de fin
d'études
Compétences
Accompagnement
Professionnalisation**

KEY WORDS

**Graduation work
Skills
Accompaniment
Professionalization**

Introduction :

« Nul ne naît chercheur, comme nul ne naît soignant d'ailleurs » (Eymard, 2011).

Les qualités nécessaires pour ces exercices ne présentent pas de caractères innés...Elles procèdent d'un apprentissage. Les formateurs en IFSI, soucieux de contribuer du passage de l'étudiant vers le « soignant », ne peuvent qu'investir l'initiation à la recherche en soins infirmiers. Et si la qualité finale du mémoire de fin d'études reste décisive, l'accompagnement de l'étudiant lors de son cheminement d'apprenti chercheur et de soignant débutant paraît tout autant capital pour le formateur.

Cet article porte sur l'expérimentation d'un dispositif pédagogique visant la façon de guider, d'accompagner les étudiants à effectuer un mémoire professionnel et à développer des compétences. Suite à la description du contexte puis du dispositif lui-même, des résultats de celui-ci, un complément conceptuel est proposé.

Préambule

En référence à l'arrêté du 31 juillet 2009, relatif au Diplôme d'Etat d'infirmier, les étudiants bénéficient d'un parcours visant la « professionnalisation ».

Avant cette réforme, l'initiation à la recherche en soins infirmiers s'effectuait pour l'essentiel autour de l'élaboration du travail de fin d'études (TFE). Ce document et son soutien à l'oral représentait la moitié de la certification finale. Ce caractère « ultime » bien inscrit dans une culture du diplôme final rendait d'autant plus évidente la nécessité d'harmoniser les dispositifs d'accompagnement et d'évaluation. Bien

que non opposable, des cahiers des charges régionaux donnaient ce cadre général.

Ce qui se traduisait par des enseignements magistraux, puis une « guidance ».

Pour notre institut, le choix du guidant avait lieu lors d'une réunion durant laquelle le thème de la recherche était évoqué. Chaque formateur « choisissait » les thèmes dans le domaine qui lui était familier.

Le formateur guidait l'étudiant jusqu'au dispositif de recherche.

Pour la soutenance à l'oral le formateur choisissait le co-jury, expert dans le domaine travaillé, ensemble ils évaluaient la totalité du travail.

Ce dispositif s'inscrivait particulièrement bien dans une conception « finaliste » de la formation pour laquelle diplomation et professionnalisation se confondent.

La réforme des études de 2009, bien que reprenant le terme de TFE, s'affranchit de cette conception. Quoique situé au 6^{ème} semestre, le « mémoire » s'inscrit dans une unité d'enseignement liée à des compétences. Ce changement extrait le TFE de la procédure de diplomation et l'inscrit dans une approche par compétences et donc non « bornée ».

Définir les enjeux de ce travail

L'annexe III, précise que « le référentiel est organisé pour mettre en relation les connaissances à acquérir et le développement des compétences requises ».

Le triptyque Comprendre-Agir-Transférer au centre du référentiel favorise l'apprentissage par pallier.

Les unités 3, 4 et 5 sont des unités « cœur de métier » qui s'inscrivent respectivement dans le raisonnement et la réflexion

infirmière, dans l'agir infirmier et enfin dans la mobilisation des savoirs. Les enseignements de ces unités sont dispensés lors de chaque semestre. Cependant pour le semestre 6, le travail de fin d'étude ne concerne pour sa validation que les unités 3 et 5, donc « comprendre » et « transférer ». Un questionnement s'impose concernant ce semestre. Comment « transférer » sans « agir » ? L'unité 4.8 « Qualité des soins et évaluation des pratiques professionnelles » constitue bien l'enjeu de ce travail. Elle valide les éléments de la compétence 7... Le choix d'intégrer cette unité d'enseignement dans la réalisation et la validation du TFE a donc été faite par l'institut.

