

VETmh TuTo+

Processus de formation professionnelle en tutorat européen pour les stagiaires en immersion dans le secteur de la santé mentale

Erasmus+ Strategic Partnership
Agreement number 18PP0011
01-09-2018 - 31-08-2021

Sessions de formation

Design et développement de matériel



**Cofinancé par
l'Union européenne**



Cette production intellectuelle a été cofinancée par le programme de partenariat stratégique Erasmus+ sous le numéro de convention 18PP0011.

Ce livret fait partie de la production intellectuelle numéro 2.

Cette brochure a été réalisée par la Haute Ecole de la Province de Namur (HEPN).

En étroite coopération avec les partenaires associés Agence pour la Coopération Scientifique Afrique Luxembourg (ACSAL), Association de Prévention Soins et Insertion (APSI), Asociacion Salud Mental (ASM), Center of Psychological & Pedagogical Support (Kepsipi), Centre Neuro Psychiatrique Saint-Martin (CNP St-Martin), Etablissement Public de Santé Mentale Lille-Métropole (EPSM) - Centre Collaborateur de l'Organisation Mondiale de la Santé pour la recherche et la formation en santé mentale (CCOMS) et l'Université d'Arad

Le soutien de la Commission européenne à la production de cette publication ne constitue pas une approbation de son contenu, qui n'engage que ses auteurs, et la Commission ne peut être tenue responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qu'elle contient.

La reproduction est autorisée à condition que la source soit mentionnée.

Août 2021



Table des matières

I. PORTFOLIO DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL : UN OUTIL POUR LA RÉFLEXION, L'ACCOMPAGNEMENT ET L'ÉVALUATION

1 Mission tutorale, les étapes sur les 3 ans du projet	7
2 Mission tutorale, compagnonnage, conceptualisations	7
3 Mission tutorale	9
4 Mission de compagnonnage	10
5 Compagnonnage cognitif (Poteaux et Pelaccia, 2016) (Raynal et Rieunier, 2014) et tutorat	11
6 Mission tutorale, comment la préparer	12
7 Références bibliographiques	14
7.1 Livres	14
7.2 Articles	15
7.3 Revues	15
7.4 Notes de cours	15
1 Principe d'un accompagnement et d'une évaluation au travers de la réalisation d'un portfolio de développement professionnel	18
2 Le portfolio, en pratique	20
3 Evaluation	24
4 Bibliographie	26
1 Quels sont les différents aspects qui peuvent être abordés dans les rencontres avec le stagiaire ?	29
2 Conditions favorables à des échanges constructifs	30
3 Quelques pistes pour accompagner les stagiaires dans le cycle de Kolb (1984)	33
4 Check-list des rendez-vous-clef	35
5 Contenus et commentaires des rendez-vous-clef	36
5.1 Rencontre de présentation	36
5.2 Rencontre autour de la note d'intention et validation	36
5.3 Rencontre de préparation du stage 1	36
5.4 Rencontre de retour du stage 1	36
5.5 Rencontre de préparation du stage 2	36
5.6 Rencontre de retour du stage 2	36
5.7 Rencontre de préparation du stage 3	36
5.8 Rencontre de retour du stage 3	36
5.9 Rencontre sur la mise en perspective de l'ensemble de l'expérience et des connaissances/compétences développées	36



5.10Rencontre sur la production de dissémination	36
6 Bibliographie	37
7 Annexes.....	38
7.1 PowerPoint Module 1 – Jour 1	38
7.2 PowerPoint Module 1 – Jour 2	41
7.3 PowerPoint Module 1 – Jour 3	46
7.4 PowerPoint 3 ^{ème} phase – Capsule 2.0.....	52
7.5 PowerPoint 3 ^{ème} phase – Capsule 2.1.....	54
7.6 PowerPoint 3 ^{ème} phase – Capsule 2.2.....	58
1 Phase 1 et phase 2 de la formation de TuTorat en santé mentale.....	106
2 Phase 3 de la formation de TuTorat en santé mentale.....	107
Jour 1	107
Jour 2	107
Portfolio de ressources sur l’e-TuTorat, l’e-Health et la gestion de la réalité virtuelle au service de la santé mentale.....	108
Phase 3 de la formation de TuTorat en santé mentale - Eric Fryns	108
TuTorat à distance: choix d'un service numérique - Présentation Eric Fryns.....	109
TuTorat à distance: choix d'un service numérique - Introduction	109
TuTorat à distance: choix d'un service numérique - Distanciel synchrone.....	110
TuTorat à distance: choix d'un service numérique - Un mal pour un bien?	111
3. TuTorat à distance: choix d'un service numérique - Pourquoi changer? Ebac connect	111
TuTorat à distance: choix d'un service numérique - Méthodologie	113
1. Analyse des besoins de services numériques	113
2. Analyse du contexte.....	114
3. Déterminer les critères de choix du service (partie 1).....	114
3. Déterminer les critères de choix du service (partie 2).....	115
4. Analyses des services	115
5. Choix d’un service	116
117	
6. Implémentation du service	117
Création et utilisation d’un portfolio électronique.....	118
Création et utilisation d’un Carnet de route du tuteur.....	119
Création et utilisation d’un Espace de démarche émancipatrice (Kolb, 1984).....	120
TuTorat à distance : Chronologie des tâches et type de service.....	121



1. Scénariser et préparer le tutorat à distance	122
2. Prise de contact et invitation du stagiaire	122
3. Organiser l'espace de travail synchrone	123
4. Préparer et partager les ressources.....	123
5. Effectuer la rencontre	123
Mobilisation des pratiques 1	124
Outils complémentaires.....	127
Mobilisation des pratiques 2	127
Classes inversées.....	129
Enjeux de l'e-santé.....	130
Domaine de l'e-santé.....	130
E-santé et éthique.....	131
Rôle du Tuteur : jeu de rôle	131
Tuteurs et e-santé.....	132
Rôle du Tuteur	133
Tuteurs et e-santé.....	133
Conclusion.....	134



VETmh TuTo+

Processus de formation professionnelle en tutorat européen pour les stagiaires en immersion dans le secteur de la santé mentale

Partie II

La Mission Tutorale



**Cofinancé par
l'Union européenne**



**UNIVERSITATEA
AUREL VLAICU
din ARAD**
Facultatea de Științe ale Educației
Psihologie și Asistență Socială



1 Mission tutorale, les étapes sur les 3 ans du projet

En acceptant cette mission de tutorat aux côtés de pairs débutants, les tuteurs s'engagent dans 3 étapes distinctes mais complémentaires et indissociables pour arriver à l'objectif d'ouverture des connaissances, d'émancipation dans la posture et de partage et publication des acquis des stagiaires, débutants professionnels.

Dans une première étape, la formation partagée vise les compétences « d'implication dans sa mission de tuteur », « d'utilisation des ressources théoriques, matérielles ou humaines pour assurer sa mission » et de « communication professionnelle » assurant des partages constructifs entre : tuteur et stagiaire, tuteurs et professionnels de terrains dans le « compagnonnage », stagiaires et professionnels de terrains dans le « compagnonnage ».

Une formation/information est donc donnée en début du projet afin de permettre au tuteur de conceptualiser et intégrer sa posture de tuteur et les fonctions qui s'y rapportent. Ce 1^{er} module balise les missions attendues dans ce TUTORAT au regard des finalités du projet.

Un Carnet de fiches opérationnelles du tuteur est rédigé à cet effet (Module 1 Jour 3).

Un 2nd module permet au tuteur de travailler la démarche réflexive telle que Donald-A Schön (1997), Louise Lafortune (2012) et d'autres auteurs la proposent. C'est aussi l'occasion d'analyser des situations vécues avec les stagiaires et de développer les expériences rencontrées au travers de la démarche émancipatrice de David A. Kolb (1984) permettant de grandir et ouvrir les perspectives professionnelles et relationnelles à venir. Il peut ensuite aider le stagiaire en le guidant, lui aussi, dans l'utilisation de situations emblématiques afin d'ouvrir les angles d'approche et contenus de ses savoirs théoriques et pratiques.

Le 3^{ème} module balise les renforcements que le tuteur doit impulser dans la rédaction et publication d'écrits sur les expériences rencontrées par les stagiaires mais aussi sur la boîte à outils des soins relationnels qu'ils se sont constitués sur les 3 années du projet. Il doit également impulser et stimuler la création d'un réseau entre pairs de terrains mais aussi entre les institutions participantes.

Les stagiaires partagent sous forme de présentations aux congrès, au travers de capsules, au moyen d'affiches et de folders qu'ils co-créeent avec le soutien des tuteurs.

Cette troisième rencontre permet l'exploitation des consignes d'évaluations dès le 1^{er} module avec la collaboration du CCOMS¹ de Lille.

2 Mission tutorale, compagnonnage, conceptualisations

Tout au long de la théorisation de cette place de tutorat et des missions qui lui incombent, il faut distinguer régulièrement 2 formes d'accompagnement ; « tutorat » et « compagnonnage », qui sont si similaires dans leurs différences.

¹ Centre de collaboration de l'OMS pour la santé mentale.



Tutorat et Compagnonnage dans la formation des stagiaires VET_{mh} TuTo+ Erasmus+

Dénomination	Fonction principale	Qualité	Fonctions
Tuteur	Il représente la fonction pédagogique du stage	Il est volontaire pour exercer cette fonction ; Il est expérimenté ; Il s'approprie la pédagogie et les référentiels et taxonomies ad hoc	Il est responsable de l'encadrement pédagogique du stagiaire : assurer un accompagnement pédagogique et une guidance à distance, réaliser des rencontres régulières et des moments de réflexions avec le stagiaire, répondre aux questions ou besoins du stagiaire et participer à la progression/évaluation, assurer une fonction de tiers médiateur et/ou garant du bon fonctionnement du déroulement de l'apprentissage, assurer une fonction de soutien et de bridging (Le Boterf in Menaut, 2013, p74-75) Il est garant des compétences à acquérir ou acquises : aider à la construction du projet de formation, valider le projet de formation avec le stagiaire, aider le stagiaire à évaluer son parcours, le guider dans les objectifs conatifs de progression.
Compagnons (Professionnels de proximité)	Ils représentent la fonction d'encadrement du stage, <u>au quotidien</u>	Ils sont expérimentés dans les institutions accueillantes	Ils assurent le suivi et la formation du stagiaire : organiser les activités permettant la découverte et les apprentissages nouveaux, exercer une fonction de « modeling », expliquer les règles, normes et contextes de travail de l'institution, des bonnes pratiques voire du pays, ...

« La notion d'accompagnement [...] joue en fait de plusieurs langages. L'un est éthique : l'accompagnement y est promu par le langage de l'empathie et de l'écoute. »

L'autre est politique : comme pari social, il devient une modalité de régulation de ce que la société ambitionne, c'est-à-dire que les individus soient autonomes, responsables, capables de se prendre en main.



Le troisième serait technique : dans une société réduite à une collection d'individus, l'accompagnement permettrait un traitement individualisé des problèmes, une personnalisation des démarches, mais en fonction des exigences collectives.

Et le quatrième serait pratique : par l'injonction faite aux professionnels de répondre à ces attendus sociopolitiques.

Dire que la notion d'accompagnement renvoie à une « nébuleuse » signifie que toutes les formes qui la constituent sont difficiles à définir et que leurs relations sont imprécises.

Mais si elles ont entre elles « un air de famille », c'est qu'elles émanent d'un même fond, celui de l'accompagnement, et qu'elles ont en commun : un dispositif relationnel visant la parité, c'est-à-dire le rapport d'égalité dans l'échange et le dialogue ; des principes éthiques tels que celui de « ne pas se substituer à autrui » ; une démarche personnalisée adaptée à la situation et au contexte ; une posture d'écoute facilitant le questionnement réflexif d'une personne sur ce qu'elle veut et peut dans une situation dans laquelle elle est « prise et partie prenante » ; un cadrage institutionnel qui fait référence (Paul, 2015) ».

En entrée en matière, nous pouvons dire que le tuteur soutient le stagiaire dans les processus de son apprentissage, dans un *ingenium* d'accompagnement (Paul, 2009) qui mobilise la capacité « à lier » du stagiaire ; le compagnon, lui, guide le stagiaire au travers des contenus à apprendre et à pratiquer *in situ*.

Le fil est tenu entre les 2 fonctions qui croisent probablement d'autres systèmes plus méso, exo et macro dans la société (Absil, Vandoorne, 2004).

Le tableau suivant, inspiré de (Menaut, 2013, p. 30 et 31), nous apportent des éléments de compréhension des 2 fonctions.

3 Mission tutorale

Le tutorat reprend l'ensemble des activités qui vont permettre la production ou la transformation des compétences professionnelles du stagiaire en amont et/ou en aval de l'apprentissage *in situ*.

Les savoirs, qu'ils soient théoriques, pratiques, méthodologiques ou relationnels sont au service de l'agir professionnel en situation. La position d'un tuteur n'est pas tant de transmettre ses savoirs du champ disciplinaire que de favoriser la construction d'apprentissages que le stagiaire va pouvoir mobiliser dans des pratiques nouvelles et des contextes de travail différents.

La posture de tutorat équivaut, dans ce processus, à guider, baliser, jalonner le travail du stagiaire. Elle permet d'individualiser, de singulariser l'accompagnement du stagiaire, à distance.

Le rôle du tuteur trouve, comme première mission, d'accompagner le stagiaire dans l'entre-deux des stages.

Le travail du tuteur est d'aider le stagiaire à l'acquisition d'une démarche comportant des problèmes de soins divers et permettant l'exercice d'un raisonnement clinique hypothético-déductif



et d'un jugement clinique formalisant ses apprentissages interculturels lors des différents stages. Le tuteur favorisera l'hétéro-, la co-réflexivité lors des entretiens afin d'amener le stagiaire à créer son portfolio d'apprentissage personnalisé.

Les formes de tutorat sont définies en fonction de leur finalité.

Un tutorat d'insertion, qui est une forme que nous ne développerons pas dans la formation VETmh TuTo+ Erasmus+, un tutorat de qualification, celui-là sera développé dans la formation puisqu'il s'organise dans le cadre d'un parcours personnalisé du *tutoré*, avec une mise en lien de différentes formes de savoirs, un tutorat de développement qui est une occasion de production de nouveaux savoirs d'action dans de nouveaux milieux d'apprentissage.

4 Mission de compagnonnage

Historiquement, le compagnonnage est une guidance technique et morale : « On apprend autant des valeurs du métier que des « tours de mains », car l'appartenance compagnonnique implique le respect des règles strictes qui ordonnent les comportements et les relations (Ellul, 1999 in Menaut, 2013). Des formes plus récentes du compagnonnage se limitent à la transmission de compétences professionnelles, notamment « à partir d'un vécu commun, de l'exemplarité des situations de travail approchées (Ellul, 1999 in Menaut, 2013) ». Ce compagnonnage prendra aussi les noms de coaching, mentorat et counseling dans des littératures ou dimensions différentes de l'histoire.

Compagnon, celui avec qui on partage le pain, « cum panis », celui qui est allié, « socius », celui qui est compagnon de route « concomitans ». (Paul, 2004, P.63) Il y a une pluralité des pratiques, plus ou moins homogènes, qui nous renvoie à une définition polysémique et multiréférentielle (p.76).

Le compagnonnage est peu standardisé, car il va être multiple, cependant, voici quelques caractéristiques qui peuvent le fédérer.

Il a une dimension temporelle, son aide a une dimension circonscrite et évolutive, une dimension spatiale (l'accueil se réalise dans son lieu habituel de travail), une dimension relationnelle (il ajuste sa présence au stagiaire dans ce contexte d'accompagnement).

Le « compagnon » se voit donc attribuer des fonctions de formation auprès du stagiaire alors que ce n'est pas sa fonction professionnelle principale. Ce compagnonnage est réalisé par des professionnels expérimentés accueillant les stagiaires dans des situations de découverte culturelle du travail en santé mentale.

Pourrait-on dire que le compagnonnage est un « tutorat spontané » institué ?

Une forme de tutorat spontané est présente dans tous les milieux professionnels ; c'est la forme tutorale intégrée par le compagnonnage, elle est peu organisée, elle est la plupart du temps informelle. Elle peut être faite par un ou des compagnons qui sont ou pas officiellement missionnés



par l'institution pour le faire (cadre placé, missions formalisées, réflexions sur les moyens nécessaires à cet accompagnement, reconnaissance du travail, etc.).

Le compagnonnage place le stagiaire dans une posture où une relation individualisée et personnalisée doit être garantie : « soutenir, protéger, honorer, servir et aider à atteindre un but » et nous indique que l'accompagnement est au service de l'accompagné et qu'il s'efforce d'aider celui-ci à atteindre le but qu'il s'est fixé dans ces stages interculturels de découverte des pratiques en santé mentale.

5 Compagnonnage cognitif (Poteaux et Pelaccia, 2016) (Raynal et Rieunier, 2014) et tutorat

Le compagnonnage cognitif soutient le transfert de connaissances chez le stagiaire au travers des interactions entre le tuteur, les compagnons *in situ* et le stagiaire.

Il nécessite donc une triangulation telle que nous la proposons dans le projet VETmh TuTo+.

Le stagiaire va articuler son temps entre le tuteur et le compagnon *in situ* afin d'appréhender un maximum de facettes d'apprentissage lors des stages interculturels.

Le principe du compagnonnage cognitif (Vanpee, Frenay et al, 2010) pourrait se représenter comme un focus sur la relation tuteur/stagiaire mais avec des inclusions du compagnonnage, réalisés par un tiers institutionnel hospitalier ou autre.

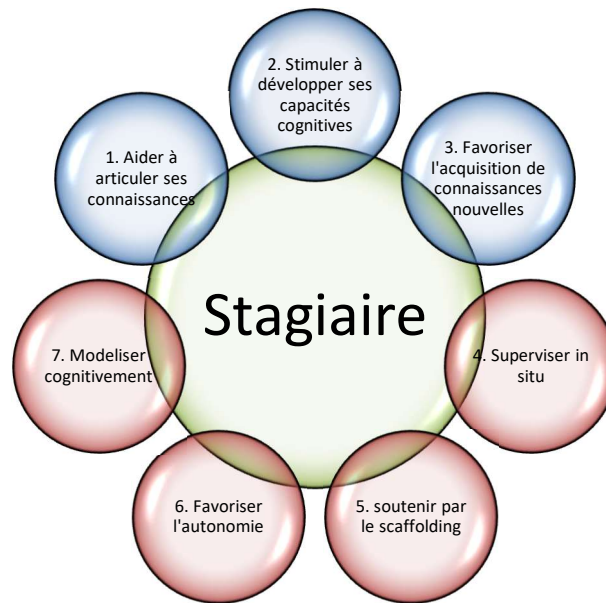
Au travers du partage des objectifs de stage du stagiaire, le tuteur considère plus particulièrement les processus cognitifs impliqués dans la préparation du stage.

Au travers des différentes formes d'activités et d'apprentissage dans les unités de travail, les compagnons prennent le relai de ce travail d'émergence des processus cognitifs travaillés avec le tuteur et facilitent leur exploitation sur le terrain ; ces perspectives d'apprentissage professionnel sont ainsi « socialement partagées » en situation réelle.

En soutenant ainsi pédagogiquement le stagiaire dans ses stratégies d'apprentissage, lors du partage de ses objectifs, et en balisant son travail et les connaissances pré-requises que cela demande, le tuteur favorise une construction mentale et cognitive moins inerte et donc plus transférable et réutilisable en tant qu'expériences professionnelles en situations interculturelles.

Penser le compagnonnage cognitif dans cette triangulation tuteur/stagiaire/compagnon *in situ*, demande une exploitation de ce dernier en 7 conditions : les 3 premières plus liées au binôme « tuteur/stagiaire » et les 4 suivantes au binôme « compagnon/stagiaire ».





Discussions et partages entre le tuteur et le stagiaire afin de

1. connaître les objectifs du stage et les connaissances et compétences que le stagiaire compte y développer ainsi que la démarche (clinique) qu'il pense appliquer pour les réaliser.
2. verbaliser et expliciter une action afin de développer la métacognition et la confrontation de ses idées et interprétations.
3. encourager le stagiaire à développer un processus de discrimination (différencier des situations d'apprentissage similaires) et de généralisation (trouver des similitudes de situations de stage différentes).

Discussions et partages entre le compagnon et le stagiaire afin de :

4. commenter en simultané les observations de ses pratiques et agir et optimiser ainsi la rétroaction.
5. adapter le soutien au stagiaire voire le suppléer lors d'une situation d'apprentissage complexe, nouvelle ou très différente culturellement.
6. se retirer graduellement afin de permettre au stagiaire de développer et potentialiser son autonomie.
7. expliciter et partager son raisonnement (clinique) au stagiaire afin de lui permettre d'élaborer le sien.

6 Mission tutorale, comment la préparer

Le tuteur a un mandat ; celui de placer le cadre des rôles et fonctions des personnes dans le projet (Tuteur, Stagiaire, Compagnon formateur), celui d'analyser les attentes et objectifs propres à chacun, celui de guider, soutenir, aider à l'implémentation de contenus et pratiques formatives pour le stagiaire, celui d'ouvrir des perspectives pour l'apprentissage optimal du stagiaire dans le contexte du projet VETmh TuTo+ 2018-2021.



Dans le décours du 1^{er} module, le tuteur va prendre connaissance et/ou expérimenter les « tenants et aboutissants » des objectifs de formation dans ce projet VETmh TuTo+ 2018-2021.

Pour ce faire, il va être invité à clarifier sa mission, définir les modalités attendues du tutorat dans ce projet, prendre connaissance des dispositifs d'apprentissage, faire du lien avec les institutions qui accueillent et les « compagnons formateurs » rencontrés sur place et préparer le cadre de travail qu'il va proposer au stagiaire.

Pour que les rencontres avec le stagiaire soient didactiques et formatrices voire émancipatrices, le tuteur doit rendre son accompagnement formateur et pédagogique, exploitable dans le contexte des soins et du travail sur le terrain de la santé mentale en ouvrant une progression possible dans les apprentissages partagés avec les « compagnons formateurs ».



7 Références bibliographiques

7.1 Livres

- Allin-Pfister, A-C. (Sous la direc.), (2011) Le guide du formateur : une approche par compétences. Ed. Lamarre, 329 p.
- Baudrit, A., (2011) Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants, Pédagogies en développement, Bruxelles, De Boeck, 148 p.
- Beckers, J., (2007) Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine. De Boeck éd., 356 p.
- Jonnaert, P., (2009) Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique. De Boeck éd., 2^{ème} édition, 97 p.
- Le Boterf, G., (2006) Construire les compétences individuelles et collectives agir et réussir avec compétences, Paris, Editions d'organisation, 311 p.
- Menaut, H., (2013) Tutorat et formations médicales, Perspectives en éducation et formation, Bruxelles, De Boeck, 126 p.
- Michaux, L., (2015) Cultures et valeurs dans l'univers du soin. D'une logique de la différence à une logique d'ouverture. Paris, SeliArslan, 171 p.
- Paul, M., (2004) L'accompagnement, une posture spécifique, Paris, L'Harmattan, 352p.
- Paul, M., (2009) L'accompagnement : d'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique in Barbier, JM. & al (ss la direction) Paris, Encyclopédie de la formation, puf. P. 613 – 646.
- Paul, M., (2016) La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques. De Boeck éd., 160 p.
- Poteaux, N. et Pelaccia, T. (2016). Favoriser le transfert des apprentissages de la salle de cours au milieu de soins. Dans Pelaccia, Comment (mieux) former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences de la santé ? (477 p.). Paris : De Boeck Supérieur.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2014). Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Reuter, Y. (sous la direc.) (2010) Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. De Boeck éd., 2^{ème} édition, 280 p.
- Viollet, P. (Sous la direc.), (2011) Méthodes pédagogiques pour développer la compétence. Manuel pratique à l'usage des formateurs. De Boeck éd., 411 p.
- Viollet, P., (2013) Construire la compétence par l'analyse des pratiques professionnelles, Paris, Vuibert, 211 p.



