



Comment soutenir le développement du futur professionnel: de débutant à finissant

Francine Bédard, Coordonnatrice de stages en orthophonie – École d'orthophonie et d'audiologie – Université de Montréal

Julie Verdy, Conseillère pédagogique - Centre de pédagogie universitaire – Université de Montréal



École d'orthophonie et d'audiologie
Faculté de médecine

Université
de Montréal



Contenu de l'avant-midi

- 1- Les étapes de développement dans un parcours professionnalisant
- 2- Quelques mots sur l'approche par compétences
- 3- Les caractéristiques de chaque étape et le soutien possible
- 4- Présentation de l'outil

PAUSE

- 5- Atelier en sous groupes
- 6- Retour en grand groupe et mot de la fin

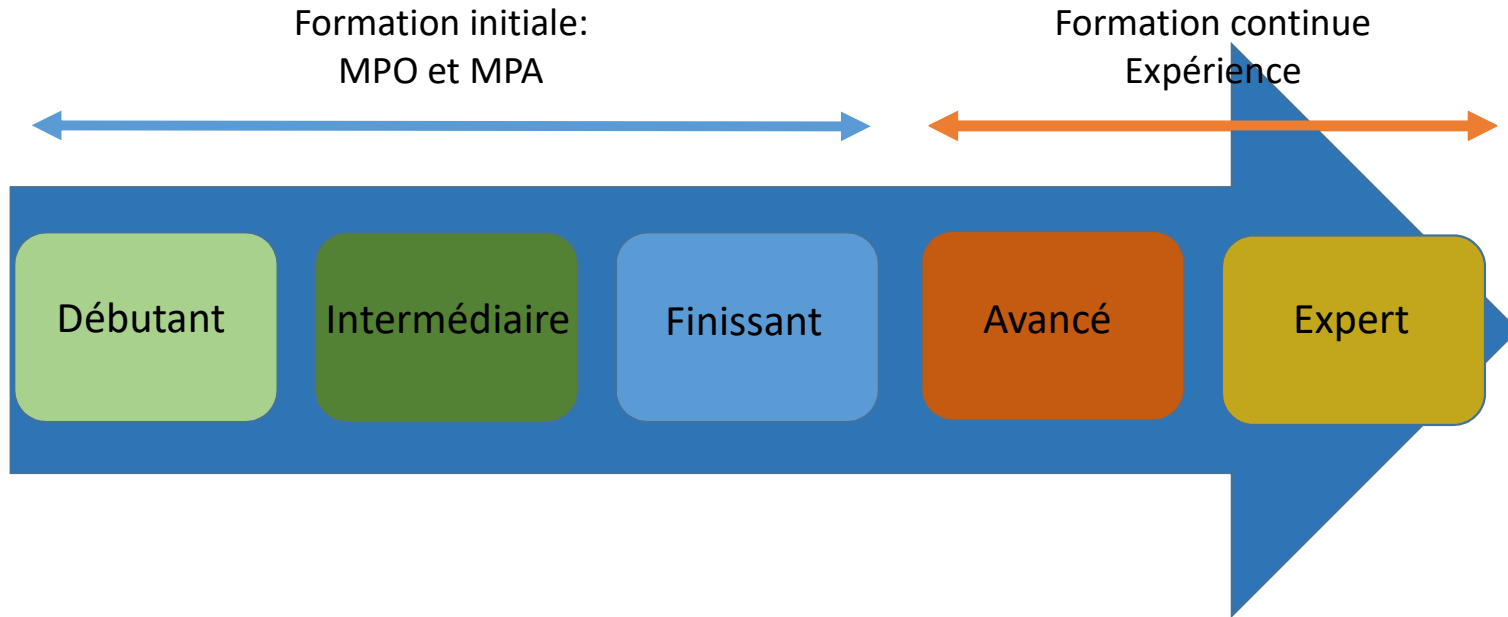


Objectifs

- Comparer les grandes étapes du développement des compétences
- Cibler des moyens adaptés au niveau de soutien requis pour aider l'étudiant à progresser



