

Entretien avec Marc Nagels

## « Il ne s'agit pas de tout déconstruire mais de réorienter l'ingénierie pédagogique vers l'approche par les compétences »



Marc Nagels

Depuis septembre 2009, le nouveau référentiel de formation infirmière est effectif au sein des instituts de formation en soins infirmiers (Ifsi). Un an après, Marc Nagels, consultant et chercheur en sciences de l'éducation dans le champ des formations paramédicales, revient plus particulièrement sur les questions pédagogiques liées à l'approche par les compétences induites par cette réforme de la formation infirmière.

**SOINS** – L'exercice infirmier est complexe et les cadres formateurs sont confrontés à un défi redoutable : les étudiants doivent rapidement devenir des professionnels autonomes. Ils doivent interpréter correctement leurs missions et se repérer dans des organisations labiles. De plus, la qualité de soins passe aussi par un relationnel performant... Ne pensez-vous pas qu'une parfaite compréhension des consignes de travail représente déjà la première marche vers la compétence ?

• **Marc Nagels** – La compétence commence avec le décryptage de son environnement de travail. Un étudiant prend à tout moment des informations sur son poste de travail pour orienter son action et nous savons combien une mauvaise compréhension des tâches peut être source d'erreur. Un étudiant qui n'a pas bien compris ce que l'on attend de lui agit dans l'incertitude. Depuis longtemps, une large part du temps de formation est consacrée à détailler les tâches et à former aux techniques de soins. Ceci dit, l'appro-

che par les compétences nous fait revenir sur un constat habituel mais déroutant : un professionnel compétent peut agir de différentes manières face à la même tâche. Il introduit des variations personnelles dans la prise en compte des consignes. C'est efficace mais troublant pour des formateurs qui pensaient que la compétence consiste à agir conformément à ce qui est prévu, exigé ou recommandé, malgré la variété des situations de travail.

Les apports de l'ergonomie et de la didactique professionnelle nous amènent à distinguer les notions de "tâche" et d'"activité". La tâche, c'est ce qui doit être fait. En revanche, l'activité, c'est ce qui est fait effectivement. Cette distinction rend possible l'analyse séparée de la tâche et de l'activité, ce qui nous donne une chance d'identifier les causes d'erreurs possibles des étudiants. Certains ne décryptent pas les exigences du terrain et déclenchent des actions méthodologiquement correctes mais non pertinentes dans la situation. D'autres comprennent le but à atteindre mais se trompent dans l'exé-

tion de l'action. Il s'agit de deux dimensions très différentes. Lorsque les équipes de cadres formateurs font appel à mon cabinet<sup>1</sup>, nous nous intéressons souvent à l'analyse des tâches et des situations, l'une n'allant pas sans l'autre. Des grilles d'analyse très simples permettent de décoder les tâches et les sous-tâches associées, les buts à poursuivre et les niveaux de résultats attendus. Cet outil est ensuite transmis aux étudiants partant en stage.

**SOINS** – Bien entendu, le travail réel n'est pas le travail prescrit... Mais nous devons aussi provoquer des changements de représentations et accélérer la professionnalisation des étudiants. Or, nous travaillons avec des situations cliniques plus ou moins facilement identifiables et notre rôle est de les transformer en situations professionnelles apprenantes. Rien d'évident...

**MN** – Il importe de sélectionner les situations cliniques les plus "rentables" pédagogiquement. En formation initiale, il serait impensable de vouloir