7.2 Articles

G. Absil (APES-ULg), C. Vandoorne (APES-ULg), M. Demarteau (PhD Santé Publique, Observatoire de la Santé du Hainaut) Bronfenbrenner, *l'écologie du développement humain. Réflexion et action pour la Promotion de la santé*

Dominique Vanpee, Marianne Frenay, Véronique Godin et Denis Bédart, « Ce que la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques peut apporter pour optimiser la qualité pédagogique des stages d'externat ». *Pédagogie Médicale*, Volume 10, Numéro 4, novembre 2009 Page(s)253 - Publié en ligne 2 juin 2010.

7.3 Revues

Maela Paul, « L'accompagnement : de la notion au concept » in *Education permanente*, Dossier : accompagnement, réciprocité et agir collectif. *Revue trimestrielle*, N° 205, décembre 2015.

Frédérique Lerbet-Sereni, « Accompagnement et autonomie, un évident paradoxe ? », in *Education permanente*, Dossier : accompagnement, réciprocité et agir collectif. *Revue trimestrielle*, N° 205, décembre 2015.

Anne-Marie Lehr-Drylewicz, Cécile Renoux, Emmanuel Bagourd, Alain Potier : « L'accompagnement tutorial dans la formation des médecins généralistes » in *Education permanente*, Dossier : accompagnement, réciprocité et agir collectif. *Revue trimestrielle*, N° 205, décembre 2015.

Catherine Clénet, « Penser l'ingénierie de l'accompagnement en formation » in *Education permanente*, Dossier : accompagnement, réciprocité et agir collectif. *Revue trimestrielle*, N° 205, décembre 2015.

7.4 Notes de cours

Absil, G, Vandoorne, C., *Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain. Réflexion et action pour la Promotion de la santé*. Notes de cours sur « L'approche par milieu de vie ». Liège : Université de Liège, Ecole de Santé Publique, 2004.



VETmh TuTo+

Processus de formation professionnelle en tutorat européen pour les stagiaires en immersion dans le secteur de la santé mentale

Partie I

Portfolio de développement professionnel : un outil pour la réflexion, l'accompagnement et l'évaluation



**Cofinancé par
l'Union européenne**



**UNIVERSITATEA
AUREL VLAICU
din ARAD**
Facultatea de Științe ale Educației
Psihologie și Asistență Socială



Stagiaires et tuteurs, vous êtes engagés dans le programme VETmh TuTo+, une formation comportant notamment trois stages en immersion à l'étranger.

Plusieurs outils et dispositifs sont proposés pour accompagner cette expérience et permettre d'en tirer le meilleur bénéfice professionnel, au plan individuel et au plan collectif.

L'accompagnement par un tuteur, la formation des tuteurs et la réalisation d'un portfolio de développement professionnel font partie de ces ressources.

Ce document a été conçu pour vous donner des informations communes sur la place donnée à la production d'un **portfolio** dans le parcours de formation, ainsi que les balises de sa construction.



1 Principe d'un accompagnement et d'une évaluation au travers de la réalisation d'un portfolio de développement professionnel

Des expériences à vivre, à traiter, à intégrer...

Le stage est une occasion d'apprentissage par l'expérience vécue. Toutefois, l'immersion en elle-même ne garantit pas l'apprentissage, elle ne l'optimise pas forcément. L'immersion est un ingrédient nécessaire mais non suffisant d'un développement professionnel.

Cette expérience vécue devient formatrice lorsqu'elle fait l'objet d'une appropriation cognitive : elle est traitée et intégrée aux ressources professionnelles. *« L'expérience n'est pas formatrice de compétence en soi. L'immersion ne suffit pas : le stage n'est qu'une opportunité pour l'étudiant de vivre des expériences qui lui permettront de construire son expérience et son identité professionnelle. Pour qu'une expérience devienne source d'apprentissage, il faut que le sujet en situation mette en travail ses modes de fonctionnement cognitif et de perception. C'est en quoi la formation devient expérientielle : elle est singulière et engage le sujet dans sa globalité. Mais il ne pourrait y avoir cette mise en travail de l'expérience sans altérité de l'environnement. Le tutorat est l'un des supports de cette altérité. Il agit comme étayage dans l'action, avec l'appui des professionnels de proximité, pour permettre à l'étudiant de trouver les régulateurs de son action. Il agit également comme étayage de la réflexion sur l'action afin de permettre à l'étudiant de conscientiser et de capitaliser ses savoirs issus de l'expérience. Il nous faut donc doter les étudiants de la capacité à être critique et constructif vis-à-vis de leur pratique, de « penser leur pensée ». » (Menaut, 2013 : 34).*

Dans le cadre de ce projet, **l'accompagnement par un tuteur** est une des modalités choisies pour actualiser le potentiel de l'expérience de stage. Cette modalité s'articule à **la réalisation d'un portfolio**, comme dispositif complémentaire et cohérent de la démarche d'analyse des pratiques et de leur intégration dans un parcours de développement professionnel.

En effet, la constitution d'un portfolio permet de rencontrer les objectifs de formation du projet, dans la mesure où un **portfolio** engage : *« (1) une perspective réflexive de l'apprentissage, c'est-à-dire le développement chez les étudiant.e.s de compétences transversales comme l'autoévaluation et la compréhension de ses propres processus et méthodes d'apprentissage ; (2) une perspective expérientielle de l'apprentissage, c'est-à-dire la mise en évidence et la valorisation de toutes ses expériences d'apprentissage, que celles-ci soient explicites ou implicites. Dans un portfolio, l'étudiant.e est amené.e à décrire ses expériences puis à les analyser ; (3) une autonomie et une responsabilisation de l'étudiant.e vis-à-vis de son propre processus d'apprentissage » (Berthiaume et Daele, 2010).*

La constitution d'un portfolio permet ainsi de **réfléchir sur son expérience**, et offre des **occasions d'interactions formatrices** avec le tuteur à propos des questions que le stagiaire se pose. En outre, le portfolio constitue une manière **d'organiser la cohérence des expériences vécues**, de construire le cheminement entre les différentes étapes du projet.

Cette production individuelle constructive et créatrice dépasse dès lors le cadre de l'inventaire d'activités, de la collection de documents et a vocation à s'inscrire dans une démarche personnelle réflexive et d'auto-évaluation. Elle permet au stagiaire d'utiliser ses différents savoirs professionnels, de les combiner et d'avoir ainsi une lecture plurielle de situations rencontrées.

La constitution d'un **portfolio** a également pour objectif de permettre aux intervenants dans le parcours de formation (3 ans) de coordonner leurs interventions. Le **portfolio** est aussi un outil susceptible d'être utilisé pour faciliter le partage d'expériences avec les pairs.



Le **portfolio**, par son processus d'élaboration, soutient donc l'apprentissage ; au terme du stage, en tant que production objectivée, il constitue également une trace de cet apprentissage et permet, le cas échéant, la certification d'un développement de compétences. Le **portfolio** demandé est destiné au suivi du parcours de formation et d'expériences ainsi qu'à la capitalisation des éléments de compétences acquis.

Pour permettre une lisibilité européenne, le parcours de formation et la production y afférente se verront attribuer un total de 6 crédits ECTS. Outil de lisibilité évolutif, le portfolio peut aider à la constitution d'un dossier de validation des acquis de l'expérience (VAE).

Même si le **portfolio** complet n'est remis aux évaluateurs qu'en fin de processus, le tuteur est le garant de l'engagement progressif au fil des trois ans de toutes les productions attendues.



2 Le portfolio, en pratique

Le portfolio final se présente sous la forme d'un dossier écrit dactylographié. Le portfolio contient des documents de natures différentes :

- Des **productions** rédigées et sélectionnées tout au cours du parcours d'apprentissage.
- Des **traces d'activités** ciblées réalisées au cours des stages.
- Des **commentaires métacognitifs** sur les démarches et activités réalisées: « *Qu'ai-je appris à travers cette activité, cette rencontre ? Comment puis-je en tenir compte dans ma pratique professionnelle ? Dans la suite de ma formation ?* ». Ces commentaires sont réalisés **au fur et à mesure**, ils s'enrichissent des interactions avec le tuteur et les apprenants reçoivent un feed-back formatif à leur propos.
- Un **texte récapitulatif, intégrateur** sur la « thématique fil rouge » et sur le processus d'apprentissage. Celui-ci est réalisé plutôt **à la fin** du parcours de formation.

La rédaction du travail doit être soignée (dactylographie, usage correct des abréviations, etc.). Celui-ci peut comprendre des illustrations (schémas, tableaux, photos, etc.) mais leur choix doit être judicieux et elles doivent être référencées en respectant les règles bibliographiques et celles de droit de reproduction en vigueur. Les photos éventuellement prises sur les lieux de stage doivent avoir préalablement fait l'objet d'une autorisation écrite de la personne responsable du lieu et des patients. Le respect du secret professionnel et de la confidentialité sont des impératifs de travail.

Les références bibliographiques, quelle que soit la nature de la source ou du support de la référence (papier, magnétique, imprimé, numérique, sonore, visuel, etc.), seront citées clairement.



Pour être considéré comme recevable à une délibération permettant l'octroi de crédits, le portfolio doit comporter tous les éléments suivants :

Production 1	Note d'intention
Échéance : Pour la première rencontre avec le tuteur	Volume approximatif : 3 pages
Cette production développe les questionnements, le projet du stagiaire qui justifie la mobilité. Quels sont les aspects de la pratique pour lesquels s'exprime un besoin de formation ? Quels sont les objectifs du projet ? Cette production présente les bénéfices ou les effets de la formation espérés, pour le stagiaire et/ou pour son équipe de travail et/ou pour son institution. Quels aspects de la pratique professionnelle personnelle et collective en seraient améliorés ? Quelles seraient les répercussions visibles pour les bénéficiaires ? Etc. Le contenu de cette production est discuté avec le tuteur, qui le valide.	

Production 2	Synthèse des recherches bibliographiques et contextuelles préparatoires au stage 1
Échéance : Avant le départ pour le stage 1	Volume approximatif : 1 page
Cette production présente les démarches effectuées par le stagiaire pour se familiariser au contexte culturel et organisationnel de son premier stage ainsi que les références des lectures professionnelles et scientifiques qui nourrissent sa réflexion. Le contenu de cette production est discuté avec le tuteur, qui le valide.	

Production 3	Attentes et objectifs du stage 1
Échéance : Avant le départ pour le stage 1	Volume approximatif : 2 pages
Cette production développe les objectifs poursuivis par le stagiaire lors du stage 1. Quels sont les aspects qu'il souhaite observer ? Quelles sont les personnes qu'il souhaite rencontrer ? Quels sont les questionnements construits sur la base de ses recherches et lectures préalables ? Etc. Le contenu de cette production est discuté avec le tuteur, qui le valide. <i>Ce document est envoyé, par le stagiaire, au lieu d'accueil du stage 1 avant le début du stage.</i>	

Production 4	Rapport d'étonnement du stage 1
Échéance : Dès le retour du stage 1	Volume approximatif : 2 pages
Cette production relate les éléments interpellant du stage que le stagiaire estime féconds pour sa réflexion, sa progression : quels sont les liens nouveaux, les incertitudes, les perplexités, etc., nés de la confrontation de ses questionnements avec les observations et rencontres ? Le contenu de cette production est discuté avec le tuteur. Si le lieu de stage le souhaite, un compte rendu ORAL peut lui en être fait.	



Production 5	Synthèse des recherches bibliographiques et contextuelles préparatoires au stage 2
Échéance : Avant le départ pour le stage 2	Volume approximatif : 1 page
Cette production présente les démarches effectuées par le stagiaire pour se familiariser au contexte culturel et organisationnel de son second stage ainsi que les références des lectures professionnelles et scientifiques qui nourrissent sa réflexion. Le contenu de cette production est discuté avec le tuteur, qui le valide.	

Production 6	Attentes et objectifs du stage 2
Échéance : Avant le départ pour le stage 2	Volume approximatif : 2 pages
Cette production développe les objectifs poursuivis par le stagiaire lors du stage 2. Quels sont les aspects qu'il souhaite observer ? Quelles sont les personnes qu'il souhaite rencontrer ? Quels sont les questionnements construits sur la base de ses recherches et lectures préalables ? Etc. Ces objectifs et attentes sont également formulés en lien avec les réflexions et analyses issues du premier stage. Le contenu de cette production est discuté avec le tuteur, qui le valide. <i>Ce document est envoyé au lieu d'accueil du stage 2 avant le début du stage.</i>	

Production 7	Rapport d'étonnement du stage 2
Échéance : Dès le retour du stage 2	Volume approximatif : 2 pages
Cette production relate les éléments interpellant de son stage qu'il estime féconds pour sa réflexion, sa progression : quels sont les liens nouveaux, les incertitudes, les perplexités, etc. nés de la confrontation de ses questionnements avec les observations et rencontres ? Le contenu de cette production est discuté avec le tuteur. Si le lieu de stage le souhaite, un compte rendu ORAL peut lui en être fait.	

Production 8	Synthèse des recherches bibliographiques et contextuelles préparatoires au stage 3
Échéance : avant le départ pour le stage 3	Volume approximatif : 1 page
Cette production présente les démarches effectuées par le stagiaire pour se familiariser au contexte culturel et organisationnel de son troisième stage ainsi que les références des lectures professionnelles et scientifiques qui nourrissent sa réflexion. Le contenu de cette production est discuté avec le tuteur, qui le valide.	



Production 9	Attentes et objectifs du stage 3
Échéance : avant le départ pour le stage 3	Volume approximatif : 2 pages
Cette production développe les objectifs poursuivis par le stagiaire lors du stage 3. Quels sont les aspects qu'il souhaite observer ? Quelles sont les personnes qu'il souhaite rencontrer ? Quels sont les questionnements construits sur la base de ses recherches et lectures préalables ? Etc. Ces objectifs et attentes sont également formulés en lien avec les réflexions et analyses issues des deux premiers stages. Le contenu de cette production est discuté avec le tuteur, qui le valide. <i>Ce document est envoyé au lieu d'accueil du stage 3 avant le début du stage.</i>	

Production 10	Rapport d'étonnement du stage 3
Échéance : dès le retour du stage 3	Volume approximatif : 2 pages
Cette production relate les éléments interpellant de son stage que le stagiaire estime féconds pour sa réflexion, sa progression : quels sont les liens nouveaux, les incertitudes, les perplexités, etc. nés de la confrontation de ses questionnements avec les observations et rencontres ? Le contenu de cette production est discuté avec le tuteur. Si le lieu de stage le souhaite, un compte rendu ORAL peut lui en être fait.	

Production 11	Analyse réflexive du parcours de formation
Échéance : date voir remise du PF	Volume approximatif : 5 pages
Cette production relate les étapes de la réflexion et du développement professionnel du stagiaire au cours des trois années. Elle identifie les effets de formation des différents stages et démarches au regard des questionnements et interrogations de départ : quelles sont les nouvelles connaissances et compétences développées ? Dans quelles situations professionnelles peuvent-elles être réinvesties ? Il s'agit du « fil rouge » intégratif qui donne cohérence à la réflexion thématique générale. Le contenu de cette production est discuté avec le tuteur, qui le valide.	

Production 12	Carnet d'adresses
Cette production répertorie tous les contacts professionnels utiles et pertinents établis dans le cadre du projet. Chaque entrée du répertoire présente les coordonnées de contact ainsi que le(s) domaine(s) d'intérêts de ce lien. Les cartes de visite récoltées au cours des stages peuvent se placer dans les pages plastifiées ad hoc, dans la farde.	

Production 13	Répertoire des ressources
Cette production récapitule l'ensemble des sources pertinentes exploitées par le stagiaire au long de son parcours de formation. Elles sont éventuellement structurées de manière thématique.	

Production 14	Article ou publication (ou production multimédia)
Échéance :	Volume approximatif : 5 pages
Cette production présente un des aspects de la valeur ajoutée du projet, à destination d'un public non spécialisé (dissémination).	



3 Evaluation

Le **Portfolio** ainsi que la **Convention quadripartite** de stage signée par toutes les parties devront parvenir à Monsieur Jocelyn Deloyer pour le 15 mars 2021.

Le Portfolio doit être rédigé en anglais ou français selon votre préférence. En cas de difficulté, vous pouvez solliciter le coordinateur national afin de vous livrer une traduction.

Nous vous demandons d'adresser les documents par voie électronique, en un seul fichier **pdf** identifié **votreprenom.votrenom.tutoVETmh20182021**, à l'adresse courriel suivante :

jocelyn.deloyer@saintmartin.ofc.be

ET par voie postale, en un seul document imprimé et relié :

Monsieur Jocelyn DELOYER
Centre Neuropsychiatrique Saint-Martin, Rue Saint-Hubert, 84,
B-5100 Dave – Belgique

Nous vous conseillons un envoi en recommandé.

Les crédits ECTS seront délivrés par l'Université d'Arad, Roumanie et par la Haute Ecole de la Province de Namur, Belgique.

Les critères d'évaluation sont les suivants :

Conformité

Les activités prévues par le programme de formation ont été réalisées (trois stages, remise du portfolio selon les échéances, etc.).

Contenu :

Le portfolio contient les 14 productions attendues (cf. consignes). La structure du portfolio répond aux consignes.

Description des activités menées et des questionnements

Le portfolio présente des éléments consistants et éclairants de description des activités réalisées (lectures, rencontres, etc.). Le portfolio met en évidence des démarches nombreuses, variées, pertinentes, qui ont permis d'interagir avec les lieux de stage.

Analyse des expériences de stage

Le portfolio présente l'analyse réflexive des stages, les apports des démarches et des activités significatives dans le parcours de formation (Quels en étaient les objectifs, les questionnements ? Qu'est-ce qui a été appris ? Remis en question ? Comment de nouvelles connaissances et compétences se sont-elles construites ? Etc.). Les liens établis sont pertinents.



Progression et dissémination

Le portfolio situe où le stagiaire en est dans son processus de formation et, le cas échéant, les étapes qu'il souhaite encore réaliser. Il identifie le développement de compétences professionnelles et les contextes ou projets dans lesquels elles peuvent être réinvesties.

Validité clinique et scientifique

Le contenu présenté dans les documents du portfolio remplit les conditions d'une réflexion et d'une pratique professionnelles valides et fondées dans le champ de la santé mentale ou de la psychiatrie.

Gestion de l'information

Le portfolio présente les informations de manière nuancée et non réductrice. Les productions précisent les sources des informations. Le stagiaire prend un recul critique par rapport aux sources. Il y a recoupement des informations, dépassement d'informations stéréotypées ou superficielles. Il y a une distinction entre les informations de fait et les opinions.



4 Bibliographie

Berthiaume, D. et Daele A. (2010) : « Evaluer les apprentissages des étudiant.e.s à l'aide du portfolio », Centre de soutien à l'enseignement de l'Université de Lausanne (CSE-UNIL), disponible en ligne à l'adresse http://unil.ch/webdav/site/cse/shared/brochures/memento_portfolio.pdf.

Lecoq, J. (dir) (2018) Evaluer les compétences avec un (e)portfolio, les Cahiers du LLL, Louvain Learning Lab, Louvain-la-Neuve, 52p.

Menaut, H. (2013), Tutorat et formations paramédicales, penser l'accompagnement tutorial », Bruxelles : De Boeck, 128pp.

Naccache, N., Jouquan, S., Samson, L., Le portfolio en éducation des sciences de la santé. un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation, in Pédagogie Médicale, Mai 2006, Volume 7, numéro 2., p.10-27.

Normand, S, Utiliser le portfolio pour évaluer les apprentissages,. — 20 septembre 2009, Université de Montréal, Faculté de Médecine, www.medbev.umontreal.ca/docimo/Portfolio.pdf, date de consultation : 02 janvier 2015.

Raucent, B., Verzat, C., Villeneuve, L., Accompagner les étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ? De Boeck. Paris. Février 2010. 563 p.



VETmh TuTo+

Processus de formation professionnelle en tutorat européen pour les stagiaires en immersion dans le secteur de la santé mentale

Carnet de route des tuteurs



**Cofinancé par
l'Union européenne**



**UNIVERSITATEA
AUREL VLAICU
din ARAD**
Facultatea de Științe ale Educației
Psihologie și Asistență Socială



Tuteurs, vous êtes engagés dans le programme VETmh TuTo+, tout au long duquel vous accompagnez le développement des compétences d'un ou plusieurs stagiaire(s) dans un projet de formation qui comporte, notamment, trois stages d'immersion professionnelle à l'étranger.

La manière dont nous concevons votre rôle s'appuie essentiellement sur l'accompagnement des stagiaires dans un **cycle de l'apprentissage fondé sur l'expérience** (Kolb 1984). Le principe qui sous-tend cette approche est qu'une expérience concrète (telle qu'un stage à l'étranger) peut devenir la source de connaissances plus génériques ou de compétences mobilisables quand elle fait l'objet d'un travail d'analyse, de construction et de transfert.

Ce document a été conçu pour vous donner des balises quant **au rôle de tuteur** pour soutenir, par vos interventions, ce « cycle de Kolb » qui vous sera expliqué lors du module 2, aux différentes étapes du projet pour chaque stagiaire accompagné.



1 Quels sont les différents aspects qui peuvent être abordés dans les rencontres avec le stagiaire ?

- Des **aspects organisationnels** : Les contacts avec le lieu de stage sont-ils établis ? Les modalités pratiques des stages conviennent-elles ? La coordination avec le service est-elle fluide pour libérer le stagiaire pour sa mission ? Les échéances des différentes productions sont-elles respectées ? Etc.
- Des **aspects d'accompagnement pédagogique** : Vous trouverez aux pages suivantes des suggestions quant à l'accompagnement des stagiaires aux différentes étapes du cycle de Kolb (1984). Outre ces interventions, d'autres aspects pédagogiques peuvent être abordés : les consignes relatives aux productions du portfolio sont-elles bien comprises ? Les activités paraissent-elles réalisables ? Le travail fourni correspond-il aux attentes du projet initial ? Les ressources mobilisées sont-elles adéquates, pertinentes, approfondies ? Etc.
- Des **aspects motivationnels** : chaque rencontre est aussi l'occasion de prendre en compte l'état de motivation par rapport au projet global. Le projet s'étend sur trois années, il est donc normal d'observer des moments où l'enthousiasme baisse. Les stages à l'étranger peuvent également être déstabilisants et mener à redéfinir ou reconstruire le sens de la démarche.



2 Conditions favorables à des échanges constructifs

- Le tuteur rassemble dans un classeur tous les documents administratifs, pédagogiques et professionnels qui lui seront utiles pour accompagner le stagiaire.
- Le tuteur prend contact avec le stagiaire dès que possible. Il fixe un premier rendez-vous d'une heure environ. Tuteur et stagiaire vérifient leurs coordonnées et choisissent les modalités les plus efficaces pour se contacter (téléphone ?, courrier électronique ? Moments de la semaine/de la journée plus favorables ? Etc.). Le tuteur écoute préalablement les objectifs du stagiaire.
- Les rencontres se déroulent toujours dans un endroit calme et à un moment de la journée où le tuteur et le stagiaire ne seront pas dérangés.
- Le tuteur et le stagiaire définissent ensemble les objectifs de chaque rencontre. Le tuteur accompagne, il ne fait rien à la place du stagiaire, il ne décide pas à la place du stagiaire.
- A la fin d'un échange, le tuteur et le stagiaire conviennent de la prochaine rencontre : moment, lieu, objet de la rencontre, production éventuellement attendue. Idéalement, ces informations sont rapidement confirmées par écrit.