Par ailleurs il s'agissait aussi de répondre à une exigence de la direction de l'institut souhaitant réduire la personnalisation du rapport guidant-guidé car majorant certains caractères de ce type de relation, contraignants la qualité des travaux et peu favorables à l'autonomie et la créativité d'un « esprit scientifique ».

Le projet

Finalités au semestre 6

Le semestre 6 valide les éléments des compétences 7 et 8. Le travail de fin d'études vise à l'acquisition de capacités à analyser la qualité, améliorer sa pratique professionnelle (C7) et à rechercher et traiter des données professionnelles et scientifiques (C8). A cette fin l'expérimentation d'une initiation à la recherche, en réalisant un travail d'intérêt professionnel est indispensable.

Trame pour le travail de fin d'études

L'initiation à la recherche en soins infirmiers s'appuie sur les enseignements de la première année au travers de l'acquisition du raisonnement clinique, des analyses de situations en stage, il est alimenté par les unités de sciences humaines, l'ensemble des processus pathologiques et de l'éducation à la santé. En effet sur l'ensemble de ces projets, l'enseignement a permis à l'étudiant de se mettre dans une posture réflexive, proposant alors une recherche et une analyse grâce aux différentes situations travaillées sur les 3 années et lors des stages

Continuum pédagogique

Depuis le semestre 1 les étudiants effectuent des analyses de situations selon une méthodologie de questionnement.

L'unité 3.4 du semestre 4 permet aux étudiants de repérer les étapes de la construction d'un travail de recherche.

Au semestre 6 ces savoirs sont réinvestis dans le travail de recherche, lequel s'inscrit alors selon la méthodologie permettant à partir d'une situation professionnelle de construire un questionnement, de pratiquer une pré enquête, de l'analyser et de problématiser au regard d'un cadre théorique et pratique. Un objectif de recherche est alors formulé amenant l'étudiant à proposer un dispositif de recherche.

L'unité 4.8 apporte les outils permettant d'effectuer des enquêtes. (Questionnaires, observations, entretiens...) Plutôt que de faire le choix de mener sur le terrain une analyse de pratique professionnelle,

l'équipe opte pour réinvestir ces outils pour la construction de la pré-enquête.

L'unité 5 est pour nous l'opportunité de mettre l'étudiant en position d'effectuer un oral pouvant s'assimiler à une publication. A partir de son travail l'étudiant présentera une synthèse de son travail. C'est pourquoi nous retenons les modalités de présentation suivantes : que cet oral ait lieu à l'IFSI auprès d'un autre binôme de formateurs ignorant le sujet de travail de l'étudiant.

Moyens

Occasion d'une initiation à la recherche, le parcours TFE doit conduire, après problématisation, l'étudiant à la formulation d'une question et/ou une hypothèse de recherche puis à proposer et tester un dispositif¹ expérimental.

Enseignement

L'enseignement des unités du semestre 6 est réparti en cours magistraux, dispensés par des formateurs et intervenants.

Ces TD seront menés par les formateurs de l'institut, répartis en binômes prenant en charge 12 étudiants pour une durée de 70h. Tous les groupes avancent suivant le même calendrier. Le travail écrit est évalué par le binôme « guidant », la soutenance orale l'est par un autre binôme.

¹ Ce travail doit permettre à l'étudiant :

- d'explorer un champ professionnel infirmier, De s'initier à la méthodologie de la recherche en soins infirmiers, De mobiliser des savoirs acquis au cours des 3 années de formation, De conduire une réflexion personnelle qui contribue à la construction d'une identité professionnelle.

Une fiche de suivi du travail est établie pour chaque étudiant. Elle est conservée par le binôme tout au long des TD, puis remise au formateur référent de la promotion en fin de 6^{ème} semestre. Cette fiche a pour but de faire une synthèse permettant une décision éclairée lors de la délibération de la Commission d'Attribution des Crédits du semestre 6, présidée par le directeur de l'institut.

Répartition de l'évaluation

Le travail écrit valide l'unité 3.4

La pré-enquête valide l'unité 4.8

La présentation orale valide l'unité 5.6

L'abstract en anglais valide l'unité 6.2

Chaque partie est notée sur 20 la validation est effective à 10.