1- Les étapes de développement dans un parcours professionnel : un continuum



Adaptation de Poumay, Tardif et Georges, p.105



Un continuum



Ettore Batocchi: Crédit photo

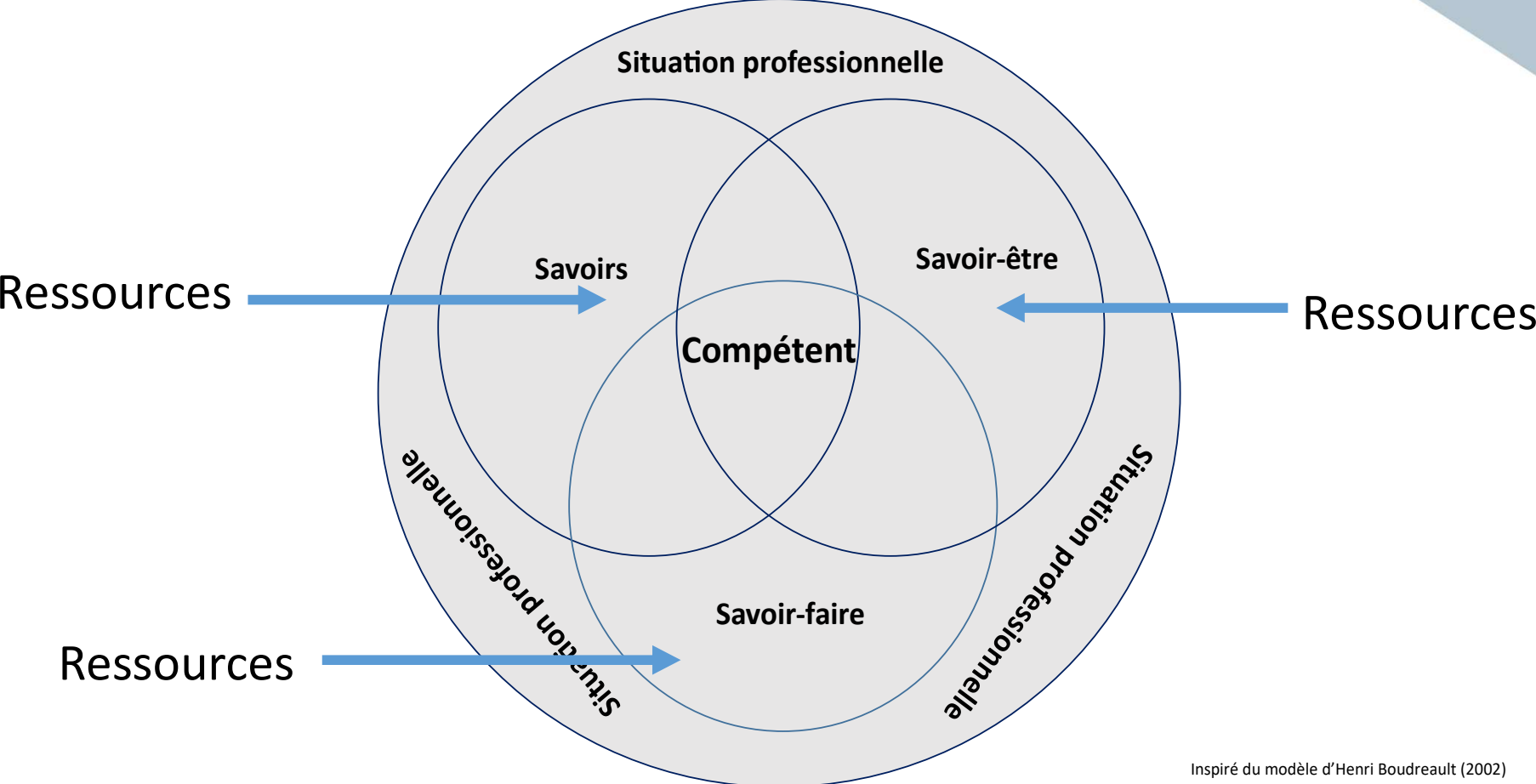


2- Quelques mots sur l'approche par compétences (APC)

- Qu'est-ce qu'une compétence?
- Qu'est-ce qu'être compétent?
- Comment se développe une compétence?
- Qu'est-ce qu'apprendre en APC?
- Quel est le rôle du formateur en APC



La compétence « savoir agir »

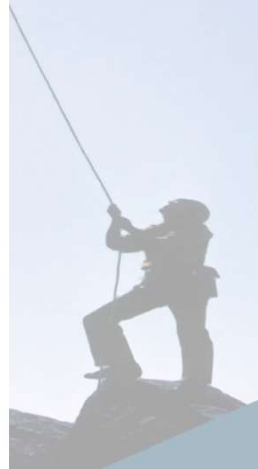


Inspiré du modèle d'Henri Boudreault (2002)



Quelqu'un est compétent quand...

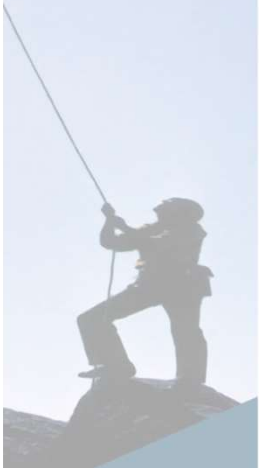
Placé dans des **situations** qui impliquent de **résoudre** des problèmes ou d'effectuer des **tâches complexes**, il est capable de mobiliser efficacement les **ressources** (savoirs - savoir faire - savoir être) pour les résoudre ou les effectuer, en cohérence avec une certaine **vision de la qualité** (critère de réalisation ou exigences professionnelles).