- **Ce à quoi je pense encore :**



- **Ce sur quoi je voudrais insister :**



3 Quelques pistes pour accompagner les stagiaires dans le cycle de Kolb (1984)

- **Des questionnements pour approfondir la problématique de départ.**

Il s'agit de l'étape qui s'appuie sur la Production 1 du Portfolio « Note d'intention ».

Un approfondissement de cette problématisation oriente à la fois le questionnement, les clefs de lectures, la mobilisation des ressources et la motivation du stagiaire dans les différentes immersions en stage.

Les échanges autour de la problématisation peuvent se construire autour de questionnements de ce type : *Quels sont les points communs des situations que l'on juge actuellement insatisfaisantes, dans la pratique individuelle ou collective ? Sur quels aspects a-t-on l'impression de tourner en rond ? Par rapport à quelle facette du métier a-t-on besoin d'un regard nouveau ? Quelles sont les situations qui nous frustrant, nous donnent le sentiment d'être dans l'ornière ? Sur quels aspects l'équipe se sent-elle mûre pour abandonner ses habitudes et essayer une nouvelle approche ? Etc.*

La problématique doit se situer dans le territoire des compétences professionnelles des soignants.

Les échanges lors de cette étape vont permettre de préciser ce qui se trouvera, pour le premier stage, dans les productions 2 et 3 du portfolio.

- **Des questionnements qui soutiennent la description de l'expérience.**

Cette étape prend place au retour de l'expérience de stage.

Il s'agit d'abord de prendre le temps de décrire les détails de l'immersion, ceci afin d'éviter de fonder une analyse sur une version pauvre de ce qui a été vécu. Le stagiaire doit se présenter avec la (les) situation(s) décrite(s) de manière factuelle à la rencontre avec le tuteur.

Les questionnements porteurs à cette étape sont de l'ordre du « comment ? » : *Comment les choses se passent-elles « là-bas » ? Comment cela fonctionne-t-il concrètement ? Qu'avez-vous vraiment observé ? Qu'avez-vous vu ? Qu'avez-vous entendu ? Quelles étaient les activités de chacun ? Quelles étaient les ressources mobilisées ? Quelles sont les interactions entre les différents acteurs ? Etc.*

- **Des questionnements qui soutiennent l'analyse réflexive.**

A cette étape, le tuteur et le stagiaire conservent le contact avec l'expérience dont on cherche à identifier les ingrédients signifiants.

Quelles sont les intentions des actions des intervenants de ce contexte ? Quels sont les effets observables des actions ? Quels sont les moments, les actions, les acteurs, plus généralement les ingrédients de cette situation qui vous paraissent cruciaux ? Quels sont les facteurs qui peuvent intervenir positivement ou négativement dans cette situation ? Quels sont les différents angles possibles d'analyse ? Etc.



- **Des questionnements qui soutiennent la modélisation des aspects généralisables de l'expérience en les mettant en relation avec une théorie, un concept.**

A cette étape, le stagiaire et le tuteur abandonnent peu à peu les aspects contextuels de l'expérience pour dégager les éléments dont on peut tirer une connaissance, des enseignements. La situation devient potentiellement emblématique.

Au-delà de la situation, qu'est-ce que cette expérience et son analyse vous ont appris de nouveau ou de différent ? Quelles nouvelles clefs d'observation, de compréhension ou d'intervention cela vous donne-t-il ? Comment cette expérience enrichit-elle vos références et ressources professionnelles ? Etc.

Les nouvelles connaissances ainsi dégagées peuvent aussi « ouvrir l'appétit » à une lecture ou une relecture de références et ressources professionnelles plus théoriques.

De nombreux éléments de cette étape peuvent se retrouver dans la production 11 du portfolio « Analyse réflexive du parcours de formation ».

- **Des questionnements qui engagent à transférer les principes identifiés à son propre contexte ou à un contexte différent.**

Lorsque les acquis d'une expérience de stage ont été construits, l'étape suivante consiste à imaginer dans quelle mesure ils peuvent être réinvestis et leur validité « testée » dans un autre contexte (ce peut être le lieu professionnel et/ou le lieu de stage suivant). Cette réflexion reste encore générale, elle imagine des nouveaux possibles.

Comment ces nouvelles connaissances permettent-elles de « réinventer le métier » ? Outillé de ces nouvelles connaissances, comment pourrait-on dès lors faire « autrement » ? Quelles sont les conditions qui doivent sans doute être réunies pour que ce fonctionnement soit transposable ?

Ces réflexions ont aussi leur place dans la production 11 du portfolio « Analyse réflexive du parcours de formation ».

- **Des questionnements qui soutiennent l'expérimentation active.**

A cette étape, on prépare le dépassement des intentions à changer pour construire concrètement l'expérimentation d'une nouvelle pratique (individuelle ou collective) qui permettra d'amorcer un nouveau cycle réflexif.



4 Check-list des rendez-vous-clef

Date	Objet
	Rencontre de présentation
	Rencontre autour de la note d'intention et validation
	Rencontre de préparation du stage 1
	Rencontre de retour du stage 1
	Rencontre de préparation du stage 2
	Rencontre de retour du stage 2
	Rencontre de préparation du stage 3
	Rencontre de retour du stage 3
	Rencontre sur la mise en perspective de l'ensemble de l'expérience et des connaissances/compétences développées
	Rencontre sur la production de dissémination



5 Contenus et commentaires des rendez-vous-clef

5.1 Rencontre de présentation

5.2 Rencontre autour de la note d'intention et validation

5.3 Rencontre de préparation du stage 1

5.4 Rencontre de retour du stage 1

5.5 Rencontre de préparation du stage 2

5.6 Rencontre de retour du stage 2

5.7 Rencontre de préparation du stage 3

5.8 Rencontre de retour du stage 3

5.9 Rencontre sur la mise en perspective de l'ensemble de l'expérience et des connaissances/compétences développées

5.10 Rencontre sur la production de dissémination



6 Bibliographie

Balas-Chanel, A. (2012), La pratique réflexive, une valse à 7 temps ? in Expliciter, n°93, janvier 2012, pp. 1-15.

Genebre, C. (2016) Fiches opérationnelles du tuteur : formateur accompagnateur de terrain. Document non publié.

Kolb, D.A. (1984) Experiential learning – Experience as the source of learning and development. Englewoods Cliffs (NJ) : Prentice Hall.

Menaut, H. (2013), Tutorat et formations paramédicales, penser l'accompagnement tutorial », Bruxelles : De Boeck, 128pp.

Raucent, B., Verzat, C., Villeneuve, L., Accompagner les étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ? De Boeck. Paris. Février 2010. 563 p.

Université de Lausanne, (2009) Initiation à l'enseignement universitaire. La pratique réflexive. http://www.unil.ch/files/live//sites/cse/files/shared/brochures/Module7%20pratique%20reflexive%20individuelle_sept2013_v3.pdf.



7 Annexes

7.1 PowerPoint Module 1 – Jour 1

Formation des TUTEURS dans le projet VETmh TuTo+ (Erasmus+) 2018/2021

Module 1 Jour 1

Conceptualisation et balises de l'accompagnement : programme des 3 jours

	Jour 1	Jour 2	Jour 3
09:00 à 11:00	<i>Brainstorming autour des questions préliminaires</i>	<i>Partage des préparations des sous-groupes en plénière</i>	- Présentation du fil conducteur des 3 périodes de rencontres 2019/2021 - Présentation théorique et informative du PORTFOLIO du stagiaire et du CARNET DE ROUTE du Tuteur - Explication de la création d'une communauté/réseau des TUTEURS
11:30 à 12:30	<u>Remue-méninges et travail collaboratif sur les représentations mentales concernant le rôle de TUTEUR</u> <i>Modalités EXPLIQUÉES</i>		
13:30 à 16:00	<u>Remue-méninges et travail collaboratif sur les représentations mentales concernant le rôle de TUTEUR</u> <i>Modalités APPLIQUÉES</i>	<i>Présentation des lignes théoriques et des concepts de profil et rôle des TUTEURS dans le projet VETmh TuTo+ (Erasmus) 2018/2021</i>	<i>Partages informels et réponses aux questions résiduelles dans le décours du Déjeuner.</i>

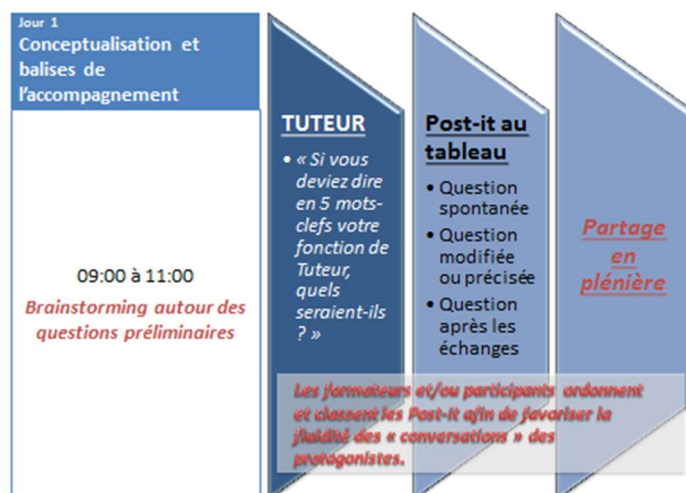
VETmh TuTo+ Erasmus+ 2018/2019 -
Desirant L., Lebas M-C., Piret A.



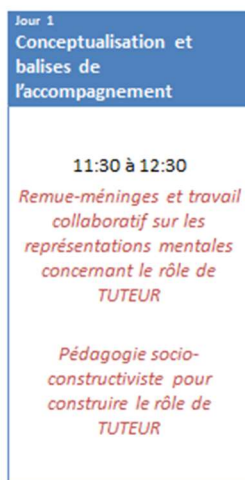


Module 1 Jour 1

VETmh TuTo+ Erasmus+ 2018/2019 -
Desirant L., Lebas M-C., Piret A.



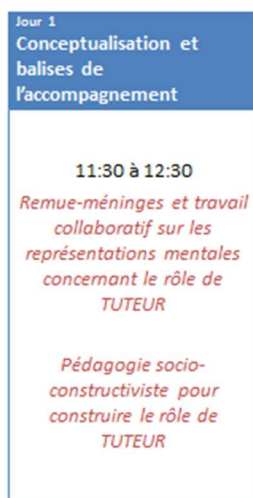
VETmh TuTo+ Erasmus+ 2018/2019 -
Desirant L., Lebas M-C., Piret A.



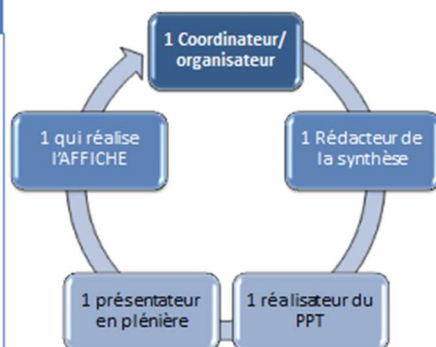
Modalités expliquées



VETmh TuTo+ Erasmus+ 2018/2019 -
Desirant L., Lebas M-C., Piret A.



Modalités expliquées



Application de la méthode de questionnement QQOQCP pour décrire les profils et rôles du TUTEUR dans le projet VETmh TuTo+ project (Erasmus) 2018/2021

VETmh TuTo+ Erasmus+ 2018/2019 -
Desirant L., Lebas M-C., Piret A.



Jour 1 Conceptualisation et balises de l'accompagnement	 <i>Modalités appliquées :</i> • Les formateurs « naviguent » entre les groupes de préparations pour répondre aux questions, baliser, faire préciser et confronter des avis dans l'élaboration de ce travail de présentation. • Clôture de la journée et débriefing • Collecte des travaux et affiches
--	--

VETmH TuTo+ Erasmus+ 2018/2019 -
Desirant L., Lebas M-C., Piret A.



Références bibliographiques dans les Carnets

Fin de la 1^{re} journée

VETmH TuTo+ Erasmus+ 2018/2019 -
Desirant L., Lebas M-C., Piret A.



7.2 PowerPoint Module 1 – Jour 2

Formation des TUTEURS dans le projet VET_{mh} TuTo+ (Erasmus+) 2018/2021

Module 1 Jour 2

VET_{mh} TuTo+ Erasmus+ 2018/2021 –
Desirant L., Lebas M-C., Piret A.

Conceptualisation et balises de l'accompagnement : programme des 3 jours

	Jour 1	Jour 2	Jour 3
09:00 à 11:00	<i>Brainstorming autour des questions préliminaires</i>	<i>Partage des préparations des sous-groupes en plénière</i>	- Présentation du fil conducteur des 3 périodes de rencontres 2019/2021 - Présentation théorique et informative du PORTFOLIO du stagiaire et du CARNET DE ROUTE du Tuteur - Explication de la création d'une communauté/réseau des TUTEURS
11:30 à 12:30	<u>Remue-méninges et travail collaboratif sur les représentations mentales concernant le rôle de TUTEUR</u> <i>Modalités EXPLIQUÉES</i>		
13:30 à 16:00	<u>Remue-méninges et travail collaboratif sur les représentations mentales concernant le rôle de TUTEUR</u> <i>Modalités APPLIQUÉES</i>	<i>Présentation des lignes théoriques et des concepts des profil et rôle des TUTEURS dans le projet VET_{mh} TuTo+ (Erasmus+) 2018/2021</i>	<i>Partages informels et réponses aux questions résiduelles dans le décours du Déjeuner.</i>

VET_{mh} TuTo+ Erasmus+ 2018/2021 –
Desirant L., Lebas M-C., Piret A.



Module 1 Jour 2

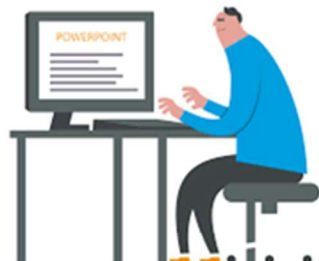
VET_{mh} TuTo+ Erasmus+ 2018/2021 –
Desirant L., Lebas M-C., Piret A.



Jour 2
Conceptualisation et
balises de
l'accompagnement

13:30 à 16:00

*Présentation des lignes
théoriques conductrices et
des concepts inhérents aux
profil et rôle du TUTEUR
dans le projet VETmh+ TuTo+
(Erasmus+) 2018/2021*



VETmh+ TuTo+ Erasmus+ 2018/2021 –
Desirant L., Lebas M-C., Piret A.

Conceptualisation et
es de
accompagnement

09:00 à 12:30

*ue-méninges et travail
collaboratif sur les
résentations mentales
oncernant le rôle de
TUTEUR*

*Pédagogie socio-
onstructiviste pour
onstruire le rôle de
TUTEUR*

Partage des préparations et affiches en plénière



VETmh+ TuTo+ Erasmus+ 2018/2021 –
Desirant L., Lebas M-C., Piret A.

Mission tutorale, les étapes sur les 3 ans du projet



Mission de tuteur
Module 1



Démarche
émancipatrice
Module 2

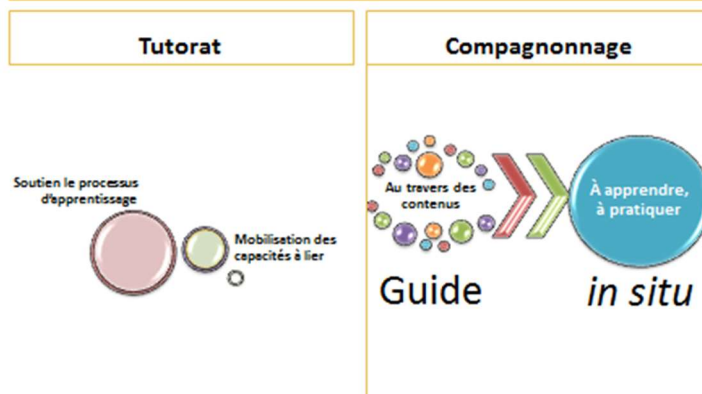


Guidance de la
rédaction et des
publications
Module 3

VETmh+ TuTo+ Erasmus+ 2018/2021 –
Desirant L., Lebas M-C., Piret A.



Mission tutorale : conceptualisations



VETmh TuTo+ Erasmus+ 2018/2021 –
Desirant L., Lebas M-C., Piret A.

Tutorat et Compagnonnage dans la formation des stagiaires VETmh TuTo+ Erasmus+

(Menaut, 2013, p. 30 et 31)

Dénomination	Fonction principale	Qualité	Fonctions
TUTEUR	Pédagogique	- Volontaire - Expérimenté - Pédagogue	- Accompagnement pédagogique, - Tiers médiateur, - Garant du bon déroulement de l'accompagnement et des compétences acquises

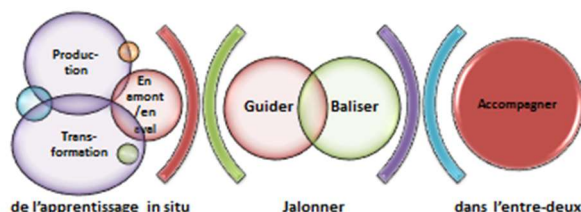
Tutorat et Compagnonnage dans la formation des stagiaires VETmh TuTo+ Erasmus+

(Menaut, 2013, p. 30 et 31)

Dénomination	Fonction principale	Qualité	Fonctions
COMPAGNONS; professionnels de proximité	Encadrement du stage au quotidien	Expérimentés dans les US accueillantes	- Assurent suivi et formation du stagiaire <i>in situ</i> - Modeling, - Explications des normes et contextes de soins, des bonnes pratiques, du pays

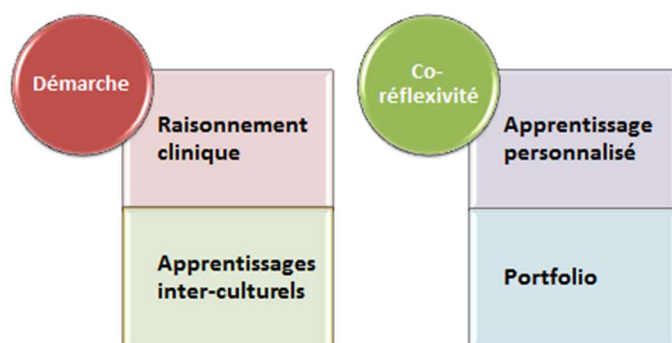


Mission tutorale



VET-MH TuToH Erasmus+ 2018/2021 –
Desirant L., Lebas M-C., Piret A.

Mission tutorale



VET-MH TuToH Erasmus+ 2018/2021 –
Desirant L., Lebas M-C., Piret A.

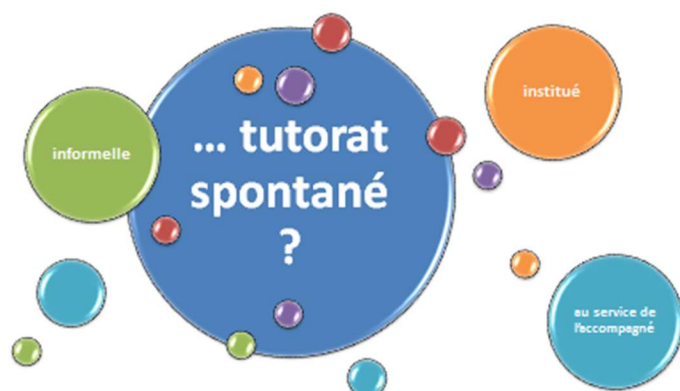
Mission de compagnonnage

Historique	Compagnon	Compagnonnage
• Guidance morale et technique • Règles morales	• « cum panis » • « concomitans »	• Dimension temporelle • Ajusté au lieu et stagiaire

VET-MH TuToH Erasmus+ 2018/2021 –
Desirant L., Lebas M-C., Piret A.



Compagnonnage ...



VET-MH TuTo+ Erasmus+ 2018/2021 –
Desirant L., Lebas M-C., Piret A.

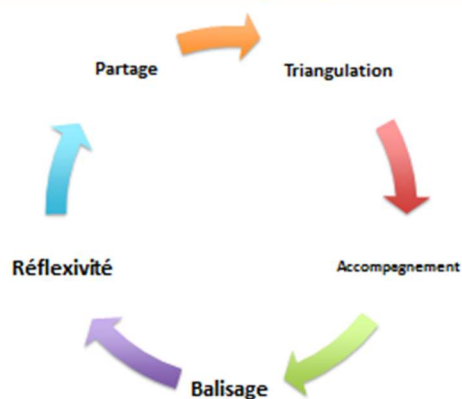
Compagnonnage cognitif

(Vanpee et Frenay, 2010) (Poteaux et Pelaccia, 2016) (Raynal et Rieunier, 2014)



VET-MH TuTo+ Erasmus+ 2018/2021 –
Desirant L., Lebas M-C., Piret A.

Mission tutorale, comment la préparer ?



VET-MH TuTo+ Erasmus+ 2018/2021 –
Desirant L., Lebas M-C., Piret A.



Références bibliographiques dans les Carnets 1

Fin de la 2^{ème} journée

VET-MH TuTo+ Erasmus+ 2018/2021 –
Desirant L., Lebas M-C., Piret A.



7.3 PowerPoint Module 1 – Jour 3

Formation des TUTEURS dans le projet VET_{mh} TuTo+ (Erasmus+) 2018/2021

Module 1 Jour 3

Conceptualisation et balises de l'accompagnement : programme des 3 jours

	Jour 1	Jour 2	Jour 3
09:00 à 11:00	<i>Brainstorming autour des questions préliminaires</i>	<i>Partage des préparations des sous-groupes en plénière</i>	- Présentation du fil conducteur des 3 périodes de rencontres 2018/2021 - Présentation théorique et informative du PORTFOLIO du stagiaire et du CARNET DE ROUTE du Tuteur - Explication de la création d'une communauté/réseau des TUTEURS
11:30 à 12:30	<u>Remue-méninges et travail collaboratif sur les représentations mentales concernant le rôle de TUTEUR</u> <i>Modalités EXPLIQUÉES</i>		
13:30 à 16:00	<u>Remue-méninges et travail collaboratif sur les représentations mentales concernant le rôle de TUTEUR</u> <i>Modalités APPLIQUÉES</i>	<i>Présentation des lignes théoriques et des concepts de profil et rôle des TUTEURS dans le projet VET_{mh} TuTo+ (Erasmus+) 2018/2021</i>	<i>Partages informels et réponses aux questions résiduelles dans le décours du Déjeuner.</i>

VET_{mh} TuTo+ Erasmus+ 2018/2021 -
Desfrant L., Lebas M-C., Pinet A.

2.