traiter toute l'étendue des situations de soins et il est nécessaire de choisir celles parmi les plus emblématiques. Quels sont les critères ? Prenons un exemple que vous connaissez bien : le traitement de la douleur. Considérons que la prise en charge d'une personne algique est une classe de situations suffisamment vaste et représentative du métier infirmier. Dans cette classe de situations, nous pouvons différencier la prise en charge d'une personne post-intervention chirurgicale ou d'une autre atteinte de polyarthrite rhumatoïde, ou encore, d'une personne soignée atteinte d'un cancer et traitée par dérivés morphiniques. Une situation clé doit être assez fréquente, significative du métier, et proposer un niveau d'attentes et de performances suffisant. Mais surtout, d'un point de vue pédagogique, cette situation clé pourra faire l'objet d'une "transposition didactique" : la situation professionnelle de référence est transformée en situation d'apprentissage. Le formateur organisera la progression pédagogique en vue de faire acquérir peu à peu la compétence visée. Il pro-

pose d'abord des situations simples et prototypiques, puis de plus en plus atypiques, donc plus complexes. Dans la situation d'une personne atteinte d'un cancer, l'âge de cette dernière, l'existence de polypathologies ou les effets secondaires du traitement sont autant de facteurs qui complexifient la prise en charge. Ce faisant, les étudiants acquièrent un nombre croissant de ressources indispensables à la compétence. Les modalités pédagogiques sont actives ; elles s'appuient sur des situations clés et privilégient la résolution de problèmes, réels ou simulés.

C'est la première règle d'or de l'approche par les compétences : organiser des situations d'apprentissages pour graduer les difficultés et proposer des objectifs de formation proximaux et non distaux. Je constate que les formateurs se forment de plus en plus à l'analyse du travail. Il est vrai que la didactique professionnelle répond bien à ces besoins nouveaux. C'est aussi pour eux une manière de valoriser leur expertise et de faire jeu égal avec l'université sur le terrain de la professionnalisation.

**Soins Cadres** – L'analyse de l'activité permet-elle de développer la posture réflexive recommandée par le nouveau référentiel de formation ? Les tuteurs ont un rôle à jouer auprès des cadres formateurs. Quelle complémentarité pouvons-nous envisager ?

**MN** – L'analyse de l'activité suppose la réflexivité, mais l'inverse n'est pas systématiquement vrai. La posture réflexive suppose que le sujet revienne par la pensée sur ses propres cognitions, motivations ou affects dans un but d'apprentissage. Elle peut s'exercer sur des domaines divers, sur son histoire ou ses valeurs, par exemple, et pas seulement sur l'activité. En revanche, l'analyse de l'activité est toujours réflexive. C'est une prise de conscience de son action et de soi, après l'activité. On apprend dans l'action mais Pierre Pastré rappelle que l'on apprend plus et mieux après

l'action<sup>2</sup>. L'analyse de l'activité est ce processus réflexif qui se traduit par des manières plus efficaces de résoudre des problèmes professionnels. Analyser l'activité revient à expliciter l'ensemble des ressources et des facteurs cognitifs qui interagissent et se combinent dans l'action. Comme nos routines de travail sont profondément inscrites et parfois se constituent à notre insu, nous avons besoin d'un "autrui médiateur" pour nous aider à nous développer. Celui-ci peut être un pair mais un cadre formateur, ou un tuteur, agira de manière plus explicite.

La deuxième règle d'or est donc que les formateurs et les tuteurs partagent la même grille d'analyse de l'activité. C'est une condition forte pour que l'étudiant progresse rapidement. J'ai eu la chance de constater avec au moins deux instituts de formation en soins infirmiers (Ifsi) l'efficacité d'une formation commune de formateurs et de tuteurs sur ce thème.

**Soins Cadres** – Dans quelles conditions pouvons-nous vraiment analyser l'activité des étudiants de retour à l'Ifsi ? Faut-il privilégier l'apprentissage par la simulation en laboratoires de compétences, par exemple ?