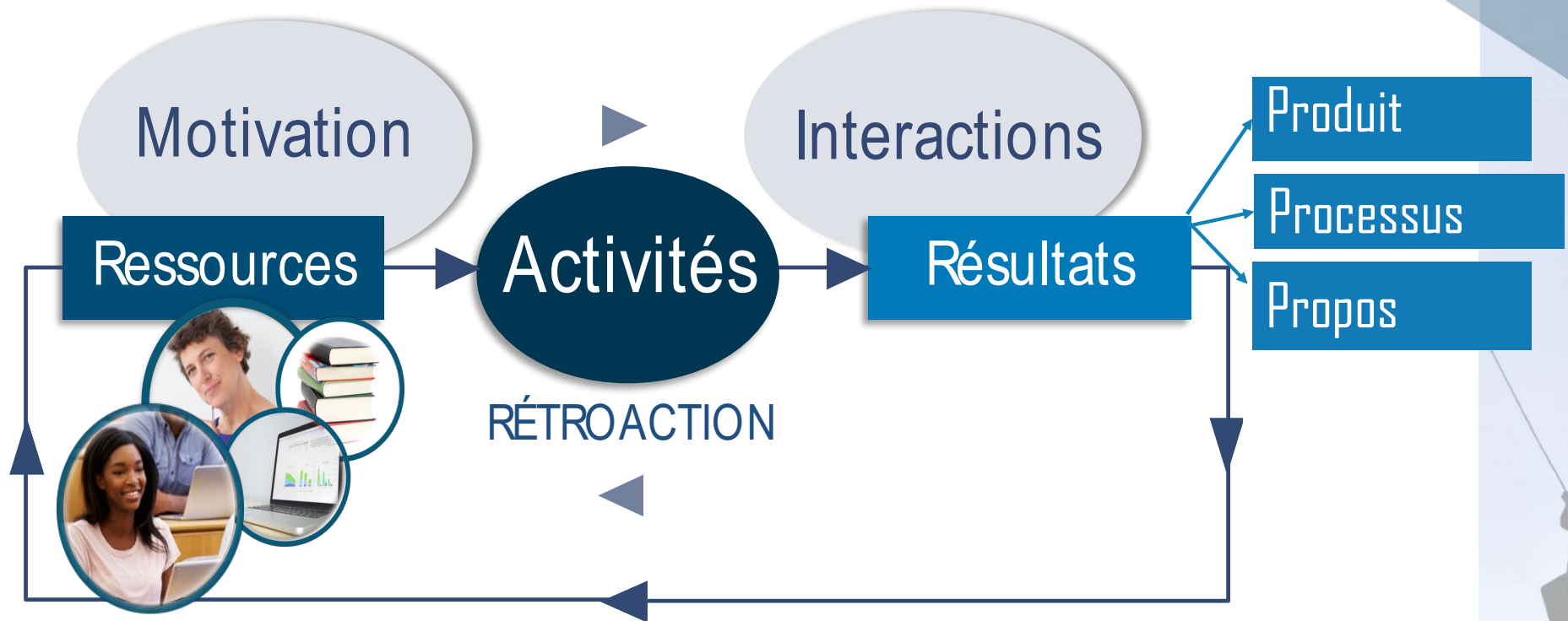
Comment se développe une compétence?

**La compétence se construit dans le temps et
s'évalue dans l'action!**

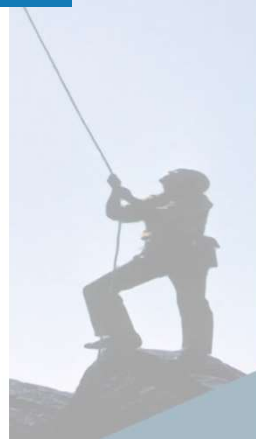
Faire pour apprendre!



Qu'est-ce qu'apprendre en APC?