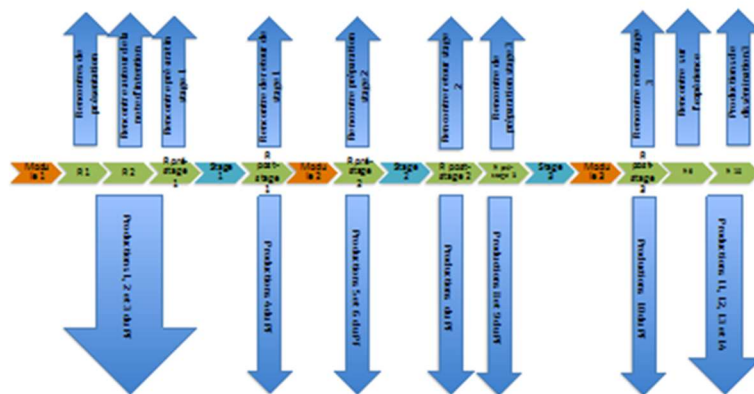
Jour 3 Conceptualisation et balises de l'accompagnement

09:00 à 12:30

- Présentation du fil conducteur des 3 périodes de rencontres 2018/2021
- Présentation théorique et informative du PORTFOLIO du stagiaire et du CARNET DE ROUTE du Tuteur

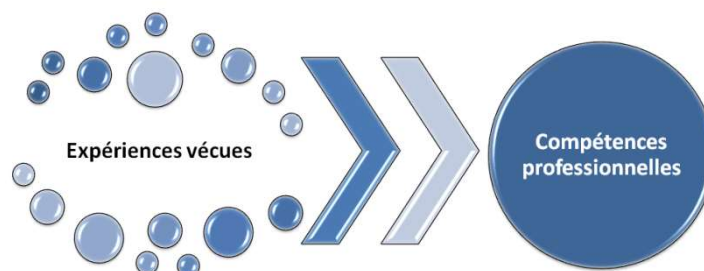


Fil conducteur des 3 périodes de rencontres 2018/2021



Présentation théorique et informative du PORTFOLIO du stagiaire et du CARNET DE ROUTE du Tuteur

Conceptualisation et balises de l'accompagnement : le portfolio



Conceptualisation et balises de l'accompagnement : le portfolio

Le portfolio comme mémoire

- Le portfolio permet de conserver et organiser des traces des activités vécues et réalisées, les ressources récoltées

Le portfolio comme support de la réflexivité

- Le portfolio permet de donner forme au cheminement de la réflexion et des analyses, il permet de visualiser les questions posées, les relations établies, les hypothèses formulées

Le portfolio comme occasion d'interactions

- Le portfolio permet d'échanger avec le tuteur sur les étapes de la progression dans le projet; il permet aussi d'échanger avec les pairs

VETin TuTo + Erasmus 2018/2021 -
Desirant L., Lebas M-C., Piret A.

8

Conceptualisation et balises de l'accompagnement : le portfolio

Des productions réalisées au fur et à mesure du projet (préparation de chaque stage, exploitation de chaque stage)

Des productions réalisées à la fin du projet (bilan de la progression, dissémination)

Une mise en forme finale pour la certification

Conceptualisation et balises de l'accompagnement : le portfolio

Responsabilité du tuteur par rapport au portfolio

Rappelle les échéances

Clarifie les attentes

Mobilise le contenu pour faire progresser le stagiaire

Valide le contenu pour la certification

VETin TuTo + Erasmus+ 2018/2021 -
Desirant L., Lebas M-C., Piret A.

10



Conceptualisation et balises de l'accompagnement : le portfolio

Critères d'évaluation

Conformité
Contenu
Activités
Analyse
Progression et dissémination
Validité clinique et scientifique
Gestion de l'information

Conceptualisation et balises de l'accompagnement : le portfolio

Détail des productions, modalités, etc. dans le vadémécum :

« Portfolio de développement professionnel, un outil pour la réflexion, l'accompagnement et l'évaluation »

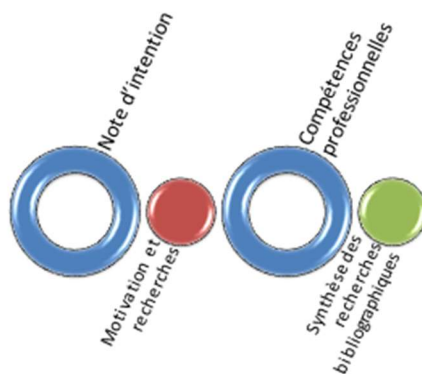
Pistes pour accompagner les stagiaires: (Kolb, 1984)

Des questionnements :

1. pour approfondir la problématique de départ
2. qui soutiennent la description de l'expérience
3. qui soutiennent l'analyse réflexive
4. qui soutiennent la modélisation des aspects généralisables de l'expérience // à théorie/concept
5. qui engagent à transférer les principes identifiés à son propre contexte ou différent
6. qui soutiennent l'expérimentation active



Des questionnements : pour approfondir la problématique de départ



VETmh TuTo+ Erasmus+ 2018/2021 -
Desirant L., Lebas M-C., Piret A.

15

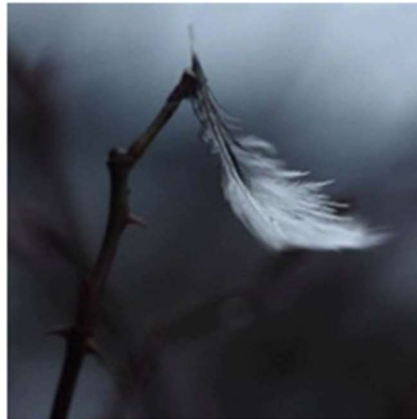


*Explication de la création d'une communauté/réseau
des TUTEURS dans le projet VETmh TuTo+ (Erasmus)
2018/2021*

VETmh TuTo+ Erasmus 2018/2021 -
Desirant L., Lebas M-C., Piret A.

16





Références bibliographiques dans le Carnet 1

Fin de la 3^{ème} journée

VETm Tuto + Erasmus+ 2018/2021 -
Desirent L., Lebes M-C., Piret A.

17

Fin du 1^{er} module

VETm Tuto + Erasmus+ 2018/2021 -
Desirent L., Lebes M-C., Piret A.

18



7.4 PowerPoint 3^{ème} phase – Capsule 2.0

**“Boîte à outils” des apprentissages
expérientiels au travers du modèle
d’émancipation de David A. Kolb**

VETmh TuTo+
Vocational education process in
European tutoring for immersion trainees in
the
mental health sector

Partie 2.0 Août 2021
Introduction et consignes



Co-funded by
the European Union

**“Boîte à outils” des
apprentissages
expérientiels au
travers du modèle
d’émancipation de
David A. Kolb**

Introduction

Bienvenue dans cette seconde partie de la formation VETmh TuTo+

Dans le contexte covid, cette partie se déroule à distance et en autonomie. Ce diaporama vous explique comment elle se déroule : quelles sont les ressources à votre disposition, les activités qui vous sont proposées.

Initialement, ces activités étaient pensées pour être collectives et interactives, cohérentes en cela avec les compétences de tuteurs à développer. Dans le contexte covid, malheureusement, ces activités ne sont pas possibles et l’appropriation sera davantage individuelle et théorique.



“Boîte à outils” des apprentissages expérientiels au travers du modèle d’émancipation de David A. Kolb

Introduction

Pour cette partie, plusieurs diaporamas successifs vous sont proposés. Ils font référence à un document-support :

“Boîte à outils” des apprentissages expérientiels au travers du modèle d’émancipation de David A. Kolb, section théorique et section pratique

Ce document est disponible ici XX. Vous serez amenés à le consulter et à l’annoter. Vous pouvez donc l’imprimer si cela est plus confortable.

“Boîte à outils” des apprentissages expérientiels au travers du modèle d’émancipation de David A. Kolb

Introduction

Les diaporamas vous proposent, en alternance, un **récapitulatif des éléments théoriques** présentés dans la section théorique, suivi d’une **activité de réflexion et d’appropriation**, qui renvoie à la section pratique.

Notez que certains concepts ou certaines activités font également référence à des contenus travaillés lors de la première partie de la formation. Il est donc utile que vous ayez sous la main les documents de cette première partie (notamment le Carnet de bord du tuteur).

Bon travail!



7.5 PowerPoint 3^{ème} phase – Capsule 2.1

“Boîte à outils” des apprentissages expérientiels au travers du modèle d’émancipation de David A. Kolb

VETmh TuTo+
Vocational education process in
European tutoring for immersion trainees in the
mental health sector

Partie 2.1. Août 2021
Apprentissage expérientiel-Ethos-Mission
émancipatrice



Co-funded by
the European Union

“Boîte à outils” des apprentissages expérientiels au travers du modèle d’émancipation de David A. Kolb

Lors de la première session de formation, nous avons essentiellement travaillé sur nos **représentations** de la mission tutorale

Cette seconde session fournit les **outils** de cet accompagnement tutoral

Ces outils s’ancrent dans le modèle de **formation émancipatrice** (que l’on doit à David Kolb), particulièrement pertinent pour les **apprentissages expérientiels**

Cette capsule 2.1. présente les notions d’éthos, de formation expérientielle et de dimension émancipatrice

La prochaine capsule 2.2. vous familiarisera aux outils proprement dits du modèle de Kolb



Ethos professionnel



Consigne : nous vous proposons de lire les pages 3 et 4 de la section théorique, « *Ethos professionnel* »

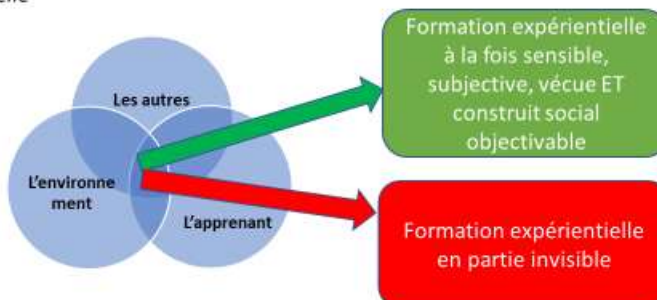


Consigne : nous vous proposons de compléter la page 19, dans la section pratique, avec vos réponses aux questions posées

Formation instituée, formation expérientielle



Consigne : nous vous proposons de lire la page 4 du document théorique, *formation instituée, formation expérientielle*



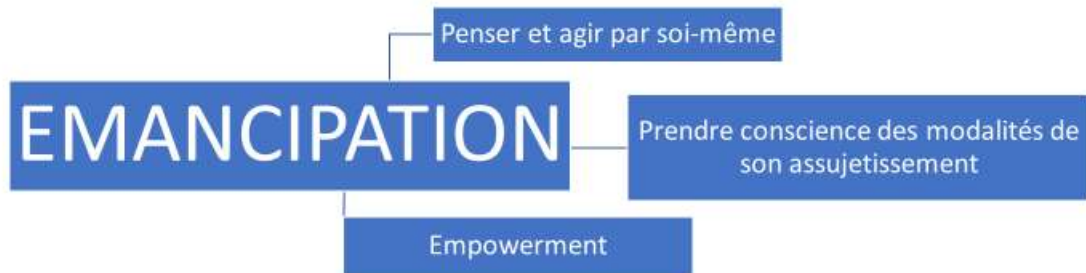
Consigne : nous vous proposons de compléter la page 20, dans la section pratique, avec vos réponses aux questions posées



Emancipation



Consigne : nous vous proposons de lire les pages 4 et 5 de la section théorique, *émancipation*



Consigne : nous vous proposons de compléter la page 21 de la section pratique avec vos réponses aux questions posées

Posture d'accompagnement et émancipation



Consigne : nous vous proposons de lire la page 5 de la section théorique, *posture d'accompagnement et émancipation*

Posture éthique	
Posture de non-savoir	
Posture de dialogue	
Posture d'écoute	
Posture émancipatrice : grandir en humanité dans l'interaction	



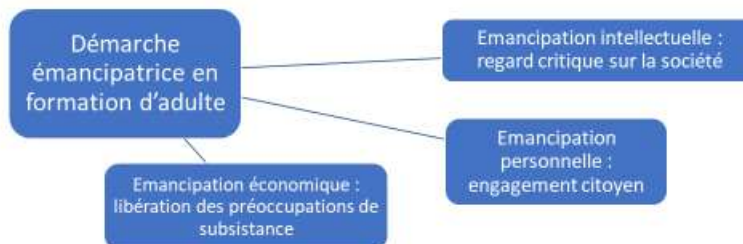
Consigne : nous vous proposons de compléter la page 22, dans la section pratique, avec vos réponses aux questions posées



Dynamiques en oeuvre



Consigne : nous vous proposons de lire les pages 6 à 8 de la section théorique, *dynamiques en oeuvre*



Consigne : nous vous proposons de compléter la page 23, dans la section pratique avec vos réponses aux questions posées

Former ou émanciper ? Emanciper et former



Consigne : nous vous proposons de lire les pages 8 à 10 de la section théorique, *former ou émanciper ? Emanciper et former*



Consigne : nous vous proposons de compléter les pages 24 et 25 de la section pratique avec vos réponses aux questions posées



Boîte à outils” des apprentissages expérientiels au travers du modèle d’émancipation de David A. Kolb

Ceci clôture la première capsule de cette formation.

Nous y avons vu la **mission tutorale** comme une **démarche émancipatrice**, c’est-à-dire qui se donne pour objectif d’outiller intellectuellement et de soutenir le développement de capacités permettant au stagiaire, au départ de son expérience et des questions qui font sens pour lui, d’être acteur des transformations de son environnement socioprofessionnel.

La seconde capsule présente les étapes concrètes de cet accompagnement tutorial.

7.6 PowerPoint 3^{ème} phase – Capsule 2.2

“Boîte à outils” des apprentissages expérientiels au travers du modèle d’émancipation de David A. Kolb

VETmh TuTo+
Vocational education process in
European tutoring for immersion trainees in the
mental health sector

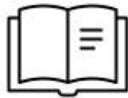
Partie 2.2. Août 2021
Le modèle de David A. Kolb dans le processus de
formation au tutorat



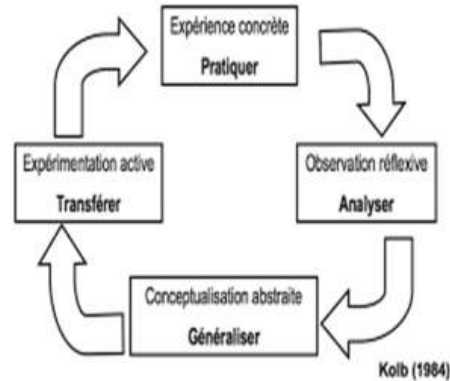
Co-funded by
the European Union



La démarche émancipatrice au travers du cycle de Kolb



- Consigne : nous vous proposons de lire les pages 11 à 14 du document théorique, *Le modèle de David A. Kolb dans le processus de formation au tutorat*



La démarche émancipatrice au travers du cycle de Kolb



Nous vous proposons maintenant d'expérimenter le « cycle de Kolb » du point de vue de l'apprenant, sur la base d'une situation professionnelle de votre choix.

Parallèlement, nous illustrerons les interventions que peut poser le tuteur pour favoriser la dynamique du cycle d'apprentissage-émancipation. Pour cela, nous utiliserons les documents « Carnet de bord du tuteur » et « Portfolio de développement professionnel » que vous avez reçus lors de la première partie de la formation.

La dynamique du cycle de Kolb suppose, idéalement, des interactions, non seulement avec *un tuteur*, mais également avec *des pairs*. Le contexte covid ne nous le permet pas. Toutefois, si vous avez la possibilité de réaliser les activités qui suivent avec une autre personne, cela sera facilitateur.



La démarche émancipatrice au travers du cycle de Kolb : mode de fonctionnement exploratoire



Consigne : nous vous proposons de lire les pages 27 à 30 de la section pratique, *Le modèle de David A. Kolb dans le processus de formation au tutorat*



Consigne : nous vous proposons de rédiger, pages 31 et 32 de la section pratique, la description d'une situation professionnelle interpellante.



Si le choix de la situation s'avère difficile, nous vous proposons de prendre en considération les questions proposées à la page 5 du document « Carnet de bord des tuteurs », *des questionnements pour approfondir la problématique de départ*.

De même, pour choisir les éléments à relater, vous pouvez vous inspirer des questions proposées à la page 5 du document « Carnet de bord des tuteurs », *des questionnements qui soutiennent la description de l'expérience*.

Ainsi, vous pouvez simultanément expérimenter le cycle de Kolb du point de vue de l'apprenant, mais également du tuteur.

La démarche émancipatrice au travers du cycle de Kolb : mode de fonctionnement réfléchi



Consigne : page 33, le document pratique propose d'échanger entre pairs à propos du récit de la situation interpellante.



En alternative, nous vous proposons de prendre en considération les questions proposées à la page 5 du document « Carnet de bord des tuteurs », *des questionnements qui soutiennent l'analyse réflexive* pour rédiger les éléments suggérés pages 33 et 34 de la section pratique.



La démarche émancipatrice au travers du cycle de Kolb : mode de fonctionnement abstractif

Consigne : page 18, le document pratique propose d'échanger entre pairs à propos des concepts émergents



En alternative, nous vous proposons de prendre en considération les questions proposées à la page 6 du document « Carnet de bord des tuteurs », *des questionnements qui soutiennent la modélisation des aspects généralisables de l'expérience en les mettant en relation avec une théorie, un concept.*



Ensuite, nous vous proposons de procéder à une courte recherche documentaire en utilisant les idées-clefs dégagées à l'étape précédente pour identifier les domaines et courants scientifiques et professionnels qui seraient à explorer pour vous faire progresser dans la compréhension des situations qui vous préoccupent.



Sur cette base, vous pouvez noter, page 20 dans le document pratique, les concepts émergents de votre réflexion et de vos recherches.

La démarche émancipatrice au travers du cycle de Kolb : mode de fonctionnement vérificatoire



Consigne : nous vous proposons de lire la page 35 de la section pratique



Le document pratique énonce que cette phase ne peut être menée à bien aisément dans le contexte covid. En alternative, nous vous proposons de prendre connaissance des questions proposées à la page 6 du document « Carnet de bord des tuteurs », *des questionnements qui engagent à transférer les principes identifiés à son propre contexte ou à un contexte différent et des questionnements qui soutiennent l'expérimentation active.*





“Boîte à outils” des apprentissages expérientiels au travers du modèle d’émancipation de David A. Kolb

Ceci clôture la seconde partie de la formation **VETmh TuTo+**.

Le contexte covid a imposé à cette formation un format très différent du schéma initial qui aurait permis, « in vivo », l’expérimentation complète de sa dynamique, tant du point de vue d’apprenant que celui de tuteur en devenir.

Cette formation est donc à considérer comme une initiation au cycle de Kolb plutôt que comme une formation suffisante pour soutenir en l’état la pratique de tuteur.

Nous espérons toutefois avoir éveillé l’envie d’explorer plus avant les modalités d’accompagnement de collègues novices, le partage d’expériences et la co-construction de compétences professionnelles dans le champ de la santé mentale et de la psychiatrie



VETmh TuTo+

Processus de formation professionnelle en tutorat européen pour les stagiaires en immersion dans le secteur de la santé mentale

Partie II

**“Boîte à outils” des apprentissages expérientiels des
tuteurs au travers du modèle d’émancipation de
David A. Kolb.**

Parties théorique et pratique



**Cofinancé par
l'Union européenne**



PARTIE THÉORIQUE

Table des matières

A. Introduction aux différents concepts initiant les apprentissages expérientiels des tuteurs	63
B. Mission tutorale et dimension émancipatrice	65
C. Le modèle de David A. Kolb dans le processus de formation au tutorat	71
D. Références bibliographiques	75



A. INTRODUCTION AUX DIFFÉRENTS CONCEPTS INITIANT LES APPRENTISSAGES EXPÉRIENTIELS DES TUTEURS

Êthos professionnel

Être tuteur de stagiaires en situation clinique ou tuteur formateur de tuteurs novices requière de penser l'êthos professionnel inhérent à cette mission.

Jorro (2014) développe plusieurs acceptions du mot êthos : « une disposition de l'âme », « une manière d'être ou habitude d'une personne » [...] mais aussi « les mœurs et les coutumes ». Au travers des écrits de Max Weber (1964) et de Norbert Elias (1985), elle présente l'êthos comme « une contrainte, reposant sur l'existence de normes, qui façonne un comportement dans le champ social ».

En sociologie du travail, l'êthos professionnel est plus défini comme « un système de croyances, valeurs, normes et modèles qui constitue un cadre de référence du comportement individuel et de l'action sociale au sein d'une collectivité définie (Lalive d'Epinay, 1998 cité par Jorro 2014) ».

Jorro (2014) présente la double acception étymologique de ce concept afin de mettre en évidence son aspect englobant (caractère durable, habitudes) et la posture psychique qu'il induit chez l'individu en pointant l'attention éthique du sujet dans l'activité ; le caractère durable, lui, permettant de saisir la structuration d'une identité autour des normes et des valeurs identifiées dans un champ professionnel spécifique.

Ce concept d'êthos professionnel nous intéresse pour la suite de la formation sur la démarche émancipatrice selon le modèle de Kolb (1984, 1985) en tant que référentiel d'apprentissage expérientiel car il permet :

- de mettre en évidence ce qui reste souvent invisible dans l'activité professionnelle et que Jorro (2011) qualifie « **d'épaisseur de l'activité** » explicitant les différentes faces cachées et sous-jacentes d'une pratique professionnelle ... **l'âme d'une pratique**. L'efficacité d'une action dans la pratique professionnelle, la réaction au choc de la réalité du monde du travail (en psychiatrie) dépendraient donc de la capacité de l'individu de réfléchir sur son êthos professionnel.
- de mettre en résonance le concept d'êthos et celui d'identité professionnelle du stagiaire en définissant son aire d'action et ses contours « au regard d'une approche déontique² de l'activité » (Dejours, 1993 in Jorro, 2014), qu'il en saisisse les tenants et aboutissants en dialoguant avec **les valeurs du métier** afin de rendre explicite « le comment le métier est entré dans l'individu (Clot, 2008 in Jorro, 2014) » et comment il l'exprime au travers des valeurs mises en action. Cela demande au stagiaire d'être en situation de mettre ses valeurs en actes.

² Qui constitue une obligation, une nécessité, un devoir.



- de mettre en questionnement l'**engagement professionnel** qui y est étroitement lié puisque l'analyse et l'évaluation d'une activité induisent de questionner les motivations et à dévoiler les valeurs qui fondent une conduite.

Dans la même logique de construction de notre pensée, si chacun doit réfléchir aux valeurs qu'il accorde à la profession en déployant ces dernières dans l'action et la pratique professionnelle et si chacun pourra être amené à une démarche réflexive de ses pratiques lors de cette 2^{ème} formation du projet VETmh TuTo+ 2018-2021, il est important de la considérer en **formation instituée** mais surtout **formation expérientielle**.

Formation instituée, formation expérientielle

Cavaco et Presse (ss dir. Jorro, 2014) citent Gaston Pineau (1999) pour étayer que « la formation est un processus influencé et médiatisé par les autres (co-formation), par l'environnement (éco-formation) et par l'appropriation que la personne fait de tous ces éléments (auto-formation) ».

Les auteures relèvent la dichotomie présente dans les expériences :

- une « sensible, subjective et vécue »,
- l'autre « comme construit social producteur de savoirs formalisables et rationalistes ».

Toutes deux étant agies dans la démarche émancipatrice (Kolb, 1984).

Ainsi, Cavaco et Presse (ss dir. Jorro, 2014) émettent la possible énonciation de la formation expérientielle comme « un processus qui prend en compte la totalité de la personne, les dimensions sociohistoriques, culturelles, cognitives, émotionnelles et quelquefois existentielles » de l'individu.

Les auteures définissent la formation expérientielle comme « un processus permanent qui reste quelquefois invisible pour la personne elle-même, parce qu'il passe au niveau inconscient. [...] ».

Émancipation

Last but not least, pour introduire la démarche émancipatrice de David Kolb comme mode d'apprentissage expérientiel aux tuteurs formateurs et apprenants mais aussi aux stagiaires potentiels, et aussi, parce que cette formation dans le cadre du projet VETmh TuTo+ 2018-2021 s'adresse à des adultes et nous conduit dans des modalités andragogiques de l'enseignement, penchons-nous sur le concept d'émancipation tel que Eneau (ss dir. Jorro, 2014) nous amène à le parcourir.

« En formation d'adultes, le terme d'émancipation conserve aujourd'hui encore son sens étymologique premier : « **se libérer de l'autorité** » (autorité paternelle, pour le latin classique *emancipare*) et par extension, « **s'affranchir d'un état d'assujettissement ou de dépendance** ».