Eclairage conceptuel

2.1 Le suivi pédagogique

Pour C. Eymard « l'intérêt de l'initiation à la recherche se situe à deux niveaux. Le développement personnel, (...), le développement professionnel (...) »²

Ce que nous traduisons par la nécessité d'éviter aux étudiants d'être à priori en recherche de solution mais au contraire qu'ils accèdent au sens de leurs pratiques, en le rendant intelligible. Concernant la construction professionnelle, la recherche évitera à l'infirmier de « subir » les situations ou d'être sidéré par celles-ci. La posture dite « réflexive » est recherchée, favorisée... dans ce contexte.

² EYMARD Chantal, THUILIER Odile, VIAL Michel : Le travail de fin d'études, Edition Lamarre, Wilco mai 2011, p XIV

2.2 Guidance et professionnalisation

« La professionnalisation, dans son acception anglo-saxonne, désigne "le processus de naissance et de structuration de groupes organisés, autonomes, et défendant leurs intérêts, notamment en contrôlant l'accès à la profession et à son exercice »³ (BARBIER, 1998).

C'est donc bien en partant de situations « de terrain » apportées par l'étudiant que le formateur pourra favoriser la construction de savoirs socles de la professionnalisation. Mais celle-ci ne présente pas de caractère définitif.

L'évolution des métiers, la formation au long de la vie, laisse penser que le métier pour lequel on forme ne sera pas identique dans l'avenir. La guidance du travail de recherche doit conduire l'étudiant à développer des compétences « ré-investissables... » dans d'autres contextes.

Lors des séances de suivi collectif il paraît indispensable de ne pas procéder à un questionnement a priori et formaté mais plutôt d'être disponible, à l'écoute, ne pas interrompre l'étudiant durant son discours.

Dans cet exercice, si la subjectivité des formateurs ne peut être exclue, celle-ci est tempérée par l'indispensable régulation s'opérant au sein du binôme guidant. Ainsi chaque séance de suivi s'accompagne d'un débriefing puis d'une réflexion sur l'objectif que l'on fixe pour la séance ultérieure.

³ BARBIER Jean-Marie : La professionnalisation : approche d'un processus représentationnel, cité in **Journal International sur les Représentations Sociales** vol. 2 no1 ISSN 1705-2513

Le champ des missions des binômes a été déterminé :

Ils guident l'étudiant dans la méthodologie du travail réalisé.

Ils veillent au suivi de l'échéancier commun à tous les groupes.

Ils accompagnent l'étudiant dans son questionnement et dans sa démarche de réflexion professionnelle. Ils l'aident à formaliser un projet de recherche et prodiguent des conseils lors des différentes étapes du travail.

Mais ils n'interviennent pas dans la rédaction finale et s'ils portent un regard sur les écrits d'étape produits, ils ne se positionnent ni comme garants du résultat, ni de la qualité de la production.

Cependant ils restent attentifs au respect du cadre déontologique : confidentialité et bienveillance des données présentées à l'écrit.

La posture du cadre formateur

Représenter le cadre général dans lequel s'inscrit le travail de recherche, mais aussi laisser vivre l'originalité de chaque démarche, tel reste le défi des formateurs.

L'aboutissement de ce défi conduit à tenir compte de ce que certains nomment le « genre » et le « style », ou plus généralement des notions de professionnalité et de professionnalisation. Si la professionnalité est de l'ordre d'une qualité attendue, contextualisée dans une norme sociale et donc constituée de pratiques admises et reconnues par les professionnels comme efficace, elle peut être mise en lien avec le genre qui constitue des manières d'agir, de penser d'un milieu. C'est une « mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité en situation : manières de se tenir, manières de

s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet » (Y. Clot, D. Faïta, G. Fernandez, L. Scheller, 2001, p.19).

La professionnalisation, elle est un processus inachevé et dynamique, elle se rapproche du style qui se détermine par la distance que le professionnel pose par rapport au genre.