Adaptation du modèle de Lebrun, 2005



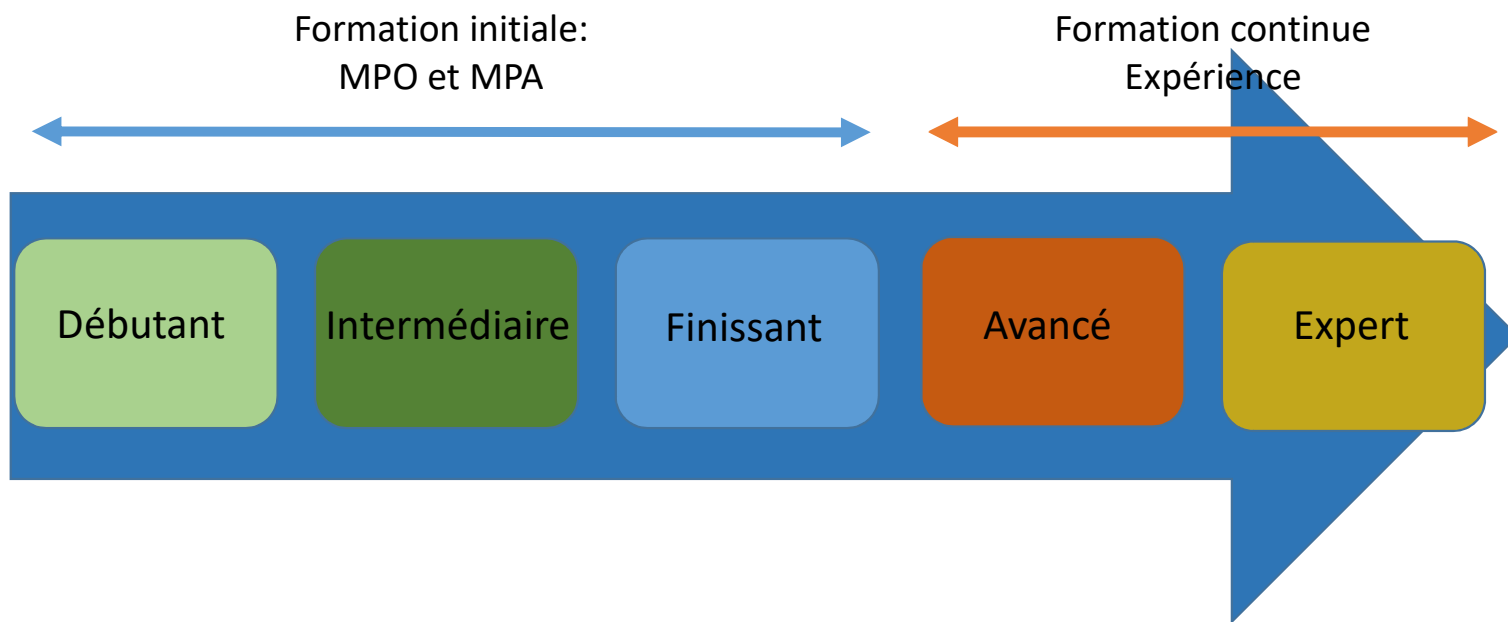
Quel est le rôle du formateur en APC?

- ✓ Guider
- ✓ Soutenir
- ✓ Accompagner

la **p**roduction de l'étudiant (sa performance),
son **p**rocessus (sa démarche) et
son **p**ropos (son discours).



3- Les caractéristiques de chaque étape et le soutien possible



Adaptation de Poumay, Tardif et Georges, p.105



Une analogie: Assurer l'ascension

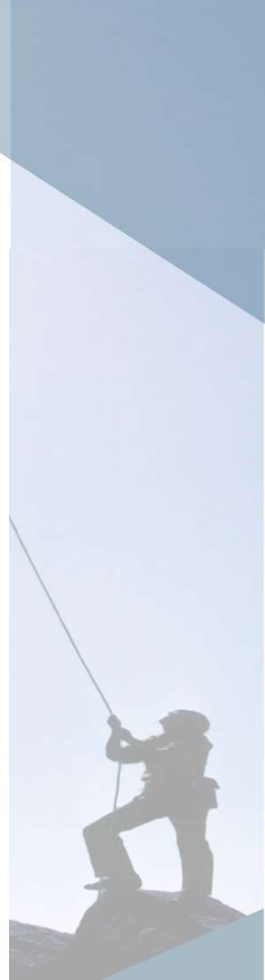
>> Garantir la protection du grimpeur en cas de chute grâce à des points d'ancrage et à la tension régulière de la corde utilisée



Le débutant

Étape par étape pour faire

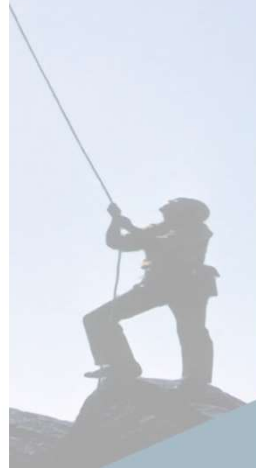
- Peu autonome: a besoin d'être guidé
- Fonctionne étape par étape
- A une vision partielle de la situation: aime avoir une recette
- Bassin de connaissances peu organisées
- Se sent responsable d'appliquer que les règles et consignes qui lui ont été fournies



L'intermédiaire

Investiguer pour comprendre

- Peut réaliser de plus en plus de tâches avec soutien pour prioriser
- Commence à s'appuyer sur ses expériences pratiques: peut comparer
- Voit ses interventions en termes d'objectifs plus globaux ou à long terme
- Organise ses connaissances autour de concepts clés
- Commence à prendre des décisions en fonction des variables qu'il a identifiées