Dès le 19^{ème} siècle et jusque dans les années 1980, s'émanciper serait **un acte d'autonomisation** en pensant et agissant par soi-même. Dans le décours du 20^{ème} siècle, cette finalité développementale va être peu à peu supplantée par « une finalité politique de citoyenneté, de



liberté et d'égalité, le processus d'apprentissage reposant sur la prise de conscience de ces individus vis-à-vis des modalités d'assujettissement auxquels ils sont soumis Eneau (ss dir. Jorro, 2014)». L'émancipation peut être rapprochée, dès lors, de termes tels **l'autogestion, le self-gouvernement et l'empowerment**.

B. MISSION TUTORALE ET DIMENSION ÉMANCIPATRICE

Lors de la première formation, en mars 2019 (Belgique) et juin 2019 (Roumanie), nous avons développé l'importance et l'incidence de la posture d'accompagnement auprès des stagiaires, des tuteurs novices et même des professionnels du « Compagnonnage ».

De revenir sur le développement des caractéristiques que Maëla Paul (2012) énumère pour étayer la posture d'accompagnement afin d'introduire la démarche émancipatrice comme mode d'apprentissage expérientiel dans le cadre de ce projet VETmh TuTo+ 2018-2021 :

- Elle cite **une posture éthique** qui se veut réflexive et critique permettant de ne pas se substituer à autrui, de ne pas faire à la place de l'autre et impliquant la non-prise de pouvoir sur l'autre.
- **Une posture de non-savoir** qui permet de ne pas faire appel à ses connaissances théoriques mais bien de profiter du dialogue et de l'intelligence dans les échanges. Cela permet de rompre la position de domination qui entrave toute démarche réflexive chez l'autre.
- **Une posture de dialogue** qui implique une relation d'égal à égal, de sujet à sujet. Le dialogue met en lien 2 personnes qui s'entraident à propos d'une situation pour laquelle leur double compétence est requise.
- **Une posture d'écoute**, « processus de négociation des compréhensions, de délibération interactive, de conception partagée du sens ».
- **Une posture émancipatrice** que l'auteure décrit ainsi :

« Toutes les approches d'accompagnement visent à recréer un environnement relationnel qui soit une opportunité, pour l'un comme pour l'autre, de « grandir en humanité » en se distanciant des jeux qui nous aliènent aux uns et aux autres. Si on se met à deux, ce n'est pas parce que l'un serait incapable mais parce que personne ne peut apprendre seul ni grandir seul ni se construire seul. C'est toujours un travail en interaction avec les autres ».

S'appuyant sur cette approche, il serait possible de sortir du jeu de pouvoir et de rétablir une certaine équité d'autonomie et d'empowerment dans la formation.

Dynamiques en œuvre

→ Quand la formation fait alliance avec l'émancipation : quelles dynamiques sont en œuvre ?

ou



→ Si nous faisons le pari de rendre ce monde en changement rapide plus hospitalier pour l'humanité et non d'adapter les compétences humaines au rythme rapide du changement du monde en nous inspirant de l'angle d'approche de Bauman (2013 in Broussal, 2019) ?

Sans revenir longuement sur l'introduction de cette 2^{ème} formation, il est intéressant de stabiliser notre compréhension de ce concept d'émancipation et ce d'autant plus qu'il est intégré au processus pédagogique que nous allons utiliser.

S'émanciper est tout autant un acte socio-politique qu'une entreprise individuelle. Galichet (2014 in Broussal 2019) dégage 3 grandes figures de l'émancipation qui correspondent à 3 époques : l'antiquité, la renaissance et l'âge classique et enfin, l'époque moderne.

Dans la première, « l'émancipation se constitue en exigence éthique pour des hommes libres, [...] en processus de maîtrise de différenciation, de maîtrise de soi ».

Dans la seconde, l'idée va concerner un sujet rationnel avec une capacité d'accès à l'universalité.

Dans la dernière, la conception y est plus radicale et implique « l'éradication de toutes les dominations à la fois [...] (ouvriers/patrons, femmes/hommes).

C'est à la fin du XX^{ème} siècle que les notions de dominations et d'autonomie sont supplantées par des notions telles l'**empowerment** dans ses deux conceptions : celle du **pouvoir** et celle du **processus d'apprentissage** pour y accéder (Bacqué et Biewener, 2013 in Broussal 2019).

Nous découvrons alors des termes tels capacitation, empouvoirement, autonomisation, pouvoir d'agir, etc.

Il faut attendre le début du XXI^{ème} siècle pour que la théorie des « **capabilités de l'individu** » de Femagu-Oudet et Batal (2016 in Broussal 2019) voie son essor.

Au cours des dix dernières années, il y a une résurgence du terme « émancipation » et pas seulement dans le domaine pédagogique. Kolb and Kolb (2006) nous le démontrent bien.

Dans le champ de la recherche en éducation, les démarches participatives ou collaboratives sont développées sous l'angle de l'émancipation et de la co-construction y afférente car elle [l'émancipation] doit toujours tenir compte de la contingence conceptuelle du sujet sur lequel elle repose et agit :

- une **conception défensive** et
- une **conception constructive** (Wieviorka, 2010 cité par Bourgeois, 2018 in Broussal, 2019).

La première est celle d'un **sujet qui résisterait** et la seconde celle d'un **sujet qui danserait avec l'obstacle** selon Bourgeois.

Selon Gorz (2009 in Broussal, 2019) l'émancipation est tant un travail du sujet et une affaire de citoyens car « **Personne n'émancipe autrui, personne ne s'émancipe seul** ».



Une formation par une démarche émancipatrice serait donc bien un « pas de deux », « pas de trois » ou plus.

Il y a 3 dynamiques dans l'émancipation :

- une dynamique permissive,
- une dynamique capacitive et
- une dynamique éristique.

La 1^{ère} et la 2^{ème}, invitent à penser un rapprochement entre émancipation et formation.

L'émancipation *permissive* autorise les interdits afin de développer les apprentissages. L'émancipation *capacitive* augmente les pouvoirs physiques et psychiques de l'individu en lui donnant à disposition ce qui lui permet d'apprendre.

L'émancipation *éristique*, elle, s'apparente à une lutte [guerrière] et concerne moins la formation.

Crozat (2018 in Broussal, 2019) nous permet, au travers d'une deuxième catégorisation, d'éviter les écueils d'une banalisation de la cohésion sociale dans cet acte d'émancipation, voire de réfléchir la formation plus largement que sous son angle « utilitaire » et se limitant à une « conception procédurale de l'acte formatif dont l'objectif devient la conformation, non la formation (Lecoq, 2001 in Broussal, 2019) ».

Crozat énumère donc 3 piliers complémentaires que sont l'émancipation **intellectuelle**, l'émancipation **personnelle** et l'émancipation **économique**.

La première permet de porter un regard critique sur la société et ce qu'elle véhicule. La deuxième permet à chacun d'envisager sa vie au-delà des contraintes de la subsistance et d'accéder à un engagement citoyen. La troisième, permet de prendre conscience de l'importance du facteur économique sur l'émancipation personnelle.

Cela rejoint la définition du travail décent de l'Organisation Internationale du Travail (OIT)³.

Former ou émanciper ?

Lesne (1977, cité par Bourgeois in Broussal, 2019) va ouvrir une nouvelle structuration alliant la transmission traditionnelle à une perspective d'émancipation personnelle « proche de l'école active »⁴.

Knowles (1980, cité par Bourgeois in Broussal 2019) insiste sur « l'importance qu'il y a pour les adultes à donner du sens à leur apprentissage, à recourir à leur expérience personnelle et à jouer un rôle actif dans la gestion des dispositifs de formation ».

³ <https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/history/lang--fr/index.htm>

⁴ <https://www.ecoleactive.be/>



Pineau et Michèle (1983, cité par Bourgeois in Broussal, 2019) parlent de l'adulte qui s'affranchit et se libère des normes éducatives et culturelles dominantes pour se donner ses propres normes éducatives et s'autoformer au regard de la société. Cela se rapproche de l'entraînement mental (Dumazedier, 1990 in Broussal, 2019) « mais aussi de « l'apprendre à être » qui s'est développé à une plus grande échelle en Europe, sous l'impulsion de l'Unesco ».

Émanciper et former

La formation d'adultes œuvre au rapprochement d'intérêts qui divergent. Chiousse (2001 in Broussal, 2019) en parle comme d'un « **lieu de conjonction, un espace interstitiel et fragile** » dans lequel cherchent à se concilier des conceptions souvent antagonistes de l'homme et du monde.

« Ce caractère « transitionnel » en fait un lieu propice à la réflexion, à l'élaboration des possibles transformations », à la formation d'adultes professionnels dans le tutorat.

Fabre (2017, in Broussal, 2019) repère 3 logiques distinctes dans former « quelqu'un - à quelque chose - pour quelque chose » : une logique psychologique, une logique didactique et une logique sociale ou socio-économique.

Selon la logique privilégiée on est dans une formation psychosociologique, didactique ou professionnelle. Dans le projet VETmh TuTo+ 2018-2021, la formation au Tutorat se situe dans les trois logiques.

Plusieurs assertions doivent être prises en compte pour orienter le choix du processus pédagogique dans lequel s'engager :

Un « adulte ne se formera que s'il trouve dans la formation une réponse à ses [questionnements], dans sa situation (Carré et Caspar, 2017 in Broussal, 2019) ».

« La formation ne consiste pas à accumuler des connaissances [mais] consiste à entendre quelque chose dans cette accumulation de connaissances qui puisse constituer un savoir pour le sujet qui le reçoit (Lecoq, 2001 in Broussal, 2019) ».

« Pour qu'un être humain accepte de se former, il faut qu'il imagine trouver dans sa formation des réponses à ses attentes, à ses visées d'une inscription sociale meilleure (Bouyssières, 2002 in Broussal, 2019) ».

Delvaux et Tilman (2012, in Broussal, 2019) de conclure en rappelant que « la formation émancipatrice vise à donner plus d'emprise aux personnes sur leur réalité de vie. La formation ne doit donc pas seulement viser à permettre aux stagiaires de résoudre des problèmes personnels, familiaux ou domestiques ». Ce serait une formation adaptative limitée.

« Pour être vraiment émancipatrice, la formation doit aussi rendre les personnes capables de transformer, ne fût-ce qu'un peu, les conditions de vie et de travail qui sont les leurs ».



Former et émanciper

Trois conceptions entre formation et émancipation sont à prendre en compte :

- l'émancipation, sans pour autant être prioritaire, est liée à la préoccupation de développement du sujet,
- l'émancipation joue avec la lutte contre les dominations et le progrès social, si elle est prioritaire,
- l'émancipation trouve toute sa valeur et sa place dans des formations qui visent à contribuer à l'émancipation consécutive des usagers. **« Le caractère émancipateur peut-être envisagé comme une condition nécessaire du développement de compétences, dans le cadre des métiers adressés à autrui (Broussal, 2019) ».**

Dans les professions d'aide et de soutien à autrui, la formation devrait toujours être un moment d'émancipation qui permette « au professionnel de dépasser les « prêts-à-agir » et les « prêts-à-penser » [...] et un moment] d'apprendre à se servir par lui-même de son entendement pour analyser les situations qu'il rencontre et apporter les réponses les mieux adaptées en situation (Demont, 2016, in Broussal, 2019) ».

Dans la formation, nombre d'apprentissages passent par l'appropriation d'attitudes et de comportements nouveaux. L'initiative, la stratégie, la coopération requièrent plus qu'une « écoute compréhensive et une restitution de ce qui a été compris. [Elles doivent être éprouvées, expérimentées, pratiquées et incorporées] (Delvaux et Tilman, 2012 in Broussal, 2019) ».

Émanciper, une pédagogie de l'engagement

Cette pédagogie repose sur la conviction « que **le plus court chemin qui va de soi à soi, c'est l'autre**. En d'autres termes, l'émancipation de soi ne se réduit pas à soi mais passe par l'autre (Wallenhorst, Robin et Boutinet, 2016 in Broussal, 2019)».

La démarche émancipatrice selon le mode fonctionnel de Kolb (1984) va nous permettre de développer la formation dans ce processus collectif dans lequel elle demande de s'engager avec le développement de la capacité d'accepter de se remettre en question, de travailler solidairement avec d'autres en cherchant à répondre à certaines questions :

- Quelle place les formations de formateurs, font-elles, à l'émancipation des futurs formés ?
- Les trajectoires des formateurs peuvent-elles être envisagées comme des trajectoires d'émancipation ?
- Sur quelle légitimité les formateurs peuvent-ils s'appuyer pour promouvoir une pensée critique chez les formés ?(Broussal, 2019) ».

Dans cette pédagogie de l'engagement, l'autonomisation peut être pensée comme processus émancipateur en la concevant comme Eneau (2017 in Broussal, 2019) la décrit : « une autonomie dans l'interdépendance » avec un triple angle d'approche ; **une autonomie procédurale** qui permet d'apprendre à gérer par soi-même son apprentissage, **une autonomisation individuelle** pour



apprendre à se gérer soi-même sur le plan psychologique, affectif et émotionnel, **une autonomie collective** pour apprendre à vivre de manière autonome et responsable parmi et avec les autres.

Évaluer l'émancipation dans la formation

Cette partie (Delvaux et Delvaux, 2012) (Baudot et Huart, 2011) sera développée dans la « Boîte à outils pratiques », octobre 2020.

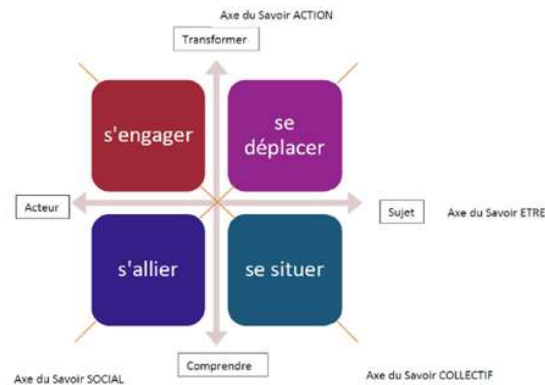


Figure 1. Grille d'évaluation de l'émancipation
(source : Delvaux et Delvaux, 2012)



C. LE MODÈLE DE DAVID A. KOLB DANS LE PROCESSUS DE FORMATION AU TUTORAT

La démarche émancipatrice dans le modèle de David Kolb

Toute **démarche émancipatrice**, dans la formation, s'appuie essentiellement sur un **apprentissage expérientiel**. Ce dernier consiste en la **transformation d'une expérience vécue** par l'individu **en un savoir personnel**. Le modus est de **donner du sens à l'expérience** et consécutivement, **construire les connaissances** qui sont utiles **pour les apprentissages futurs** mais surtout **pour les pratiques à venir**.

La réussite d'un apprentissage expérientiel, passe par (dépend de) différents facteurs tels :

- l'orientation vers la tâche plus que vers la personne;
- des comportements plus incisifs que inhibés ou soumis;
- un self contrôle et une aptitude à être responsable de ses actions;
- des connaissances antérieures du domaine sur lesquelles s'appuyer;
- une conscience du but à atteindre et des finalités à placer;
- une connaissance de ses faiblesses et forces dans l'apprentissage;
- une motivation et de l'engagement dans le projet de formation;
- une capacité à organiser ses connaissances antérieures;
- des conduites et des attitudes cognitives en nombre plus élevé;
- une aptitude à s'auto-évaluer en cours de route;
- un sentiment de sécurité psychologique et de confiance en soi et en les autres permettant de donner de l'envergure à la formation;
- Etc.

L'apprentissage expérientiel suppose une double relation du savoir par rapport à l'expérience (Kolb, 1984) ; le savoir tire son origine des expériences vécues mais aussi, il se valide au travers des nouvelles expériences que la personne vit. Kolb et al (1974, 1975) citent le processus d'apprentissage expérientiel, les modes d'adaptation au réel, les styles d'apprentissage et les habiletés requises comme éléments organisateurs.

L'apprentissage expérientiel se séquence en 4 phases (Kolb, 1984) (Charbonneau et Chevrier, 1990) : **une phase d'expérience personnelle concrète**, **une phase d'observation réfléchie** afin de donner du sens à l'expérience vécue et d'apporter le matériel à penser pour élaborer l'un et/ou l'autre concept.s permettant une généralisation à plus de situations ce qui ouvre vers **une phase de conceptualisation abstraite**. **Une phase d'expérimentation active** dans laquelle des implications pratiques et /ou des hypothèses peuvent être déduites et utilisées pour vivre de nouvelles expériences professionnelles.

A chacune de ces phases correspond un mode d'adaptation⁵ au réel. Ce processus est appelé cycle de Kolb car il est séquentiel, intégré et cyclique.

⁵ « concret », « réflexif », « abstrait » et « actif ».



Chaque phase du processus d'apprentissage et par conséquent, chaque mode d'adaptation suppose un mode de fonctionnement cognitif distinct, une manière d'être et une façon d'agir propres qui permet d'entrer en relation avec un objet d'apprentissage, dans un lieu et en un moment donnés.

Le modèle d'apprentissage expérientiel de David Kolb et les modes de fonctionnement qui en découlent étant de ceux les plus appropriés à l'andragogie, nous avons donc porté notre choix sur ce dernier.

La réalisation d'un apprentissage expérientiel et la gestion qui y est concomitante nécessitent la mise en œuvre de **cinq modes de fonctionnement cognitif** :

1. exploratoire,
2. réfléchi,
3. abstraktif,
4. vérificatoire,
5. gestionnel.

1. Mode de fonctionnement exploratoire

La phase d'expérience concrète se caractérise par l'expérience vécue d'un événement réel permettant une élaboration d'un vécu personnel, voire même intime et multidimensionnel cognitif⁶, affectif⁷ et opératoire⁸. Cette élaboration se fait à partir d'une interaction concrète avec des personnes et/ou des objets dans un contexte donné. Dans cette phase, le mode de fonctionnement cognitif est exploratoire (E) car **la personne doit s'impliquer affectivement dans l'expérience et explorer**. C'est une action/découverte de ce que cela « va avoir l'air et donner ». Ce temps de l'expérience requière une attitude d'ouverture cognitive, face à ce qu'il ne connaît pas, lui permettant **d'absorber un maximum d'informations de manière englobante et flexible** à contrario d'informations ciblées et/ou particulières. Simultanément à cette étape, la personne doit rester en contact avec ses sentiments en les régulant de manière à ne pas les inhiber mais aussi de ne pas se laisser envahir par eux.

Il doit ensuite prendre de la distance avec cela afin de passer à l'étape suivante et pouvoir réfléchir l'expérience qui la plupart du temps est difficile. Il prend conscience en parallèle à ces observations et questionnements que ses connaissances sont insuffisantes ou dysfonctionnelles et ne lui permettent pas de résoudre la problématique, seul. **La résistance de l'expérience au réel pousse donc l'individu à apprendre.**

⁶ Ce qui est pensé et ce qui est perçu

⁷ Ce qui est ressenti

⁸ Ce qui est voulu et ce qui est fait



2. Mode de fonctionnement réfléchi

C'est le moment du retour sur l'expérience afin de l'observer différemment, selon des angles d'approches différents et de la réfléchir à la lumière de ces changements de regards et perspectives. Dans cette phase, le mode cognitif est dit « réfléchi » (R) car **l'individu prend du recul vis à vis de l'expérience au réel pour le comprendre et lui donner un sens moins « brut » que dans la première phase. L'individu va décrire, analyser, évaluer et interpréter.** Il va en dégager les régularités et les comparer à d'autres (de ses) expériences.

3. Mode de fonctionnement abstraktif

L'apprenant sait qu'il a privilégié le mode « abstraktif » au mode « réflexif » quand il prend du recul par rapport à l'expérience concrète et qu'il laisse les concepts autonomes prendre le relais sur son vécu et servent de matière première à son fonctionnement cognitif.

Lorsque l'individu tente d'élargir sa compréhension de l'évènement spécifique à la compréhension d'un phénomène plus général, à une spéculation plus abstraite, il entre dans le mode de fonctionnement abstraktif. Le mode de fonctionnement cognitif est dit abstraktif (A) **de par le détachement qui s'opère entre l'individu et son expérience de départ.** Chevrier et Charbonneau (2000) relèvent que « sa réflexion devient abstraite et l'évènement prend statut de cas particulier dans sa réflexion au lieu d'être le contenu envahissant de sa conscience ». L'individu déplace son attention sur la conceptualisation et il peut même arriver qu'il se détache totalement de l'évènement de départ. Il cherche à se comprendre comme personne ou à comprendre un phénomène plus qu'il ne cherche à comprendre un évènement spécifique. Il peut même aller jusqu'à « interrelier » ces nouvelles connaissances à ses connaissances antérieures voire à les organiser avec les ultérieures. Dans sa décision de les soumettre à l'épreuve de la réalité, il entre dans le mode de fonctionnement suivant : vérificateur.

4. Mode de fonctionnement vérificateur

Cette phase d'expérimentation est active et se caractérise par le réinvestissement des nouvelles conceptualisations dans la réalité professionnelle soit en testant des implications pratiques soit en formulant et testant des hypothèses dans les expériences professionnelles.

« L'expérimentation active est donc la phase de réinvestissement critique dans laquelle l'apprenant vérifie délibérément, par une expérience planifiée et avec une attitude critique, la validité pratique ou théorique d'observations ou de conceptualisations (Chevrier et Charbonneau, 2000) ».

Dans la perspective d'éprouver ses observations ou ses conceptualisations, l'individu se met en mouvement dans la phase de fonctionnement vérificateur (V). **Il veut vérifier et/ou valider du « connu » et non plus tester de « l'essai/erreur ».**



5. Mode de fonctionnement gestionnel

Ce mode (G) est plus **un processus d'apprentissage** qu'une phase d'apprentissage ou d'adaptation.

Il se caractérise par l'attention que l'individu porte à son apprentissage. Il donne lieu à des observations, à des réflexions, à des décisions et à des actions reliées à ce dernier.

L'individu décide de ses objectifs d'apprentissage, expérimente les possibles et évalue les résultats.

En conclusion

Deux des modes sont relatifs à l'expérience et à l'action et permettent d'entrer en contact avec la réalité pour y vivre un évènement. Ce sont les modes exploratoire et vérificatoire.

Deux des modes sont relatifs à la pensée et permettent la représentation de la réalité et de réfléchir un évènement y rencontré. Ce sont les modes réfléchi et abstraitif.

Le dernier mode est relatif à l'expérience et au contrôle métacognitif du fonctionnement d'apprentissage.

Dans la « Boite à outils pratiques », nous allons transférer ces « outils théoriques » afin d'expérimenter le travail d'émancipation à partir des apprentissages expérientiels de chacun.

Expérimenter c'est pouvoir ensuite partager et aider à l'expérimentation chez le stagiaire et/ou un tuteur novice.



D. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barbier, J. (2013). Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : entrer par l'activité. *Savoirs*, 33(3), 9-22. doi:10.3917/savo.033.0009.
- Baudot, S. et Huart, F. La pédagogie émancipatrice comme fondement de la formation ISCO, in La formation, un laboratoire pour l'action collective, Actes de la journée d'étude du CIEP du 01 octobre 2011.
- Broussal, D. (2019). Émancipation et formation : une alliance en question. *Savoirs*, 51(3), 13-0058.
- Carré, P., « De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 190 | janvier-février-mars 2015, mis en ligne le 31 mars 2018, consulté le 03 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4688>.
- Chevrier, J. et Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (2), 287–324.
- Delvaux, V. et Delvaux, E. (2012, 25 octobre). Évaluer l'émancipation dans une formation. Le cas de l'Isco. Le Grain. Atelier de pédagogie sociale, <http://www.legrainasbl.org> (consulté le 27 octobre 2016).
- Derobertmeasure, A. et Dehon, A. (2012). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronesis*, 1 (2), 24–44.
- Fukazawa-Couckuyt, S. et Robin, J. (2019). Communication de l'expérience et capitalisation de savoirs issus de l'expérience : extimisation, objectivation et agrégation comme processus d'élaboration du savoir. *Savoirs*, 51(3), 61-77.
- Jorro, A., (ss. Dir.) (2014) Dictionnaire des concepts de la professionnalisation. De Boeck Supérieur, LLN.361 pages.
- Kayes, A., B., Kayes D., C. et Kolb D., A. (2005) Experiential learning in teams. Case Western Reserve University SIMULATION & GAMING, Vol. 36 No. X, Month 2005 1-25. <https://www.scribd.com/document/334514279/2008-Kolb-Kolb-Armstrong-Ch03-Handbook-MLE-D-PROOFS>
- Kolb, A., Y. and Kolb, D., A., (2006) A Review of the Multidisciplinary Application of Experiential Learning Theory in Higher Education Learning Styles and Learning Spaces. pp. 45-91.
- Kolb, A., Y. et Kolb D., A. (2013) The Kolb learning style inventory-A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications. Version 4.0 - ©Experience Based Learning Systems 2013 www.learningfromexperience.com
- Kolb, D.A. (1984). Experiential learning. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall. Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb 321.