Dans le style « ce sont les schèmes personnels qui, mobilisés dans l'action, sont ajustés sous la double impulsion du sens de l'activité et de l'efficacité des opérations » (ibid., p. 20). C'est en fait la façon dont le sujet se présente en interprétant le genre. Le style est proche de la définition suivante de la professionnalisation : « un processus qui, à partir du personnage (institutionnel), construit une personne professionnelle dans un processus d'appropriation, projection de soi dans l'univers de l'autre » (B. Donnadiu, 1998).

De manière générale, « la formation quand elle est professionnalisant(e) et [non] seulement professionnelle, participe de la construction identitaire du professionnel (l'individu en formation) en même temps que [de] la profession (le groupe social) et articule ainsi étroitement le processus de professionnalisation de l'individu, de l'activité et de l'organisation » (M. Sorel, R. Wittorski, 2005, p. 255). Car l'accompagnement à son élaboration et la fonction du TFE, dans la formation sont fait d'éléments d'une visée professionnalisant. Ces conceptions renforcent un dispositif inspiré de la pédagogie institutionnelle, donnant une place au collectif, au partage, à la co-construction par une re-visitation des postures de guidant et de guidé.

Ainsi le choix de travailler en binôme pour un suivi collectif visant à favoriser les interactions entre étudiants, mais aussi formateurs, participe à l'émergence des « qualités » de professionnalité et de professionnalisation.

La réflexivité, compétence supposée mise en œuvre dans l'élaboration du TFE « implique et pré suppose à la fois une attitude d'ouverture, d'éveil et même de curiosité pour mettre en question l'évidence de ses propres situations et expériences » (G. Kelchtermans, 2001, p. 45) ; la réflexivité permet de s'orienter à partir de « possibles identifiés : les valeurs professionnelles » (M. Vial, 2005, p. 28). Ces valeurs doivent être travaillées dans la visée de la professionnalisation et passent par un travail sur soi pour repérer le registre de pensée dans lequel nous évoluons.

La contribution du TFE à la formation d'une éthique professionnelle dépend de l'accompagnement que les formateurs vont mettre en œuvre. L'interrogation d'un rapport à la situation professionnelle, contextualisée et référée à un savoir théorique est facilitée par l'accompagnement. Un travail de recherche, nécessite une énonciation, un récit référencé, une construction de son propre discours. C'est aussi une formation à l'éthique dans le sens où le « prendre soin » pour l'étudiant infirmier⁵ s'étaye par des valeurs.

Des concepts tels que la « distanciation » associés à l'accompagnement, « développement » personnel et professionnel, « individualisation », alimentent et encadrent des préoccupations centrées, non seulement sur une guidance méthodologique et un contrôle de l'activité de l'étudiant, mais aussi sur le développement professionnel et

professionnalisant de celui-ci. A cette fin les formateurs sont en position de médiation.

2.4 Les « gestes » de médiation dans l'activité de guidance

« La médiation est justement cet intermédiaire que l'immédiateté suppose absent » (P. Ducat, J. Montenot, 2004, p. 679). En fait la médiation permet une activité réflexive, elle apparaît quand intervient le jeu de la pensée. Ce que l'on nomme les « gestes » professionnels vont alors se situer dans la médiation afin de permettre un travail de formalisation. « Les formateurs... sont des professionnels de la médiation qui mobiliseront des gestes spécifiques en fonction du degré de liberté qu'ils accorderont à l'apprenant... » (A. Jorro, 2002, p. 49).

Trois types de gestes sont identifiables (ibid, p.50-51) :

* Les gestes de soutien tournés vers la mise en valeur, la narcissisation de l'étudiant. En référence aux modèles de pratiques d'accompagnement (M. Paul, 2004, p. 300,301), on peut rapprocher les gestes de soutien du modèle fonctionnaliste (ibid, p.300). La réalisation d'objectif, l'assistance face à une difficulté définissent le contexte de la médiation. L'accompagnement est d'aspect technique et se produit sur le mode de l'entraînement. La régulation s'effectue dans un rapport aux normes.