Finissant

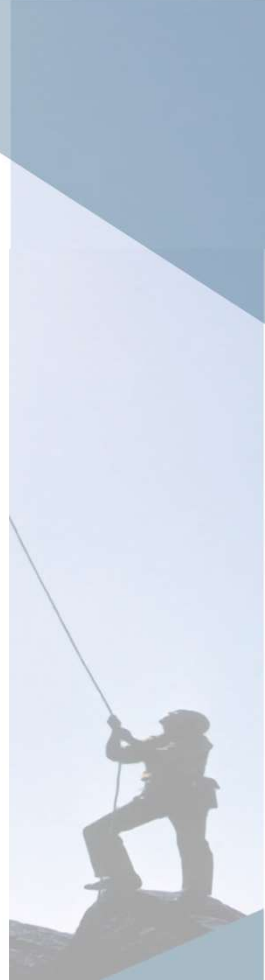
Globalité pour adapter

- Peut fonctionner dans des SP **nouvelles** ou **inhabituelles**
- A confiance qu'il peut gérer des SP même inattendues/difficiles
- Anticipe les événements qui pourraient survenir
- Relie ses connaissances à leurs conditions d'utilisation
- Se sent responsable du choix de ses interventions et leurs résultats
- Sait reconnaître ses limites



Le profil de sortie de l'étudiant

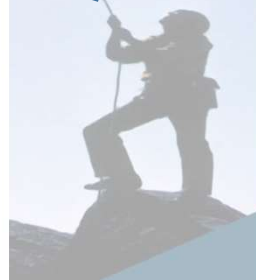
Se dirige vers le marché du travail



Avancé



Expert



4- Présentation de l'outil - recto

Portrait de l'étudiant à chaque étape de formation

	LE DÉBUTANT ÉTAPE PAR ÉTAPE POUR FAIRE	L'INTERMÉDIAIRE INVESTIGUER POUR COMPRENDRE	LE FINISSANT GLOBALITÉ POUR ADAPTER
Degré d'autonomie	<ul style="list-style-type: none"> N'a peu ou pas d'expérience clinique Peut réaliser des tâches de routine dans des SP bien définies A besoin d'une supervision étroite 	<ul style="list-style-type: none"> Peut réaliser plusieurs tâches dans des SP familières A besoin d'aide pour analyser la situation et prioriser ses actions 	<ul style="list-style-type: none"> Peut agir dans de nombreuses SP sans supervision Peut fonctionner dans des SP nouvelles ou inhabituelles
Mode de fonctionnement	<ul style="list-style-type: none"> S'appuie fortement sur les règles, les procédures, les protocoles et les principes qui lui ont été enseignés (aime avoir une « recette ») S'inspire des idées des autres, n'a pas ou que très peu recours à son intuition ou à son jugement A de la difficulté à prioriser 	<ul style="list-style-type: none"> Commence à s'appuyer sur ses expériences pratiques Hésite à émettre son opinion A une confiance limitée en son intuition ou en son jugement 	<ul style="list-style-type: none"> Est bien organisé, est capable d'établir ses priorités Peut questionner ce que lui disent ses formateurs Adapte les règles, procédures, protocoles et principes qui lui ont été enseignés en fonction de la SP
Représentation de la situation	<ul style="list-style-type: none"> Se représente la SP de façon partielle ou incomplète S'attarde aux détails Voit ses interventions comme une suite d'étapes à accomplir 	<ul style="list-style-type: none"> Commence à identifier les aspects significatifs d'une SP, à mieux comprendre les variables en jeu Voit les similarités et les différences d'une SP à l'autre Voit ses interventions en termes d'objectifs plus globaux ou à long terme 	<ul style="list-style-type: none"> Est capable d'analyser une SP plus globalement et de considérer les options possibles A confiance en ses capacités de gérer des SP inattendues ou difficiles Anticipe les événements qui pourraient survenir
Organisation des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> Organise ses connaissances au moyen de listes, de formules, etc. Ne sait pas toujours à quoi ses connaissances peuvent servir A besoin de temps pour mémoriser l'information et récupérer celle qu'il a emmagasinée 	<ul style="list-style-type: none"> Organise ses connaissances autour de concepts-clés Utilise ses connaissances de manière plus intégrée Éprouve encore de la difficulté à justifier ses décisions 	<ul style="list-style-type: none"> Relie ses connaissances à leurs conditions d'utilisation Est en mesure de justifier ses décisions
Pratique réflexive et identité professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> Se sent uniquement responsable de suivre les règles et les consignes qui lui ont été fournies A besoin qu'on valide les procédures qu'il utilise Recherche des modèles 	<ul style="list-style-type: none"> Commence à prendre des décisions en fonction des variables qu'il a identifiées Peut identifier ses forces et les aspects à améliorer Peut se fixer des objectifs d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> Se sent responsable de ses actions et de leurs résultats Se questionne sur le développement de ses compétences Identifie bien ses forces et les aspects à améliorer Sait reconnaître ses limites