- Kolb, D.A. (1985). Learning style inventory: Self-scoring inventory and interpretation booklet. Boston (MA): McBer.
- Kolb, D.A. et Boyatzis, R.E. (1974). Goal-setting and self-directed behavior change. In D.A. Kolb, I.M. Rubin et J.M. McIntyre (dir.), *Organizational psychology* (2e .d.) (p. 349-369). Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.
- Kolb, D.A. et Fry, R. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. In G.L. Cooper (dir.), *Theories of group processes* (p. 33-57). New York (NY) : John Wiley.
- Lacasse, M. (2009). Diagnostic et prise en charge des situations d'apprentissage problématiques en éducation médicale. Université Laval, Faculté de médecine, Département de médecine familiale et de médecine d'urgence.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, (3), 13-20.
- Pepin, Jacinthe I. and Myrick, Florence (2017) "On mentoring in nursing academia - Le mentorat en milieu universitaire en sciences infirmières," *Quality Advancement in Nursing Education - Avancées en formation infirmière: Vol. 3: Iss. 2, Article 1.*
- Thievenaz, J. (2019). Éditorial. *Savoirs*, 51(3), 7-9.
- Vicherat, B. (2019). Philippe Carré et Patrick Mayen (dir.) (2019). *Psychologies pour la formation*. Malakoff : Dunod, 258 p. *Savoirs*, 51(3), 115-116.



PARTIE PRATIQUE

Jour 1	78
A. Les incontournables à réfléchir avant l'expérimentation d'émancipation	79
B. Mission tutorale et dimension émancipatrice	81
Jour 2	86
C. Le modèle de David A. Kolb dans le processus de formation au tutorat	87
Jour 3	98
D. Evaluation de l'émancipation	99



Jour 1

L'intelligence n'est pas affaire de diplômes.
Elle peut aller avec mais ce n'est pas son
élément premier. L'intelligence est la force,
solitaire, d'extraire du chaos de sa propre vie
la poignée de lumière suffisante pour
éclairer un peu plus loin que soi - vers l'autre
là-bas, comme nous égaré dans le noir.

Christian Bobin
L'inespérée



A. LES INCONTOURNABLES À RÉFLÉCHIR AVANT L'EXPÉRIMENTATION D'ÉMANCIPATION

Êthos professionnel :

- un caractère durable comme des « habitudes de travail » et une « structuration identitaire autour de normes et de valeurs professionnelles ».

//

- une posture éthique questionnant votre regard sur vous-même sujet dans l'action.

- Quelles sont les valeurs du métier pour vous ?
- Comment les mettez-vous en actes ou en activités de soins ?
- Qu'est-ce qui est invisible et pourtant là, dans vos activités et que je ne verrai peut-être pas de suite en vous observant travailler ?
- Qu'est-ce qui donne « **de l'épaisseur à vos activités** » et « **une âme à votre pratique** (Jorro, 2011) » ?
- Qu'est-ce qui explique ou éclaire votre engagement dans cette formation certifiante de tuteur de stagiaire, de Formateur de tuteur novice ?

Formation instituée, formation expérientielle :

Les auteures définissent la formation expérientielle comme « un processus permanent qui reste quelquefois invisible pour la personne elle-même, parce qu'il passe au niveau inconscient. [...] ».

- Comment élaborer la formation, dès lors, pour en sortir grandi et enrichi, formé ?
- Qu'utiliser pour se faire ?



B. MISSION TUTORALE ET DIMENSION ÉMANCIPATRICE

Tutorat et émancipation :

« se libérer de l'autorité » « s'affranchir » « s'autonomiser » « développer son empowerment »

- Comment tutorer et permettre à l'autre de « se libérer de l'autorité » ?
- Comment tutorer et permettre de s'affranchir ?
- Quel est **le rôle, la place, le statut** du tuteur dans ces mouvements de *libération* et *d'affranchissement* ?
- Somme toute, comment faites-vous ?

Posture d'accompagnement (Paul, 2012) et émancipation :

Lors de la première formation, en mars 2019 (Belgique) et juin 2019 (Roumanie), nous avons développé l'importance et l'incidence de la posture d'accompagnement auprès des stagiaires, des tuteurs novices et même des professionnels du « Compagnonnage ».

De revenir sur le développement des caractéristiques que Maëla Paul (2012) énumère pour étayer la posture d'accompagnement afin d'introduire la démarche émancipatrice comme mode d'apprentissage expérientiel dans le cadre de ce projet VETmh TuTo+ 2018-2021 :

- Que permet la posture éthique ?
- Qu'apporte une posture de non-savoir ?
- Qu'implique une posture de dialogue ?
- Que permet une posture d'écoute ?
- Qu'attendre d'une posture émancipatrice ?



Émancipation – co-construction – contingence conceptuelle - capacités de l'individu

- Quels sont mes potentialités pour aider l'apprenant à s'émanciper ? Que me faut-il comme ressources ?

- Quelles sont mes qualités pour accepter la co-construction ?

- Quelles sont mes limites pour permettre à l'apprenant de résister dans l'apprentissage ou de danser avec l'obstacle et de changer, par conséquent, le cours des choses ?

- Quel assertion puis-je apporter à cette phrase : « **Personne n'émancipe autrui, personne ne s'émancipe seul** » ?



Dans les professions d'aide et de soutien à autrui, la formation devrait toujours être un moment d'émancipation qui permette « au professionnel de dépasser les « prêts-à-agir » et les « prêts-à-penser » [...] et un moment] d'apprendre à se servir par lui-même de son entendement pour analyser les situations qu'il rencontre et apporter les réponses les mieux adaptées en situation (Demont, 2016, in Broussal, 2019) ».

Dans la formation, nombre d'apprentissages passent par l'appropriation d'attitudes et de comportements nouveaux. L'initiative, la stratégie, la coopération requièrent plus qu'une « écoute compréhensive et une restitution de ce qui a été compris. [Elles doivent être éprouvées, expérimentées, pratiquées et incorporées] (Delvaux et Tilman, 2012 in Broussal, 2019) ».

« La formation ne consiste pas à accumuler des connaissances [mais] consiste à entendre quelque chose dans cette accumulation de connaissances qui puisse constituer un savoir pour le sujet qui le reçoit (Lecoq, 2001 in Broussal, 2019) ».

- Qu'ai-je à partager si un apprenant me sollicite ?
- Que puis-je répondre et quelles connaissances suis-je censé apporter ?
- Quel est mon rôle aux côtés de l'apprenant ?
- Comment puis-je l'aider à résister ?
- Comment puis-je l'aider à danser avec l'obstacle ?

Démarche émancipatrice ou « le plus court chemin qui va de soi à soi, c'est l'autre »

En d'autres termes, l'émancipation de soi ne se réduit pas à soi mais passe par l'autre (Wallenhorst, Robin et Boutinet, 2016 in Broussal, 2019)».

Dans cette pédagogie de l'engagement, l'autonomisation peut être pensée comme processus émancipateur en la concevant comme Eneau (2017 in Broussal, 2019) la décrit : « une autonomie dans l'interdépendance » avec un triple angle d'approche :

- **une autonomie procédurale** qui permet d'apprendre à gérer par soi-même son apprentissage;
- **une autonomisation individuelle** pour apprendre à se gérer soi-même sur le plan psychologique, affectif et émotionnel;
- **une autonomie collective** pour apprendre à vivre de manière autonome et responsable parmi et avec les autres.

Brainstorming de fin de 1^{ère} journée.



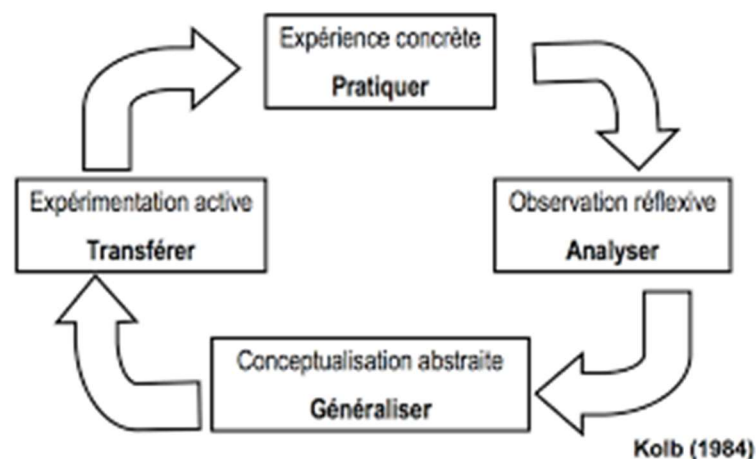
Jour 2



C. LE MODÈLE DE DAVID A. KOLB DANS LE PROCESSUS DE FORMATION AU TUTORAT

L'apprentissage expérientiel suppose une double relation du savoir par rapport à l'expérience (Kolb, 1984) ; le savoir tire son origine des expériences vécues mais aussi, il se valide au travers des nouvelles expériences que la personne vit.

L'apprentissage expérientiel se séquence en 4 phases (Kolb, 1984) (Charbonneau et Chevrier, 1990) :



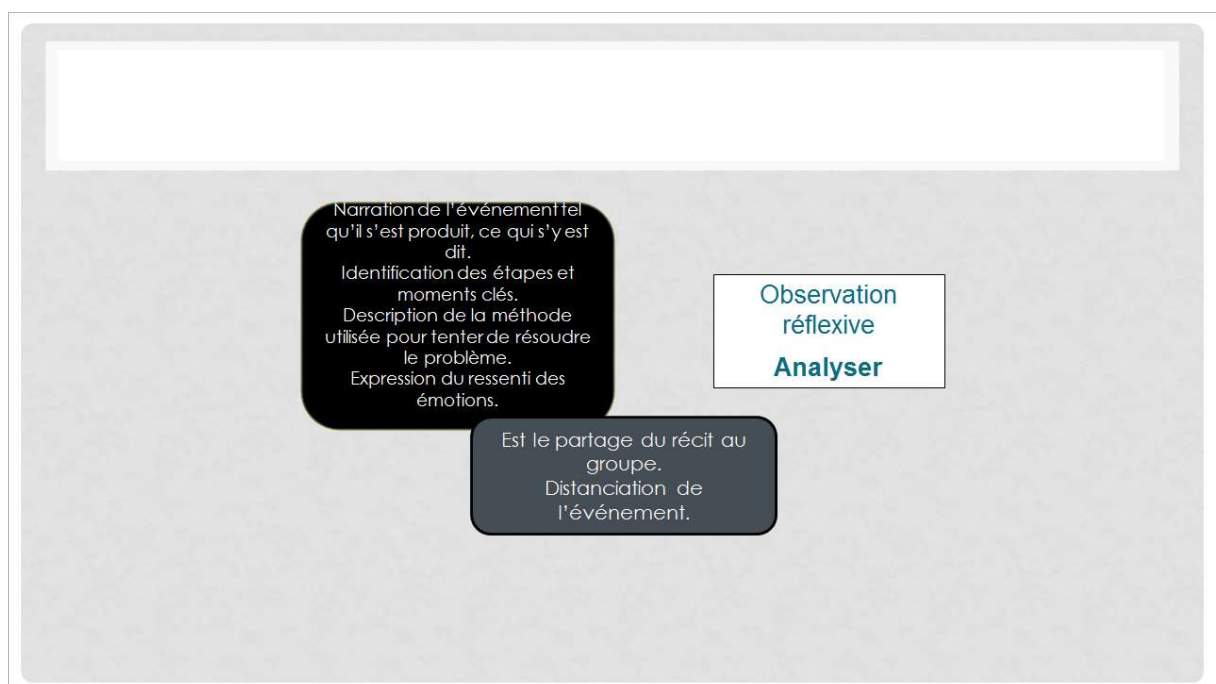
- une phase d'expérience personnelle concrète,**
- une phase d'observation réfléchie** afin de donner du sens à l'expérience vécue et d'apporter le matériel à penser pour élaborer l'un et/ou l'autre concept.s permettant une généralisation à plus de situations,
- une phase de conceptualisation abstraite,**
- une phase d'expérimentation active** dans laquelle des implications pratiques et/ou des hypothèses peuvent être déduites et utilisées pour vivre de nouvelles expériences professionnelles.



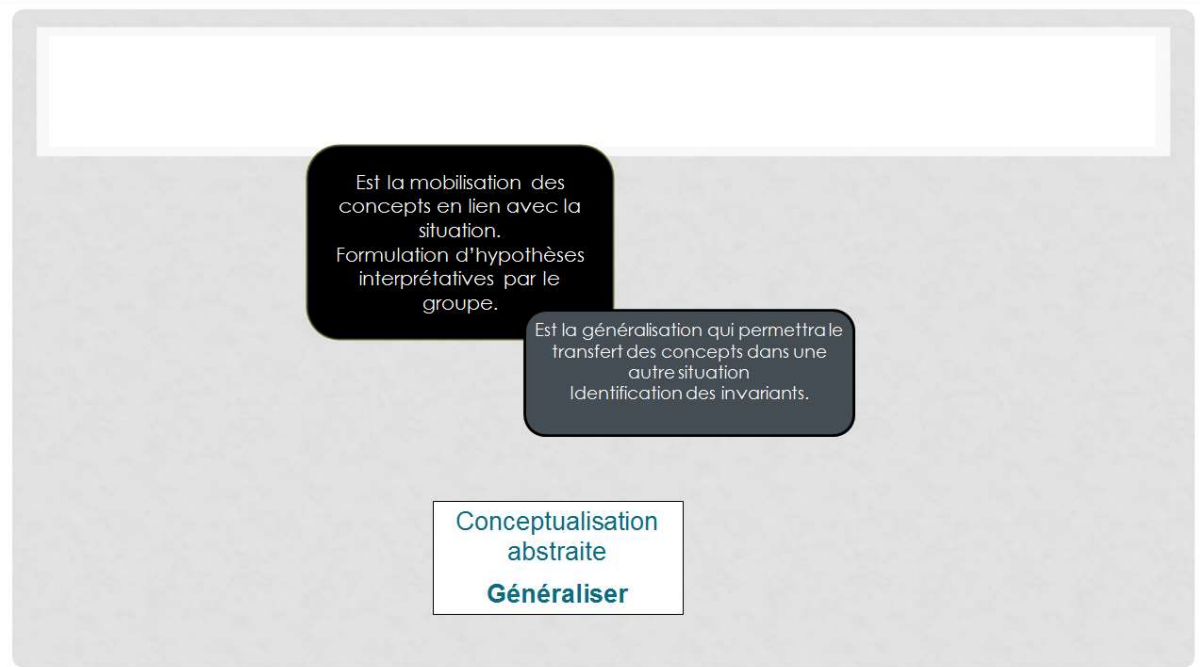
a. une phase d'expérience personnelle concrète



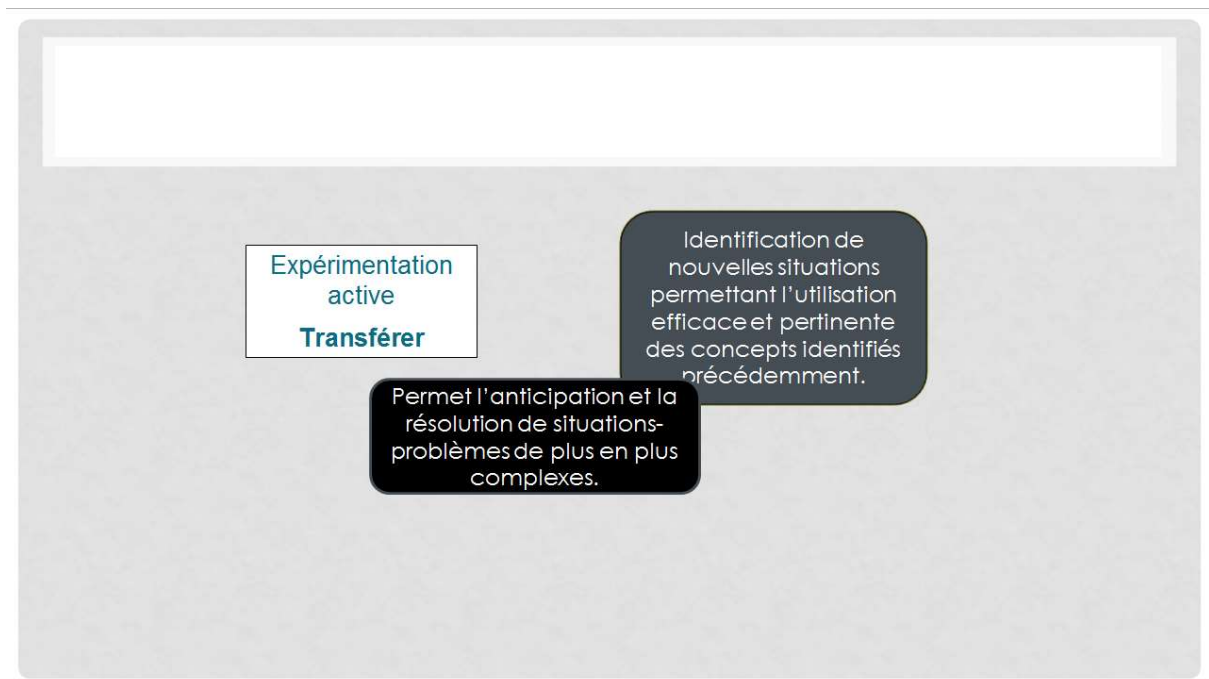
b. une phase d'observation réfléchie



c. une phase de conceptualisation abstraite



d. une phase d'expérimentation active



La réalisation d'un apprentissage expérientiel et la gestion qui y est concomitante nécessitent la mise en œuvre de **cinq modes de fonctionnement cognitif** :



1. Mode de fonctionnement exploratoire

La phase d'expérience concrète se caractérise par l'expérience vécue d'un événement réel permettant une élaboration d'un vécu personnel, voire même intime et multidimensionnel cognitif⁹, affectif¹⁰ et opératoire¹¹. Cette élaboration se fait à partir d'une interaction concrète avec des personnes et/ou des objets dans un contexte donné. Dans cette phase, le mode de fonctionnement cognitif est exploratoire (E) car **la personne doit s'impliquer affectivement dans l'expérience et explorer**. C'est une action/découverte de ce que cela « va avoir l'air et donner ». Ce temps de l'expérience requière une attitude d'ouverture cognitive, face à ce qu'il ne connaît pas, lui permettant **d'absorber un maximum d'informations de manière englobante et flexible** à contrario d'informations ciblées et/ou particulières. Simultanément à cette étape, la personne doit rester en contact avec ses sentiments en les régulant de manière à ne pas les inhiber mais aussi de ne pas se laisser envahir par eux.

Il doit ensuite prendre de la distance avec cela afin de passer à l'étape suivante et pouvoir réfléchir l'expérience qui la plupart du temps est difficile. Il prend conscience en parallèle à ces observations et questionnements que ses connaissances sont insuffisantes ou dysfonctionnelles et ne lui permettent pas de résoudre la problématique, seul. **La résistance de l'expérience au réel pousse donc l'individu à apprendre.**

Je rédige la description d'une situation « interpellante », négative ou positive, que j'ai réellement vécue et je relate les émotions et sentiments par lesquels je suis passé.e en la vivant :

⁹ Ce qui est pensé et ce qui est perçu

¹⁰ Ce qui est ressenti

¹¹ Ce qui est voulu et ce qui est fait





3. Mode de fonctionnement abstraktif

L'apprenant sait qu'il a privilégié le mode « abstraktif » au mode « réflexif » quand il prend du recul par rapport à l'expérience concrète et qu'il laisse les concepts autonomes prendre le relais sur son vécu et servent de matière première à son fonctionnement cognitif.

Lorsque l'individu tente d'élargir sa compréhension de l'évènement spécifique à la compréhension d'un phénomène plus général, à une spéculation plus abstraite, il entre dans le mode de fonctionnement abstraktif. Le mode de fonctionnement cognitif est dit abstraktif (A) **de par le détachement qui s'opère entre l'individu et son expérience de départ**. Chevrier et Charbonneau (2000) relèvent que « sa réflexion devient abstraite et l'évènement prend statut de cas particulier dans sa réflexion au lieu d'être le contenu envahissant de sa conscience ». L'individu déplace son attention sur la conceptualisation et il peut même arriver qu'il se détache totalement de l'évènement de départ. Il cherche à se comprendre comme personne ou à comprendre un phénomène plus qu'il ne cherche à comprendre un évènement spécifique. Il peut même aller jusqu'à « interrelier » ces nouvelles connaissances à ses connaissances antérieures voire à les organiser avec les ultérieures. Dans sa décision de les soumettre à l'épreuve de la réalité, il entre dans le mode de fonctionnement suivant : vérificatoire.

Annotations des concepts nouveaux émergeant de l'échange avec les autres :



4. Mode de fonctionnement vérificateur

Cette phase d'expérimentation est active et se caractérise par le réinvestissement des nouvelles conceptualisations dans la réalité professionnelle soit en testant des implications pratiques soit en formulant et testant des hypothèses dans les expériences professionnelles.

« L'expérimentation active est donc la phase de réinvestissement critique dans laquelle l'apprenant vérifie délibérément, par une expérience planifiée et avec une attitude critique, la validité pratique ou théorique d'observations ou de conceptualisations (Chevrier et Charbonneau, 2000) ».

Dans la perspective d'éprouver ses observations ou ses conceptualisations, l'individu se met en mouvement dans la phase de fonctionnement vérificateur (V). **Il veut vérifier et/ou valider du « connu » et non plus tester de « l'essai/erreur ».**

5. Mode de fonctionnement gestionnel

Ce mode (G) est plus **un processus d'apprentissage** qu'une phase d'apprentissage ou d'adaptation.

Il se caractérise par l'attention que l'individu porte à son apprentissage. Il donne lieu à des observations, à des réflexions, à des décisions et à des actions reliées à ce dernier.

L'individu décide de ses objectifs d'apprentissage, expérimente les possibles et évalue les résultats.

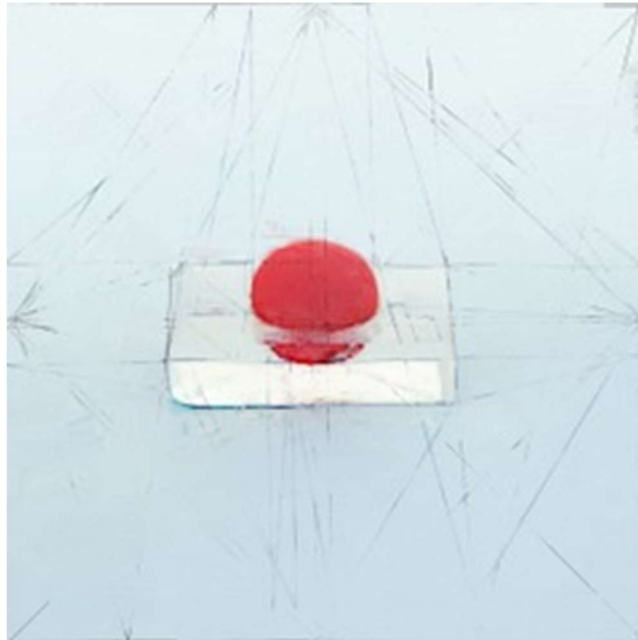
Dans le contexte actuel de la crise sanitaire, il nous sera difficile d'expérimenter cette étape et la suivante mais cependant, dans le Carnet de route du Tuteur¹² et le Portfolio¹³ du stagiaire et/ou du tuteur novice, il y a des espaces pour récolter l'expérience vécue de ces étapes avec temps de discussion et temps d'écriture. Ils restent à disposition des tuteurs, dans l'avenir.