* Les gestes de médiation-conseil convoquent un langage « expert », « s'inscrivent dans l'aide à la résolution de problème et postulent la responsabilité des acteurs dans l'action qu'ils conduisent » (A. Jorro, 2002, p.50). Ces gestes facilitent

une forme de réflexivité des formateurs. L'approche herméneutique (M. Paul, 2004, p. 30) peut être rattachée à ces gestes. Cette approche se caractérise par une logique communicationnelle de l'accompagnement, une orientation centrée sur le développement personnel du sujet, la régulation s'effectue dans la mobilisation de ressources personnelles.

Si l'approche herméneutique peut être reliée pour une part aux gestes de médiation-conseil, elle peut aussi l'être aux gestes d'accompagnement.

* Les gestes d'accompagnement

Ces gestes évoluent dans un « monde différent » des précédents. Ils s'inscrivent dans « l'univers du cheminement, du développement de la réflexion, de l'écoute » (A. Jorro, 2002, p. 51). Le travail sur la temporalité et la singularité des sujets constitue une caractéristique de ces gestes. L'approche réflexive, critique (M. Paul, 2004, p. 301) se traduit dans cette attitude. Cette catégorie gestuelle ambitionne une visée émancipatoire. La confrontation des représentations tient lieu de négociation.

Afin de pratiquer cet accompagnement, les formateurs sont conduits à s'extraire de la logique unidimensionnelle du métier. Le travail d'équipe effectué, tout au long du dispositif expérimenté favorise cette émancipation.

Conclusion

Le référentiel de 2009, en retirant au TFE sa dimension certificatrice, favorise une approche décomplexée de l'initiation à la recherche. Dans ce domaine les équipes d'instituts peuvent créer de nouveaux dispositifs d'apprentissages.

A l'IFSI de Digne un choix vers une approche plus collective de la guidance est apparu comme une évidence.

En créant un nouveau dispositif, un institut conduit ses formateurs à une révision de leur pratique pédagogique, à une réflexion portant sur leur posture ainsi et peut être surtout sur leurs échanges et collaboration, similaires à ceux à l'œuvre dans les groupes d'étudiants.

Pour cela il est important de créer des conditions pour mobiliser l'intelligence des acteurs (les formateurs) en situation car « ici, c'est le travail qui produit l'intelligence et non l'intelligence qui produit le travail »⁴⁵ (G. Jobert, 1999, p. 210). Si l'activité de guidance comme toute activité reste, pour une part, une « énigme » (ibid., p. 211) et relève d'une forme d'intelligence pratique qui ne s'enseigne pas, la création de « conditions

susceptibles de favoriser l'investissement subjectif dans le travail, c'est-à-dire le déploiement d'une intelligence située » (ibid., p. 214) semble dépendre à la fois de l'apparition de contraintes et d'exigences nouvelles et d'une autonomie vécue par les acteurs.

Enfin que dire de la satisfaction des étudiants ayant été les précurseurs-bénéficiaires de ce projet : ils n'ont cessé de plébisciter ce nouveau dispositif. La qualité de leurs travaux n'est pas venue démentir cet engouement.

Enfin n'est-ce pas par l'apparition du sens de l'activité que la recherche gagnerait du terrain chez les jeunes professionnels?

ANNEXES

Démarche du travail

Un guide d'aide à la construction de la démarche du travail est proposé aux étudiants.

Identifier une ou plusieurs situations d'appel amenant à un questionnement professionnel.

Déterminer : En quoi cette situation interpelle, quelles questions émergent de la ou des situation(s).

Interroger l'intérêt de ce premier questionnement :

Au regard des écrits professionnels dans les différents champs disciplinaires interpellés par le questionnement. Fait-il partie des questions vives du monde professionnel à ce jour ?

Formuler une Question de départ

Expliciter les mots clés de la question de départ

Réaliser une pré-enquête auprès de 2 à 3 professionnels sous forme d'entretiens semi directifs.