**MN** – Il est parfois plus facile d'analyser l'activité à l'Ifsi que dans les services de soins ! Les tuteurs n'ont pas le temps de débriefer avec les étudiants et ils ne repèrent pas toujours les dimensions significatives de l'activité. Faut de temps et de moyens, l'imitation est le mode d'apprentissage par défaut, alors que les étudiants cherchent à repérer les heuristiques professionnelles et à analyser les formes de continuité ou de discontinuité entre les situations d'apprentissage. Ils veulent savoir précisément sur quoi porte l'action et quelles sont les transformations attendues. Ils attendent une analyse des gestes professionnels et des raisonnements cognitifs qui les guident et les accompagnent. L'analyse

de l'activité consiste à décrypter la part d'invariance dans l'action : ce que nous savons pour agir ordinairement dans 80 % des cas, mais il s'agit de comprendre aussi les stratégies d'adaptation, d'ajustement, aux conditions du moment. C'est essentiel pour résoudre les problèmes nouveaux. La compétence consiste à mobiliser des routines mais aussi à réguler son action en fonction de l'état de la situation. Nous disposons de grilles d'analyse qui identifient correctement ces facteurs cognitifs et qui favorisent la transmission explicite du savoir-faire professionnel. Considérer les modes d'organisation de l'activité est très utile pour concevoir des modalités de formation à la compétence. Il ne s'agit pas de tout déconstruire mais de réorienter l'ingénierie pédagogique vers l'approche par les compétences. Notamment, les séquences d'analyse de pratiques, dont le sens s'est perdu à la longue, pourraient évoluer vers l'analyse de l'activité et la rétroaction. Il s'agit d'une méthode pour comprendre l'enchaînement des causes et des effets conduisant au résultat observé. Guidée par un formateur, elle favorise les conceptualisations des étudiants. D'autres méthodes existent : jeux de rôles, instruction au sosie, études de cas, portfolio, autoconfrontations simples et croisées, etc. La simulation y tient une grande place, à deux conditions. En tant que chercheur en sciences de l'éducation, je constate souvent que rechercher la fidélité absolue au réel est un leurre pédagogique et un obstacle budgétaire. Ce qui compte, c'est de simuler le problème professionnel en évitant les éléments superflus de la situation qui vont "encombrer" l'étudiant. La deuxième condition est de pouvoir remobiliser facilement des traces de l'activité. La vidéo dans les laboratoires de compétences sert à cela. Sans traces, il n'y a pas d'analyse de l'activité possible. Les traces sont des supports pour remonter aux raisonnements cognitifs, aux heuristiques enfouies.

**Soins Cadres** – Nous avons beaucoup réfléchi à l'usage du portfolio pour évaluer les compétences. Il nous apparaît comme un point d'aboutissement plutôt que comme un outil d'évaluation des compétences.

**MN** – Un portfolio est un outil qui témoigne de la construction des compétences parce qu'il mobilise la pensée réflexive. Je vous propose de l'exploiter sans réserve, quitte à le compléter, à l'enrichir d'annexes ou de tout autre document rédigé par l'étudiant. Il ne faut pas s'arrêter aux apparences, ce portfolio peut produire bien autre chose que du contrôle et de la validation. L'idée est d'offrir aux étudiants une opportunité de répondre aux critères formulés par Gérard Vergnaud : est compétent celui qui obtient un meilleur résultat, s'y prend d'une meilleure manière, s'adapte mieux aux évolutions de la tâche et traite mieux les problèmes nouveaux<sup>3</sup>. C'est la troisième règle d'or : évaluer les compétences obéit à des règles simples qui se déclinent en une variété de situations pédagogiques (apprentissage en stage, simulation, dossiers d'évaluation, débriefing, etc.). Les formateurs formés à la didactique professionnelle sont plus à l'aise avec ces pratiques d'évaluation. ■

Propos recueillis par  
Nathalie Alglave  
directrice d'Ifsi

### 1. 17 mars Conseil :

*marc.nagels@17-mars-conseil.fr*

**2. Pastré P.** *Dynamique et métamorphoses des compétences professionnelles. Psychologie du travail et des organisations. 2005;11(2).*

**3. Vergnaud G.** *Qu'est-ce qu'apprendre ? Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves. Besançon: Pôle Nord-Est des IUFM; 2007.*