¹² VETmh TuTo+ Erasmus+ Formation 1 - http://tuto.network/PDFs/VETmh_TuTo+_Module1_FR.pdf

¹³ VETmh TuTo+ Erasmus+ Formation 1 - http://tuto.network/PDFs/VETmh_TuTo+_Module1_FR.pdf



Jour 3



D. EVALUATION DE L'ÉMANCIPATION¹⁴

Un projet pédagogique en 4 axes et 4 postures et une évaluation de l'émancipation :

a. 4 axes et 4 postures

LE CIRCEPT

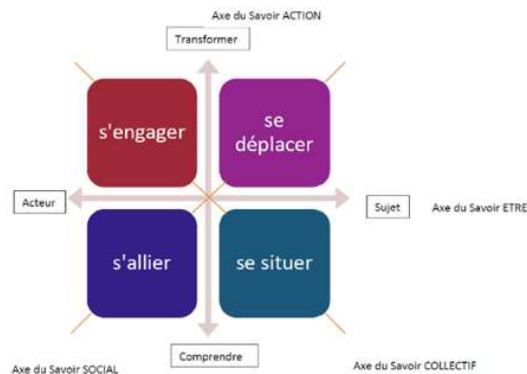
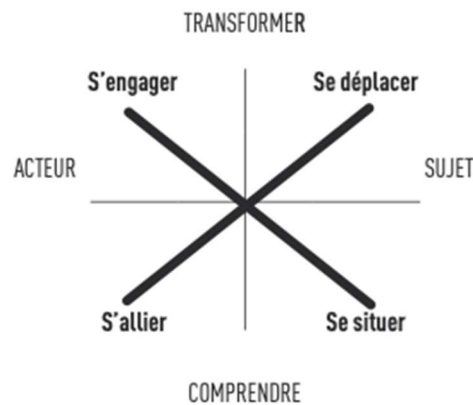


Figure 1. Grille d'évaluation de l'émancipation
(source : Delvaux et Delvaux, 2012)

¹⁴ La pédagogie émancipatrice comme fondement de la formation ISCO, Stéphanie Baudot et France Huart in La formation, un laboratoire pour l'action collective, Actes de la journée d'étude du CIEP du 01 octobre 2011. <https://ciep.be/images/publications/CahierCIEP/Cah.CIEP11.pdf>

Delvaux, V. et Delvaux, E. (2012, 25 octobre). Évaluer l'émancipation dans une formation. Le cas de l'Isco. Le Grain. Atelier de pédagogie sociale, <http://www.legrainasbl.org> (consulté le 27 octobre 2016).



b. Une évaluation de l'émancipation¹⁵



Axe I : Savoir – action	AXE I : LE SAVOIR-ACTION TRANSFORMER  COMPRENDRE
Prérequis théoriques : Se compose de deux éléments indispensables à l'émancipation : la <i>transformation</i> (donner une autre forme) et la <i>compréhension</i> (cum prehendere : saisir avec) de la personne, du stagiaire, du tuteur novice. Me suis-je transformé au décours des formations ? Est-ce que je comprends mieux mon rôle de tuteur ? Est fidèle à la pédagogie socio-constructiviste. Ai-je déconstruit mes savoirs pour les reconstruire différemment ? Requière une participation individuelle mais dans un projet commun. Est-ce que les autres m'ont porté, aidé, dans la formation ? Utilise les dimensions « transformation individuelle et transformation sociale » dans la notion d'action. Dans le travail d'abstraction ou plus largement réflexif, quelles sont les apports que j'ai retirés des questions des autres ?	Comment ces prérequis théoriques guident mon développement personnel, mes perspectives de tutorat et l'évaluation que je fais de mon évolution :

¹⁵ La pédagogie émancipatrice comme fondement de la formation ISCO, Stéphanie Baudot et France Huart in La formation, un laboratoire pour l'action collective, Actes de la journée d'étude du CIEP du 01 octobre 2011. <https://ciep.be/images/publications/CahierCIEP/Cah.CIEP11.pdf>



Attend une reconnaissance officielle et la professionnalisation d'un engagement vis-à-vis de la société ou au moins des collègues.

Ai-je changé de rôle – place – statut dans ma propre institution à la suite de cette formation ?

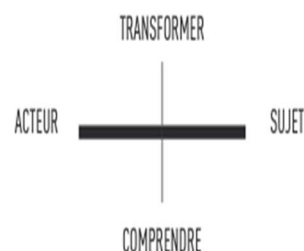
Présente une autre dimension immanente au processus de transformation et d'émancipation des participants au travers de l'expression et de la parole.

Ai-je acquis une assurance dans la prise de parole ou dans le comment je mets ma parole au service de l'autre ?

Initie la prise de parole tout d'abord dans l'espace plus intime de la formation et lors des moments de travail en sous- groupes. Cette prise de parole s'exprime, ensuite, à l'extérieur dans l'espace public. Elle se révèle un enjeu primordial et fondamental dans l'émancipation des tuteurs.

Que vous manque-t-il encore (ou pas) dans la prise de parole si vous la transférez en dehors de la formation ?

Axe II : Savoir – être



Prérequis théoriques :

Permet de mettre en tension le pôle « transformer » et le pôle « comprendre ». Le choix des actions « transformer » et « comprendre » n'est pas anodin. Ces deux verbes peuvent être utilisés dans un usage réflexif : « se transformer » et « se com-prendre » incluent l'individu (qui se transforme) et l'autre (celui qui permet que l'on se comprenne l'un l'autre)

Comment ces prérequis théoriques guident mon développement personnel, mes perspectives de tutorat et l'évaluation que je fais de mon évolution :



Il représente une dynamique de soutien indispensable à la transformation dans l'apprentissage expérientiel. Qu'il s'agisse de l'individu qui est partie prenante de la formation et qui sera amené à se transformer au travers d'elle ou qu'il s'agisse de « l'autre », sans qui la transformation ne peut s'opérer.

Quoi et/ou qui, dans ces processus de compréhension et transformation vous a le plus aidé dans le groupe ?

L'apprenant peut être décrit comme « un individu libre, autonome, créatif, en relation avec d'autres, engagé individuellement et collectivement. Il se construit dans le conflit, la résistance et la lutte »¹⁶. Il détient des expériences personnelles qui le dotent de ressources et d'un savoir a priori valorisables.

Quels ont été vos prérequis personnels les plus riches pour cette expérience ? Lesquels avez-vous le plus mobilisés ? Quelles ressources, propres, pouvez-vous nommer comme balises pour votre fonctionnement à venir ?

Le tuteur accorde du poids aux savoirs acquis par l'expérience et intègre activement les participants dans la construction du projet de formation.

Comment vous voyez-vous intégrer des tuteurs novices ou des stagiaires à cet apprentissage ?

Le stagiaire ou le tuteur novice est donc pris à la fois comme sujet pour lequel la formation vise l'épanouissement mais aussi comme un acteur social actif dans la construction d'un monde qui réponde aux aspirations collectivement partagées. L'un et l'autre se confondent dans une unité indéfectible. « Le Sujet est le passage du Ça au Je, le contrôle exercé sur le vécu pour qu'il y ait un sens personnel, pour que l'individu se transforme en acteur qui s'insère dans les relations sociales en les transformant, mais sans

¹⁶ Mirkes, M. « L'Education permanente, un concept aux multiples facettes », dans Regards croisés sur l'éducation permanente, de 1921 à 1976, Bruxelles, Ed. EVO, 1996, p.96. in (Baudot et Huart, 2011)

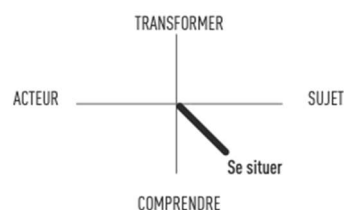


jamais s'identifier complètement à aucun groupe, à aucune collectivité »¹⁷.

Comment vous voyez-vous faire évoluer vos collègues de travail, à la suite de cette formation ? Vos Pistes, vos propositions, vos souhaits ?

Posture 1 : se situer

POSTURE 1 : se situer



Prérequis théoriques :

Les 2 premiers axes mettent en tension 4 pôles : comprendre – le sujet – transformer – l'acteur. 4 postures émergent en les croisant et permettent une pédagogie émancipatrice. Les 2 derniers axes s'en suivront.

Croiser « comprendre » et « le sujet » permet la posture « se situer ».

« Se situer » renvoie tout d'abord à la construction identitaire : savoir qui l'on est, connaître ses valeurs, ses ressources et ses comportements, les choisir et les exprimer, ainsi que les faire reconnaître aux autres.

Comment me décrirais-je comme acteur dans la vie professionnelle habituellement ? Comment me décrirais-je comme acteur dans la formation et dans mon rôle de tuteur ?

Lorsqu'on parle de ressources, il s'agit aussi bien des ressources intellectuelles qu'affectives. Raison et émotion sont les moteurs pour construire l'action sociale. L'émotion est ainsi cet élément qui donne l'impulsion, qui motive, et la raison celui qui permet à l'action de prendre une

Comment ces prérequis théoriques guident mon développement personnel, mes perspectives de tutorat et l'évaluation que je fais de mon évolution :

¹⁷ Touraine, A. « Critique de la modernité », Fayard, Paris 1992, cité par MIRKES, M. « L'Education permanente, un concept aux multiples facettes », dans *Regards croisés sur l'éducation permanente, de 1921 à 1976*, Bruxelles, Ed. EVO, 1996, p.97 in (Baudot et Huart, 2011).



voie réfléchie et pertinente.

Quels est le moteur le plus présent chez vous (Raison et/ou émotion) ? Cela est-il porteur ou invalidant pour vous ?

La notion de « se situer » renvoie aussi à la capacité de se positionner face aux autres et de prendre sa place dans son environnement social, politique, économique et culturel donné.

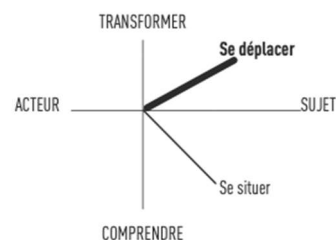
Comment décririez-vous votre assertivité à la suite de cette formation ?

L'apprentissage expérientiel appuyé sur le modèle de Kolb (1984) permet de dégager les thématiques communes à partir d'un matériel individuel puis de les réimpulser dans d'autres expériences, actions et pratiques.

Quelles dimensions avez-vous privilégiées dans cet exercice ? Lesquelles avez-vous préférées ?

Posture 2 : se déplacer

POSTURE 2 : se déplacer



Prérequis théoriques :

« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde »

Paolo Freire

Les tuteurs sont « apprenants », eux aussi et font preuve d'une capacité à se déplacer pour apprendre. Ce processus est moins « inconscient » car le tuteur recherche à revoir les schémas de compréhension, à ouvrir les yeux sur certaines réalités, à confronter les points de vue et à pouvoir dégager les enjeux réels au risque d'un « conflit », dans cette posture.

Comment ces prérequis théoriques guident mon développement personnel, mes perspectives de tutorat et l'évaluation que je fais de mon évolution :



Qu'êtes-vous prêts à réajuster chez vous, pour vous adapter à une situation nouvelle ? Qu'est-ce qui vous fait faire ce choix ?

En formation d'adultes, le conflit cognitif est important dans l'apprentissage. La méthodologie doit être très attentive à la création et à la dynamisation des espaces de discussion et de débats. Ces espaces d'échanges deviennent incon-tournables afin que puissent s'opérer ces confrontations et cette transformation des participants.

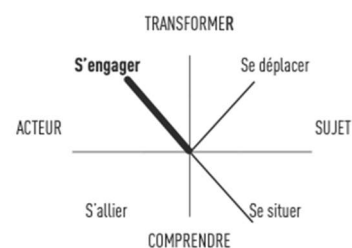
Quelle.s richesse.s avez-vous retiré.e.s des débats entre vous ? En quoi vous ont-ils nourri et/ou déstabilisé ?

Le tuteur doit être attentif à la posture insécurisante et risquée que ces « déplacements » **peuvent provoquer** face à l'éducation, les représentations et les habitudes.

Qu'est-ce qui peut être le plus déstabilisant, de votre point de vue, à la suite d'une démarche émancipatrice ?

Posture 3 : s'engager

POSTURE 3 : s'engager



Prérequis théoriques :

Le collectif n'est pas seulement une entité de soutien, c'est aussi un lieu de construction de savoirs et d'actions. L'émancipation requiert plus qu'une transformation individuelle, elle exige aussi que les personnes puissent réaliser collectivement des transformations structurelles et institutionnelles. Cette condition détermine la troisième posture d'apprentissage autour de la nécessité de s'engager.

Le sujet, à lui seul, ne peut suffire pour

Comment ces prérequis théoriques guident mon développement personnel, mes perspectives de tutorat et l'évaluation que je fais de mon évolution :



construire de nouvelles représentations du monde.

Dans l'exercice et/ou dans le groupe de formation, qui vous a le plus aidé et comment ?

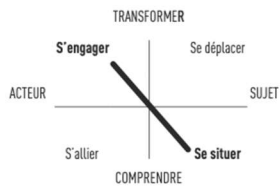
S'engager, c'est passer du vécu individuel à la problématique sociale et à la construction de solutions collectives.

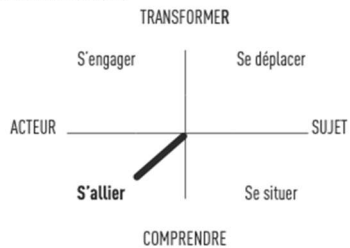
Quelles postures vous sentez-vous prêts à investir au retour parmi vos pairs professionnels ? A quels desseins ?

Les tuteurs écoutent et aident à faire émerger le lien entre les vécus individuels et les problématiques sociales; ils suscitent la créativité en vue de trouver des solutions ; ils posent les conditions d'écoute, d'échange et de respect de la parole d'autrui ; ils donnent confiance aux stagiaires et tuteurs novices dans leur capacité d'être acteur, en leur fournissant des outils pour agir ; enfin, ils les incitent à travailler les rapports de pouvoir de manière différente.

Quelles facettes de votre évolution, de votre transformation allez-vous mettre au service de vos collègues, des stagiaires, des tuteurs novices ? Quel climat relationnel proposerez-vous, dorénavant, à ceux (pairs, tuteurs novices et/ou stagiaires) qui viendront vous solliciter ?



Axe III : Savoir collectif	3.1.6. L'axe du SAVOIR COLLECTIF 
Prérequis théoriques : Un nouvel axe est ainsi dessiné, qui met en tension la capacité à « se situer » et celle à « s'engager » dans un collectif. Il s'agit de l'axe du SAVOIR COLLECTIF Le tuteur impulse des temps de travail en sous-groupes, en respectant et s'appropriant une dynamique de groupe. Que pourriez-vous utiliser du Carnet de route du tuteur dans ce temps collectif ?	Comment ces prérequis théoriques guident mon développement personnel, mes perspectives de tutorat et l'évaluation que je fais de mon évolution :

Posture 4 : s'allier	POSTURE 4 : s'allier 
Prérequis théoriques : Le croisement s'opère entre le pôle « comprendre » et le pôle « acteur ». Il constitue la posture de l'alliance. « S'allier » consiste à comprendre son identité d'acteur et à s'interroger sur ses capacités d'action . Le tuteur aide à comprendre l'identité d'acteur, à s'interroger sur les capacités d'action. Comment je me place par rapport au travail en réseau et par conséquent, par rapport à des actions collectives ? La construction identitaire des acteurs implique	Comment ces prérequis théoriques guident mon développement personnel, mes perspectives de tutorat et l'évaluation que je fais de mon évolution :



de créer des alliances entre des groupes réunis autour d'enjeux communs ; et cela même si ces groupes peuvent parfois provenir d'origines, d'engagements et de lieux différents.

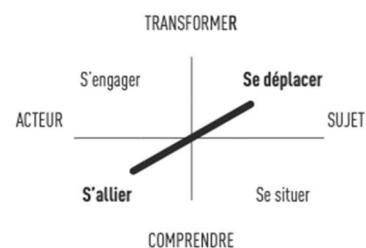
Qu'aurez-vous retiré comme atouts européens de ce type de projet ?

Les tuteurs permettent au groupe de construire des ponts entre la formation et l'extérieur, d'identifier des collectifs qui ont des combats similaires, de relayer, auprès des institutions, les projets de formation développés par les apprenants et d'aider à la formulation de méthodes et objectifs communs.

Quels éléments des boîtes à outils des tuteurs seront le plus transférables dans le réseautage européen ?

Axe IV : Savoir social

3.1.8. L'axe du SAVOIR SOCIAL



Prérequis théoriques :

Le savoir social est la confrontation du savoir académique avec les expériences et pratiques sociales des adultes en formation

Quels sont les concepts qui ont été abordés durant cette formation et lesquels ont fait le plus écho avec les vôtres de départ ou en cours de formation ?

Si un pair vous demandait ce que vous avez appris durant cette formation, que lui répondriez-vous ?

Comment ces prérequis théoriques guident mon développement personnel, mes perspectives de tutorat et l'évaluation que je fais de mon évolution :



VETmh TuTo+

Processus de formation professionnelle en tutorat européen pour les stagiaires en immersion dans le secteur de la santé mentale

Partie III

Formation à l'e-TuTorat et à ses outils



**Cofinancé par
l'Union européenne**



**UNIVERSITATEA
AUREL VLAICU
din ARAD**
Facultatea de Științe ale Educației
Psihologie și Asistență Socială



1 Phase 1 et phase 2 de la formation de TuTorat en santé mentale

Introduction



et rappel du chemin parcouru depuis 2019...

- Mars 2019 : Boîte à outils 1
Concepts de TuTorat et de compagnonnage – Portfolio – Carnet de route
- Octobre 2020 : Boîte à outils 2
Démarche émancipatrice selon le modèle de D.D. KOLB



2 Phase 3 de la formation de TuTorat en santé mentale

- Avril-Mai 2021 : Boîte à outils 3

e-TuTorat et e-Health et outils virtuels au service des professionnels de la santé mentale.

<https://youtu.be/GoYkcPmwMxl>

Jour 1

Programme du jeudi 29 mars 2021

Horaires	Intervenants	Contenus
08:45-09:00		Accueil
09:00-10:00	Jocelyn Deloyer	Links entre les 3 phases de la formation. Présentation des modalités et des outils théoriques à disposition des tuteurs.
10:15-12:15	Eric Fryns	e-TuTorat et e-Tools pour le <i>Portfolio de l'apprenant</i> et le <i>Carnet de route du TuTeur</i> : - <u>Présentation du cadre pédagogique</u> dans l'historique du projet et dans les modalités d'application adaptées au distanciel; - <u>Présentation des outils de communication</u> (mails, Teams, Zoom, création de groupe via un média, un drive, organisation d'un agenda de travail pour le Carnet de route, lancement d'invitation, ...).
13:15-15:15	Eric Fryns, Muriel Dulière	- <u>Immersion expérientielle dans les outils de communication</u> (mails, Teams, Zoom, création de groupe via un média, organisation d'un agenda de travail pour le Carnet de route et lancement d'invitation, ...); - <u>Pratiques croisées d'e-portfolio et d'e-carnet de route</u> et recherche de solutions des problèmes potentiels rencontrés lors de l'utilisation des <u>e-tools</u> .
15:30-16:00	Idem	Echanges

Jour 2

Programme du vendredi 30 mars 2021

Horaires	Intervenants	Contenus
08:45-09:00		Accueil
09:00-09:30	Eric Fryns, Muriel Dulière	Partage et questions
09:30-10:30 10:45-12:15	Eric Fryns, Muriel Dulière	- Changement des rôles parallèlement à la veille. <u>Difficultant supplémentaire</u> : le tuteur gère plusieurs stagiaires et/ou participants (compagnon, tuteur novice, ...); - <u>Immersion expérientielle dans les outils de communication</u> (mails, Teams, Zoom, création de groupes via un média, l'organisation d'un agenda de travail pour le Carnet de route et le lancement d'invitation, ...); - <u>Pratiques croisées d'e-portfolio et d'e-carnet de route</u> , et recherche de solutions aux problèmes potentiels rencontrés lors de l'utilisation des <u>e-tools</u> .
13:30-15:15 15:30-16:00	Muriel Dulière	- e-Health et outils virtuels au service des professionnels de la santé mentale
16:00-16:30		- Partage de fin de formation

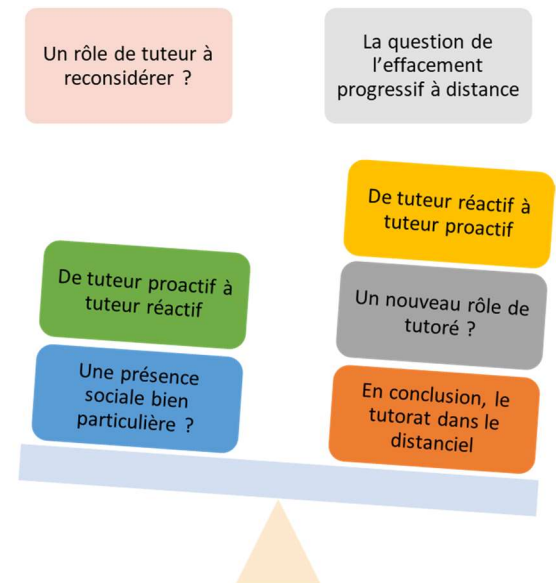


Portfolio de ressources sur l'e-TuTorat, l'e-Health et la gestion de la réalité virtuelle au service de la santé mentale

Quelques éléments théoriques pour introduire le sujet

« DiStAnCE SOCiALE Et gLiSSEMEntS DE RÔLES DAnS LE tUtORAt à DiStAnCE. »

(Baudrit, 2017)



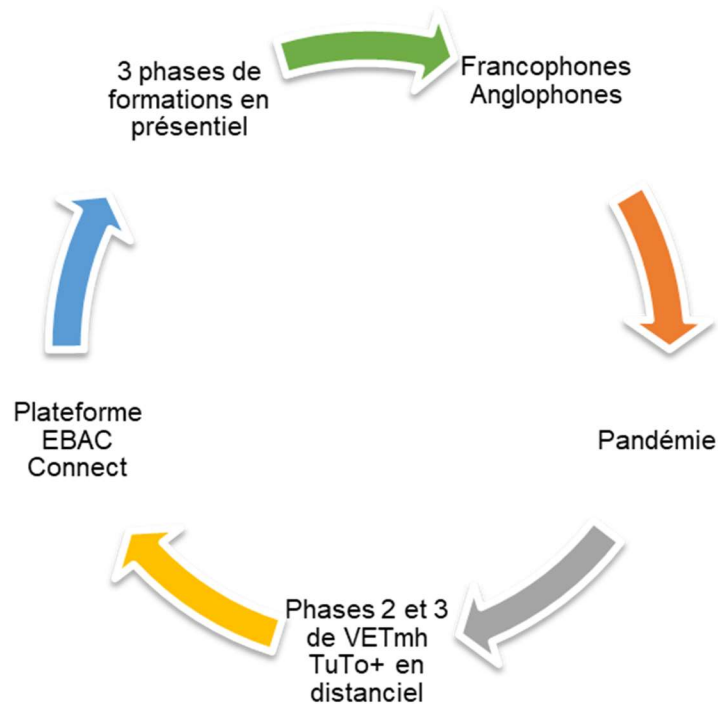
Phase 3 de la formation de TuTorat en santé mentale - Eric Fryns

Introduction... « *Soutenir mais pas trop* »

(Béziat, 2004 in Baudrit, 2017)



et rappel du chemin parcouru depuis la deuxième phase de la formation...