SP = Situation professionnelle

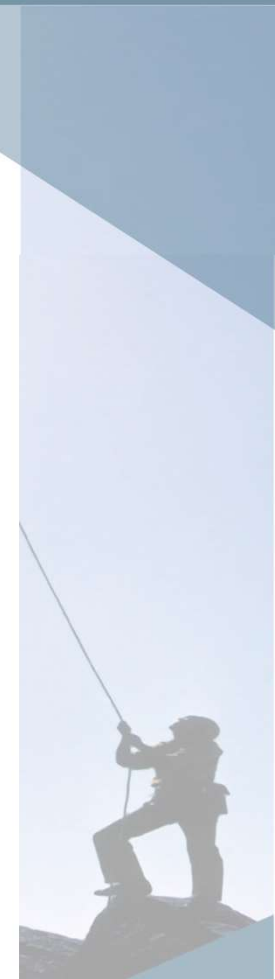
Élaboré par le Centre de pédagogie universitaire de l'Université de Montréal en collaboration avec Francine Bédard, orthophoniste - inspiré d'un outil de Claire Bélanger, conseillère pédagogique.

Faculté de médecine
École d'orthophonie et d'audiologie

CENTRE DE
PÉDAGOGIE
UNIVERSITAIRE



Université
de Montréal



4- Présentation de l'outil - verso

Recommandations pour le formateur à chaque étape de formation

	LE DÉBUTANT GUIDER	L'INTERMÉDIAIRE SOUTENIR	LE FINISSANT ACCOMPAGNER
ACTIVITÉS Tenir compte du degré d'autonomie de l'étudiant, de son mode de fonctionnement et de sa représentation de la situation	<ul style="list-style-type: none"> Fournir des occasions structurées de pratique (attentes et consignes claires) Offrir des tâches à sa portée qui lui permettent d'observer les résultats de ses actions relativement rapidement (T motivation) Guider l'organisation de ses tâches (ex. : liste de vérification) Lui permettre de faire des erreurs « sans conséquence » et de les corriger par la suite Lui rappeler de demeurer centré sur le patient Expliquer le sens des activités proposées (T motivation) Comparer des scénarios ou des hypothèses plausibles 	<ul style="list-style-type: none"> Offrir des occasions de pratiques variées L'aider à prioriser ses actions en SP L'encourager à émettre son opinion L'aider à gérer les besoins diversifiés des patients L'exposer à des problématiques plus complexes, mais en lui offrant un soutien étroit 	<ul style="list-style-type: none"> Lui donner l'occasion d'enseigner (à des pairs, à d'autres intervenants, aux proches du patient, etc.) Lui proposer des choix quant à l'approfondissement de certaines thématiques (T motivation) L'aider à se fier à son intuition ou à son jugement, à ne plus suivre de « recettes » Le laisser expérimenter les conséquences de ses actions lorsque non préjudiciables (T motivation)
RESSOURCES Tenir compte de la capacité de l'étudiant à organiser ses connaissances et à transférer ce qu'il a appris dans de nouvelles situations	<ul style="list-style-type: none"> Offrir un modèle à imiter Établir des liens entre la théorie et la pratique Soutenir la structuration de ses connaissances (cartes conceptuelles, listes, tableaux, etc.) Faire ressortir les aspects importants d'une SP Expliciter votre raisonnement Lui demander d'explicitier son raisonnement à voix haute 	<ul style="list-style-type: none"> Activer ses apprentissages antérieurs (ce qu'il sait déjà) Continuer à expliciter votre raisonnement Lui demander d'explicitier son raisonnement au formateur ou à ses pairs L'aider à distinguer les aspects importants de ceux qui le sont moins dans une SP L'aider à aborder la situation sous différents angles 	<ul style="list-style-type: none"> Activer ses apprentissages antérieurs (ce qu'il sait déjà) Lui demander d'explicitier son raisonnement et de justifier ses décisions (pourquoi, comment)
RÉTROACTIONS Tenir compte du niveau de pratique réflexive de l'étudiant et de la vision de son rôle (identité professionnelle)	<ul style="list-style-type: none"> Mettre l'accent sur ce qui est le plus important Lui demander d'explicitier les apprentissages réalisés Lui demander d'identifier les forces et les aspects à améliorer en se centrant sur ce qu'il peut mobiliser lui-même (discours en JE) Vérifier sa compréhension de l'activité et quelles ressources il a mobilisées pour la réaliser Lui donner la possibilité de se reprendre ou de se corriger 	<ul style="list-style-type: none"> Encourager sa capacité d'autoévaluation L'aider à se donner des objectifs d'apprentissages réalistes L'amener à s'exprimer sur ses actions et ses stratégies Le questionner sur les difficultés rencontrées, la satisfaction éprouvée et son besoin de soutien Le faire échanger avec ses pairs sur les apprentissages réalisés Lui donner la possibilité de se reprendre ou de se corriger 	<ul style="list-style-type: none"> Le faire réfléchir sur ses besoins de développement professionnel et sur les opportunités/moyens de les satisfaire L'encourager à se fixer un but par rapport à un standard personnel et par rapport au seuil de réussite établi par la profession Lui demander de commenter ou de justifier les écarts qu'il a constatés entre ce qu'il avait prévu faire et ce qu'il a fait Lui donner la possibilité de se reprendre ou de se corriger