Exploiter les données (présentation, organisation, analyse) en lien avec la question de départ afin d'orienter cette question ou de la réorienter

Elaborer le cadre de référence (à partir des mots clés issus de l'analyse de la pré-enquête) qui :

Orienté et enrichit le questionnement,

Précise les connaissances,

Désigne les théories sur lesquelles l'étudiant s'appuie. Ce cadre permet d'étayer le questionnement

Formulation d'un objectif de recherche

Choix d'une méthode de recherche

Conclusion

Structuration du travail écrit

Cette étude individuelle sera transcrite dans un travail dactylographié d'un **maximum de 25 pages** en respectant les critères d'un travail écrit (cf. document remis en première année).

Pour restituer aux lecteurs l'ensemble du travail élaboré, l'étudiant devra suivre un plan qui permettra de retrouver les différentes parties du travail :

Un équilibre est à trouver entre ces différentes parties

Le nombre de pages n'est donné qu'à titre indicatif

Introduction 2 pages

Description de la ou des situations d'appel

Emergence du questionnement : 4 pages

Questions qui découlent de la situation d'appel

Lectures d'articles professionnels qui enrichissent le questionnement

Question de départ

Pré Enquête 2 pages

Construction argumentée de l'outil de recueil de données, du choix du terrain et de la population.

Exploitation des données 4 pages

Présentation, analyse

Cadre de référence théorique : 4 à 6 pages

Le contexte

Les théories et concepts

Objectif de recherche : 1 page

Proposition d'un dispositif de recherche 2 pages

Conclusion 1 page

Bibliographie

Annexes

Abstract en anglais au dos du document et Mots clefs

BIBLIOGRAPHIE

CLOT Y., FAITA D., FERNANDEZ G., SCHELLER L., Entretiens en auto confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité – Education permanente, 2001, n° 146, p. 17 -49.

DECOMPS B., DEFOIF Mgr, DOMENACH JM, POUPARD R., Culture – éthique - formation. Les cadres et la culture, Education permanente, 1990, n° 103, p 21-31.

DONNADIEU B. La formation par alternance, coopération herméneutique. En questions, Titres n° 2, Université de Provence – Département sciences de l'éducation, 1998, 136 pages.

DUCAT P., MONTENOT J., (sous la direction de) Philosophie le manuel, PARIS, Ellipses, 2004, 734 pages.

EYMARD C., Initiation à la recherche en soins et santé. Lamarre, 2011.

GONNIN-BOLO A., LEMAITRE D. Le mémoire professionnel comme mise en scène d'une problématisation. Recherche et Formation, INRP. 2005, n° 48, p 31-45.

JOBERT G., « L'intelligence au travail » in CARRE P. et CASPAR P. (dir), Traité des sciences et des techniques de la formation, PARIS, Dunod, 1999, p. 205-221

JORRO A., Professionnaliser le métier d'enseignant, 2002, ESF éditeur, 127 pages.

KADDOURI M., Professionnalisation et dynamique identitaires in SOREL M. et WITORSKI R. (coordonné par). La professionnalisation en actes et en questions, PARIS, L'Harmattan, 2005, p. 145-159.

KELCHTERMANS G., Formation des enseignants. L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. Recherche et formation. INRP, 2001, n° 36, p. 43 -67.

PAUL M., L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique, PARIS, L'Harmattan, 2004, 352 pages.

SOREL M. et WITORSKI R. (coordonné par) - La professionnalisation en actes et en questions. PARIS – L'Harmattan, 2005, 271 pages.

VERMERSCH P., L'entretien d'explicitation, PARIS, ESF, 1994.

VIAL M., MENCACCI N., De l'accompagnement considéré comme pratique d'évaluation. Groupe de recherche sur les pratiques d'accompagnement, UMR. ADEF, Axe 3, 2005.

Briançon Sylvette
Chacourou Geneviève
Garnero Marie-France
Grolière Martine
Ocronte Martine
Quiles Laurent
Valade Marie-Laure
Walgenwitz Claude

IFSI de Digne les Bains

Directeur : Monsieur Brest Gilles