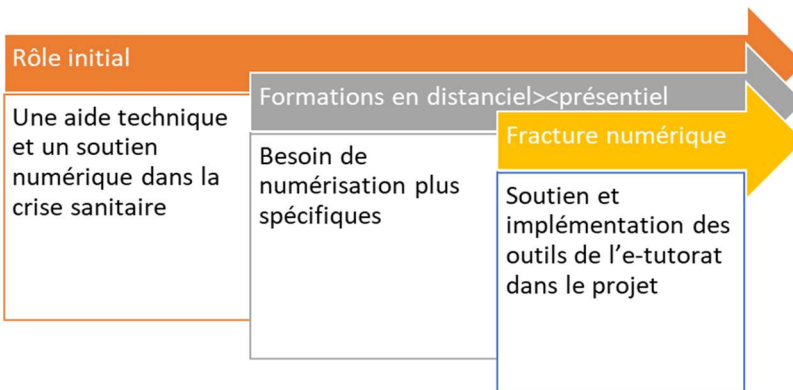
TuTorat à distance: choix d'un service numérique - Présentation Eric Fryns

- Infirmier (HEL)+Master en science de la santé publique (ULB)
- Maître assistant
- Certificat universitaire
- Responsable TICE au département des sciences de la santé publique et de la motricité.

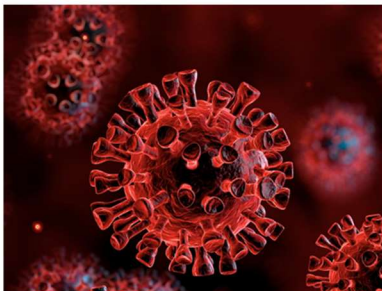


TuTorat à distance: choix d'un service numérique - Introduction





Contexte pandémique



Passage du présentiel au distanciel synchrone



TuTorat à distance: choix d'un service numérique - Distanciel synchrone

Avantages

- ✓ Pas de déplacement
- ✓ Gain de temps

LE TÉLÉTRAVAIL, QUE DU BONHEUR !



Inconvénients

- ✓ Besoin de compétences techniques
- ✓ Besoin de compétences numériques
- ✓ Besoin de maîtriser les services et outils numériques
- ✓ Besoin de matériel adapté
- ✓ Besoin d'une infrastructure stable
- ✓ Risques accrus de dysfonctionnements
- Risque de décrochages et de démotivation



TuTorat à distance: choix d'un service numérique - Un mal pour un bien?



TuTorat à distance



Portfolio à distance



Suivi des stagiaires à distance et des tuteurs novices et pairs-aidants



Opportunités



Développer de nouvelles capacités!

3. TuTorat à distance: choix d'un service numérique - Pourquoi changer? Ebac connect



Strenght (force) Stabilité Sécurité Efficacité Service complet	Weakness (faiblesse) Spécifique HEPN Besoin accès HEPN Ergonomie
Opportunities (opportunités)	Threats (menaces) No utilisable hors contexte de la formation

Phase 2 de la formation VETmh TuTo+

Les francophones

Formation à distance efficace

Les anglophones

De nombreux soucis, fracture numérique lors de la partie 2 à distance

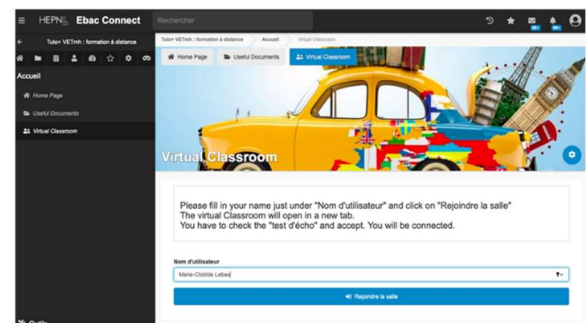


Phase 2 de la formation VETmh TuTo+

Dans l'urgence, service numérique utilisé :

Ebac connect (Plateforme HEPN)

- ✓ Partage de contenu
- ✓ Vidéoconférence (BigBlueButton)
- ✓ Formation par tutoriels



TuTorat à distance: choix d'un service numérique - Méthodologie

1. Analyse des besoins de services numériques
2. Analyse du contexte
3. Déterminer les critères de choix
4. Analyses des services
5. Choix d'un service
6. Implémentation du service
7. Evaluation



1. Analyse des besoins de services numériques

- Partage de contenu et de ressources (cloud)
- Service de visioconférence
- Outils de communication synchrone et asynchrone
- Possibilité de fusion avec le portfolio
- Agenda commun



2. Analyse du contexte

- Type de population
- Transformation de la formation
- Services utilisés jusqu'ici
- Perspective nouvelle population (pairs-aidants TuTo III)
- Obstacles
- Maîtrise des services
- Compétences numériques individuelles et collectives
- Matériel disponible
- Qualité de la connexion



3. Déterminer les critères de choix du service (partie 1)

- L'ergonomie
- L'homogénéité
- Simplicité d'utilisation
- Flexibilité (y compris la transmission du compte administrateur)
- Adapté à la formation et aux tâches (y compris la capacité de stockage)
- Adapté à la population
- Le prix



- Pérennité du service
- Sécurité (données personnelles)
- Sécurité (récupération du contenu en cas de mauvaise manipulation)
- Niveau de l'aide aux utilisateurs
- Multimodalité



3. Déterminer les critères de choix du service (partie 2)

4. Analyses des services

Idéalement un service complet

Pas exhaustif :

Zoho®

Collaboraoffice®

Office 365®

Onlyoffice®

Google Workspace®



5. Choix d'un service

Google Workspace



- Tous les deux sont complets
- Office est limité dans sa version gratuite
- Plus de services sans abonnement chez Google®

Mais...

- Obligation de créer un **compte Google** ou d'utiliser un compte privé
Possibilité de créer un compte « **Allias** »
- Stockage des données personnelles
Comme dans tous services gratuits mais **ICI GAFAM**

Tenant compte de la qualité du service on a posé ce choix...

Utilisation de Classroom

[Lien](#)



Plateforme unique et gratuite qui permet :

- L'organisation
- L'échange
- La communication
- La planification
- ...



Phase 3 de la formation VETmh TuTo+

groupe francophone, en
distanciel

Phase 2 et 3 de la formation VETmh TuTo+

groupe anglophone, en
distanciel



6. Implémentation du service

Contact par mail

Proposer une aide individuelle

Diagnostic :

- Matériel
- Connexion
- Maîtrise et compétence numérique
- Utilisation des services (Drive, Meet, Classroom,...)
- Partage de tutoriels



Création et utilisation d'un portfolio électronique



www.tuto.network

Vocational education process in European tutoring for immersion trainees in the mental health sector

www.tuto.network

Portfolio de développement professionnel : un outil pour la réflexion, l'accompagnement et l'évaluation

Vade-mecum à destination des stagiaires et des tuteurs

Coordination
Erasmus+ Strategic Partnership
Agreement number
18PP0011
From 01-09-2018 until 31-08-2021

Coordinator
Centre Neuropsychiatrique Saint-Martin
Contact : Mr Jocelyn Deloyer
jocelyn.deloyer@fracarita.org
+32 496 12 70 16

1 / 12



Création et utilisation d'un Carnet de route du tuteur



www.tuto.network

Vocational education process in European tutoring for immersion trainees in the mental health sector

www.tuto.network

Carnet de route des tuteurs

Coordination
Erasmus+ Strategic Partnership
Agreement number
18PP0011
From 01-09-2018 until 31-08-2021

Coordinator
Centre Neuropsychiatrique Saint-Martin
Contact : Mr Jocelyn Deloyer
jocelyn.deloyer@fracarita.org
+32 496 12 70 16

1 / 18





Création et utilisation d'un Espace de démarche émancipatrice (Kolb, 1984)



www.tuto.network

VETmh TuTo+

Vocational education process in

European tutoring for immersion trainees in the

mental health sector

“Boîte à outils” des apprentissages expérientiels des tuteurs

au travers du modèle d’émancipation de David A. Kolb.

Parties théorique et pratique

Lebas Marie-Clotilde – Delsupexhe Marie-Victoire – Thioux Cécile –

Gourret Baumgart Jade – Weynant Emilie – Piret Anne





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union















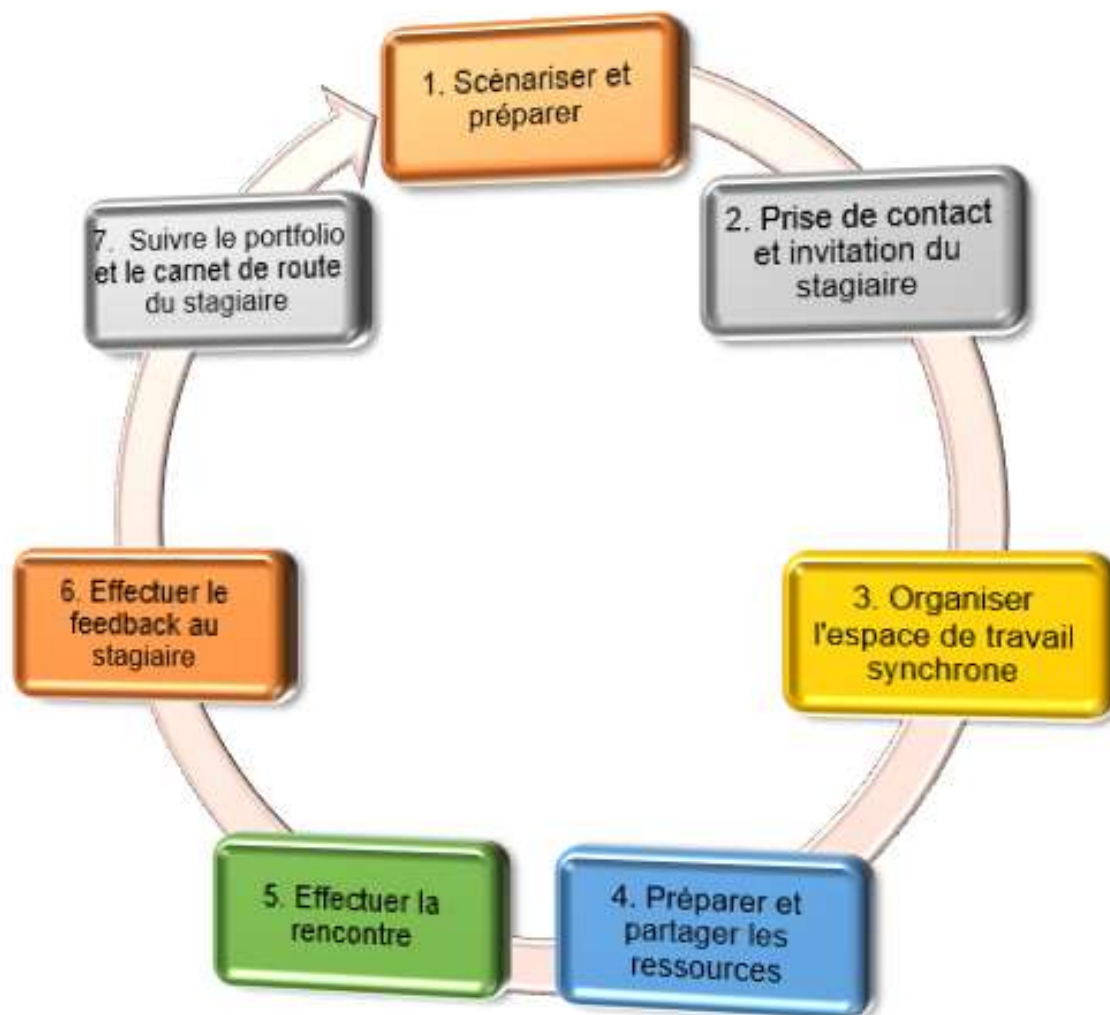








TuTorat à distance : Chronologie des tâches et type de service



1. Scénariser et préparer le tutorat à distance

Pour préparer cette rencontre, pensez:

- Aux objectifs de la rencontre
- Aux modalités de la rencontre (et au type de feedback)
- Aux ressources nécessaires pour cette rencontre (et son partage)
- Au travail en amont demandé au stagiaire
- A l'ensemble des étapes chronologiques pour cette rencontre
- Aux différents services numériques nécessaires

2. Prise de contact et invitation du stagiaire

Modalité de prise de contact asynchrone

- Courriels ([Exemples tutoriel gmail](#))
- Applications (Messenger, WhatsApp,...)
- Via LMS

Formaliser les messages et faire attention au respect netiquette [Netiquette RFC 1855](#)

- Idéalement utilisation d'une adresse dédiée
- Objet clair
- Respect netiquette (salutation, introduction, message clair et bref, modalités de réponse,...) [Netiquette RFC 1855](#)
- Modalités, moments et objectifs de la rencontre, tâches à effectuer avant la rencontre
- Lien vers les ressources et visioconférence

Modalité de prise de contact synchrone :

- Appel téléphonique
- Appel visioconférence
- Applications (Messenger, WhatsApp,...)



3. Organiser l'espace de travail synchrone

Choisir un service de visioconférence :

- Autorisation caméra
- Autorisation micro
- Partage de contenu (présentations,...)
- Partage d'écran
- Autres outils (tableau blanc, sondage, note partagée,...)
- Système de messagerie
- Partage du lien vers la visioconférence

4. Préparer et partager les ressources

Téléverser et stocker les ressources sur un cloud personnel (Onedrive®, Gdrive®, Icloud®, Dropbox ®,...) [Exemple : Lien tuto Drive](#)

Créer un partage des ressources (accès limité, modification possible,...)

5. Effectuer la rencontre

Tâches nécessaires pour effectuer le tutorat à distance :

1. Effectuer la rencontre
2. Effectuer le feedback au stagiaire
3. Suivre le portfolio et le carnet de route



1.	8.	
2.	7.	9.
3.	6.	



Phase 3 de la formation VET_{mh} TuTo+ e-Tutorat et e-Health

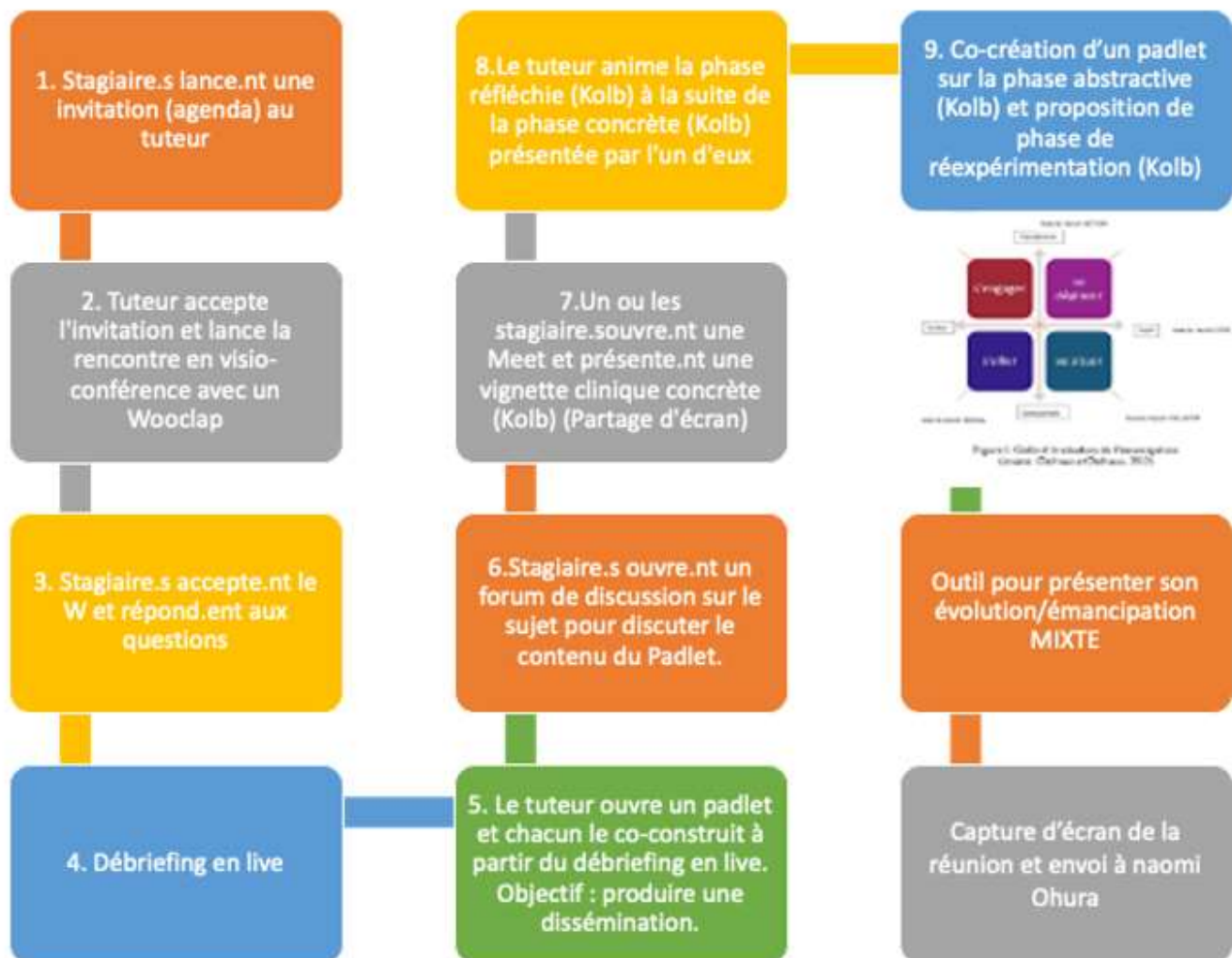


Outils complémentaires

Le mur collaboratif : exemple Padlet

Les outils de sondages : exemple Wooclap

Mobilisation des pratiques 2





The diagram illustrates the components of the Meet interface. A central blue circle is labeled "Meet". Surrounding it are several smaller circles of different colors (blue, orange, green, yellow, grey) representing various features or steps. The features are labeled as follows:

- Partage d'écran (Screen sharing)
- Présentation à tour de rôle des étapes (Step-by-step presentation)
- Commentaires et discussions (Comments and discussions)

Place de l'e-Health et de la réalité virtuelle dans le TuTorat en santé mentale



Classes inversées

Les tuteurs, en individuel ou en binôme, doivent s'approprier les slides suivants et les illustrer avec l'exemple de e-Health qui vient d'être visionné.



Enjeux de l'e-santé

Triple crise du domaine de la santé :

- Vieillissement de la population;
- L'état de l'offre : demande supérieur à l'offre en terme de main-d'œuvre, désert médicaux;
- Questions issues de la crise sanitaire : Faiblesses des chaînes logistiques, confinement,...

-> E-Santé peut être une réponse à ces problématiques



Améliore la
Sécurité et
Qualité des soins



Améliore
l'expérience du
patient et soignant



Facilite l'accès
aux soins



Fluidifie les échanges



Gain de temps



Patient-acteur de santé



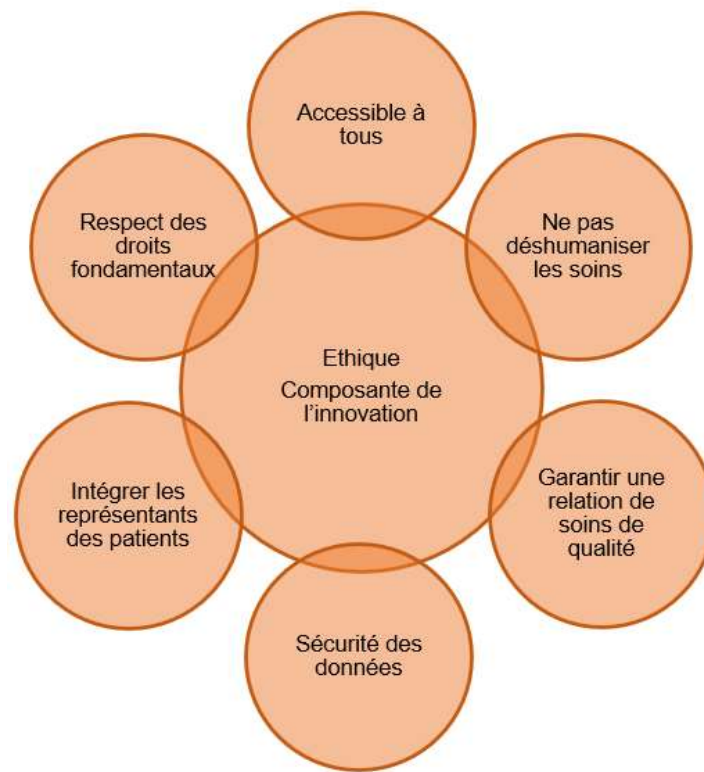
Domaine de l'e-santé

Domaines :

- Information numérique au service de la santé
- Communication, coordination et collaboration avec le numérique
- Télémédecine et santé mobile



E-santé et éthique



Rôle du Tuteur : jeu de rôle

Au regard de la vidéo, quelles sont les avantages et les inconvénients de l'e-santé?

Un groupe « Pour » et un groupe « Contre »



Tuteurs et e-santé



Intégrer les technologies pour améliorer nos pratiques

Avantages dans les soins :

- Facilite la communication
- Permet de former et se former
- Améliore les traitements
- Diminue les erreurs médicales et améliore la qualité
- Gain de temps et réduction des inégalités géographiques
- Adapté aux nouvelles générations
- Redonne du pouvoir au patient



Inconvénients dans les soins

- Non accessible à tous
- Problème technique
- Dépendant du réseau, du serveur, de l'alimentation
- Dépendant des technologies
- Chronophage lors de l'implémentation
- Perception de déshumanisation



Rôle du Tuteur

Au regard de la vidéo et du débat, quel est le rôle du Tuteur concernant l'e-santé?

→ Chacun travaille en solo sur une liste de rôles à présenter à l'ensemble du groupe.



Tuteurs et e-santé

- Réaliser le potentiel de l'e-santé
- Inciter les soignants à prendre une place dans la recherche, le design, le déploiement de l'e-santé
- Développer la curiosité en e-santé
- Conseiller, guider et informer les utilisateurs
- Inciter à l'appropriation des outils
- Adapter la relation aux soins pour éviter la déshumanisation



Conclusion

Rendre une e-santé humaine, durable, libre et équitable

- Promouvoir une technologie humaine au service du patient
- Intégrer tous les acteurs
- Reposer sur la "recherche de preuves"
- S'intégrer en toute transparence et garantir la sécurité des données
- Préserver la dignité humaine et s'adapter aux "populations les plus fragiles"



VETmh TuTo+

Processus de formation professionnelle en tutorat européen pour les stagiaires en immersion dans le secteur de la santé mentale

Erasmus+ Strategic Partnership

Agreement number 18PP0011

01-09-2018 - 31-08-2021

Coordinator

Saint-Martin Neuro Psychiatric Centre

Mr Jocelyn Deloyer



tuto@saintmartin.ofc.be



tuto.network



www.linkedin.com/company/vetmh-tuto/



Erasmus TuTo+



https://www.youtube.com/watch?v=zBPP8_hCuJc&ab_channel=CNPSt-Martin



Cofinancé par
l'Union européenne



UNIVERSITATEA
AUREL VLAICU
din ARAD
Facultatea de Științe ale Educației
Psihologie și Asistență Socială