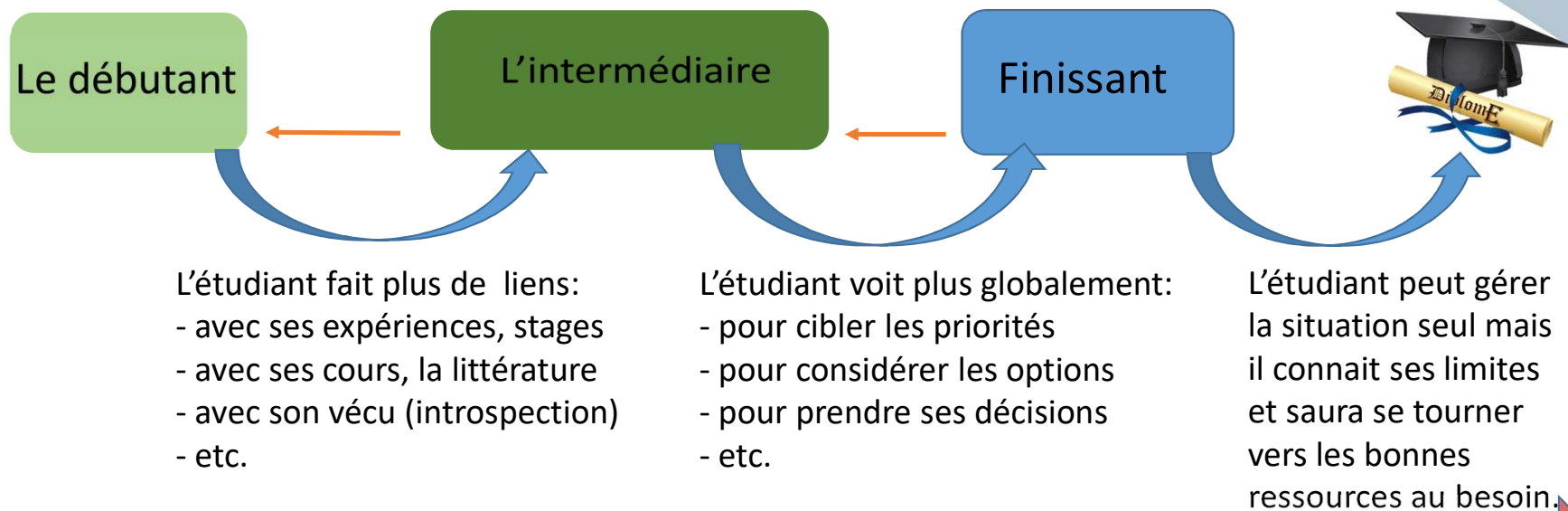
SP = Situation professionnelle

Élaboré par le Centre de pédagogie universitaire de l'Université de Montréal en collaboration avec Francine Bédard, orthophoniste - inspiré d'un outil de Claire Bélanger, conseillère pédagogique.

Faculté de médecine
École d'orthophonie et d'audiologie



Indices des passages au niveau suivant



Offrir à l'étudiant l'occasion d'expérimenter pour découvrir les multiples aspects d'une SP

Amener l'étudiant à identifier ce qui est important pour prendre ses décisions et à prendre la responsabilité de son développement

Processus non linéaire et tributaire de l'expérience et du soutien reçu.



Exemple de la non-linéarité du développement

Propos d'une étudiante de maîtrise au terme de son premier stage auprès d'une clientèle adulte après avoir fait des stages auprès des enfants:

« Au début du stage, j'essayais de faire chaque étape sans vraiment réfléchir à l'objectif sous-jacent mais j'ai su m'améliorer rapidement en utilisant mon raisonnement clinique durant la passation des tâches d'évaluation. »



Comment utiliser le tableau?

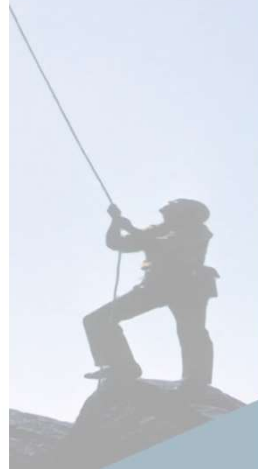
1- Situer l'étudiant :

- Étudiante de maîtrise
- Très descriptive (et séquentielle) dans ses notes de thérapies
- Présente ses notes selon l'ordre des activités réalisées en rencontre
- Il est difficile en lisant ses notes de voir le portrait global

Sa représentation d'une situation ainsi que l'organisation de ses connaissances s'apparentent davantage à celle d'un débutant.

2- Trouver type de soutien à offrir :

- L'aider à aborder la situation sous un angle différent (portrait plus global)
 - en organisant ses notes de thérapies par objectifs (concepts-clés) au lieu de par activités



Questions



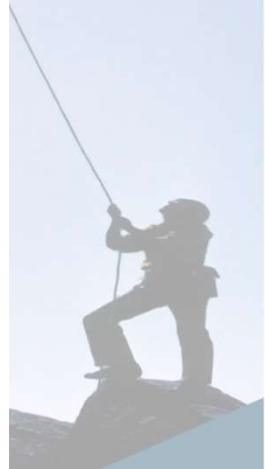
5- Atelier en sous groupes

- Atelier d'appropriation de l'outil
- Avant la pause, veuillez vous diriger au local indiqué sur votre cocarde
- Repérez l'animatrice de votre sous-groupe pour trouver votre local.
- Début de l'atelier à 10h45



Pause

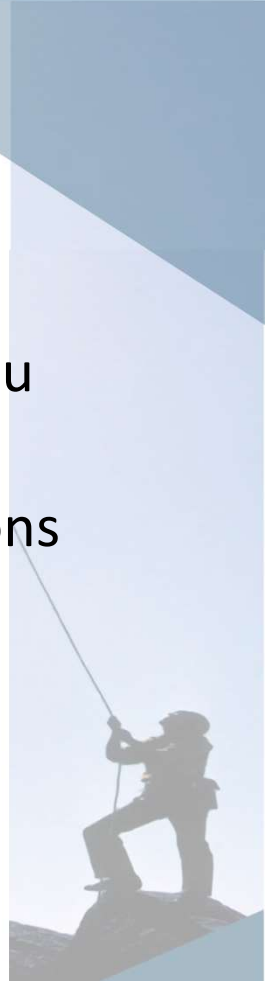
Bonne pause!



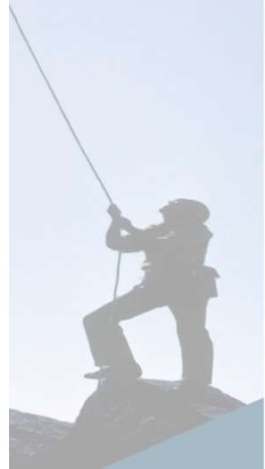
6- Mot de la fin

À chaque niveau, vous pouvez aider l'étudiant à:

- expliciter ses acquis et ses expériences pour réaliser des bilans périodiques
- choisir des expériences significatives pour sa démarche réflexive
- nommer les problèmes ou difficultés rencontrés dans la réalisation du parcours
- prendre du recul par rapport aux situations vécues et en tirer des leçons
- choisir des ajustements concernant son parcours
- résoudre des difficultés d'apprentissage ou de relations
- organiser des moments de partage de pratiques
- **développer une image de lui-même en tant que professionnel**



Merci de votre participation!



Sources

Carraccio, C. L. et autres (2008) *From the Educational Bench to the Clinical Bedside: Translating the Dreyfus Developmental Model to the Learning of Clinical Skills*, Dans *Academic Medicine*, Vol. 83, No. 8 / August 2008

Benner, P. (1982). From novice to expert. *American Journal of Nursing*, 82, 402-407

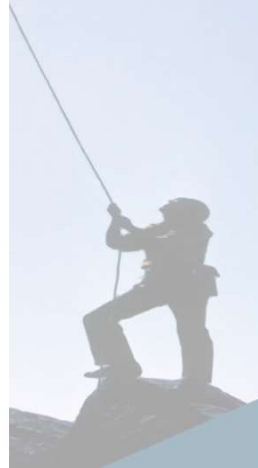
Le Boterf, G. (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences*, Éditions Eyrolles, 5ième édition, 605 pages

Le Boterf, G. (2009). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions Eyrolles, 5ième édition, 271 pages

Lebrun, M. (2005), *eLearning pour enseigner et apprendre – Atelier pédagogie et technologie*, Bruylant-Academia, 269 pages.

Cégep à distance (2013). *Guide technopédagogique – Pour la planification, la conception et l'évaluation d'une formation à distance*, 74 pages.

Gentili, F. (2005). Comment définir l'identité professionnelle dans *La rééducation contre l'école, tout contre*, pages 17 à 57



Sources

Gouvernement du Québec (2011). L'approche par compétences – Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec, Institut national de santé publique du Québec, 110 pages.

Paul, M. (2017). La démarche d'accompagnement. De Boeck Supérieur, 340 pages.

Poumay, M., Tardif, J. et Georges, F. (2007). Organiser la formation à partir de compétences – Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur, De Boeck Supérieur, 367 pages.

Persky, A.M. et Robinson, J.D. (2017), *Moving from Novice to Expertise and Its Implications for Instruction*, Dans American Journal of Pharmaceutical Education 2017; 81 (9) Article 6065

Vanschoor, M. (2015, octobre) *De novice à compétent : excellence en soins infirmiers. Théorie de Patricia Benner*. Communication présentée au congrès des infirmiers cliniciens du Centre hospitalier EpiCURA, Belgique.

