



HAL
open science

Le positionnement à l'entrée en formation : source d'engagement en formation

Marc Nagels

► **To cite this version:**

Marc Nagels. Le positionnement à l'entrée en formation : source d'engagement en formation. 7e colloque européen sur l'Autoformation " Faciliter les apprentissages autonomes ", May 2006, Auzeville, France. <http://www.enfa.fr/autoformation/>. hal-00174671

HAL Id: hal-00174671

<https://hal.science/hal-00174671>

Submitted on 24 Sep 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LE POSITIONNEMENT A L'ENTREE EN FORMATION : SOURCE D'ENGAGEMENT EN FORMATION

Nagels Marc, Ecole nationale de la santé publique, Pourrière Jean-Louis, Ecole nationale de la santé publique.

1 - Introduction

L'Ecole nationale de la santé publique forme les cadres des services centraux et déconcentrés de l'administration sanitaire et sociale, des établissements publics de santé ou à caractère social et, par convention avec leur ministère de tutelle, les médecins de l'éducation nationale. La mise en œuvre des programmes de formation aux dix métiers ainsi représentés supporte des contraintes liées aux modes de recrutement et à la définition réglementaire des parcours de formation et de leur validation. Depuis quelques années, responsables de formation et équipes pédagogiques sont entrées dans une phase de réflexion et de rénovation des pratiques visant à renforcer d'une part la professionnalisation et d'autre part, l'adhésion des élèves aux formations proposées. La reconnaissance des acquis à l'entrée en formation s'est imposée comme une stratégie incontournable d'engagement des élèves en formation professionnelle, s'appuyant sur l'identification des compétences requises.

Deux responsables de formation se sont ainsi engagés en 2003 dans une démarche de conception d'outils pour un positionnement des élèves sur les compétences et connaissances acquises et de mise en œuvre d'un processus d'élaboration de parcours individualisés de formation à partir de ce positionnement. Ce sont les résultats et les enseignements de cette expérimentation, testée et évaluée en 2003-2004 et reconduite pour l'année en cours qui font l'objet de cette communication

2 – La formation professionnelle à l'ENSP : contexte et enjeux

2-1 – Les particularités des formations professionnelles statutaires

Dans leur modèle actuel, les formations statutaires comportent un programme commun à tous les élèves, constitué de temps d'enseignement – qui incluent des modalités pédagogiques diversifiées visant une participation active des élèves – et d'activités de stage, l'ensemble étant réglementé par des arrêtés de formation. Les modalités de validation peuvent aboutir, dans certains cas, à une classification des élèves en vue du choix des postes. Ces éléments ont un impact non négligeable sur l'ingénierie de formation. La « cohabitation » entre lauréats des concours externes qui peuvent donc être totalement novices par rapport au métier visé et lauréats des concours internes qui possèdent une ou des expériences professionnelles préalables, peut être un facteur d'insatisfaction et justifier la faible adhésion d'une partie des élèves au programme unique proposé.

Les formations post-concours sont obligatoires quelques soient les titres, diplômes et expériences cumulés par les lauréats. L'engagement en formation est donc sensiblement différent de celui de toute personne qui choisit une formation dans une démarche volontaire, par goût, par intérêt professionnel, ou pour couvrir un besoin bien identifié.

7^e colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes »

Enfa, Auzeville - 18 –19- 20 mai 2006

De ces constats est née l'idée d'offrir aux élèves de l'ENSP, la possibilité de se positionner à l'entrée en formation sur leur niveau de maîtrise des compétences requises pour l'exercice du métier visé afin de faire émerger ce qu'ils jugent acquis et de le rendre lisible, pour leur proposer à partir de ce diagnostic, un parcours de formation personnalisé.

2-2 – Des enjeux différents pour les protagonistes de la formation

Quatre protagonistes sont engagés dans le processus de formation à l'ENSP : les élèves, l'Ecole via ses responsables de formation et équipes d'enseignants, l'Etat via les instances de tutelle et, les corps professionnels que rejoindront les élèves à la fin de la formation. Les enjeux ne sont pas forcément les mêmes, des alliances peuvent cependant se faire jour, à géométrie variable la plupart du temps.

Les élèves souhaitent une formation adaptée à leurs acquis et qui s'inscrive dans une démarche de professionnalisation et donc d'acquisition de compétences immédiatement utiles plus que de connaissances théoriques ou conceptuelles qu'ils ont le sentiment de déjà maîtriser en raison de leur cursus universitaire préalable.

Les professionnels attendent une valorisation et une reconnaissance de leurs compétences spécifiques à travers l'offre de formation et une place de co-formateur lorsqu'ils sont sollicités pour l'accueil et l'accompagnement des élèves en stage.

L'ambition de l'Ecole est d'une autre nature. Il s'agit d'atteindre un niveau d'excellence dans sa réponse à la mission confiée par l'Etat et donc à la fois de former des professionnels compétents et efficaces en proposant des formations de qualité, évolutives en fonction des évaluations permanentes et de donner les moyens d'un engagement réel des élèves dans ce qui est, pour eux, un passage obligé.

Pour l'Etat, les enjeux sont multiples : d'une part, l'harmonisation des cursus européens et la libre circulation des professionnels en Europe interrogent l'Etat sur les formations et le recrutement des cadres fonctionnaires (arrêt BURBAUD), d'autre part, la réforme de la fonction publique et la crise économique sont porteuses d'évolution qui pourront remettre en cause la temporalité entre recrutement et formation. La notion de corps professionnels dans les fonctions publiques semble être remise en question ; l'entrée par les fonctions et les compétences pourrait à l'avenir supplanter le modèle des formations actuelles.

La question de l'individualisation des parcours de formation, basée sur la reconnaissance de compétences acquises constitue un point de rencontre des différentes attentes et enjeux. Chacun des protagonistes y trouve son compte. L'enseignement visé s'appuie sur le développement de compétences requises pour un métier ou une fonction bien identifié. Le parcours individualisé de formation prend en compte les acquis liés au parcours antérieur des élèves, les périodes de stage sont reconnues comme étapes professionnalisantes à part entière, les durées de formation, via les parcours individualisés pourraient à terme être fluctuantes voire réduites. Pour l'ENSP, se doter d'outils pertinents, créer une démarche cohérente et efficace est devenu un objectif prioritaire, inscrit dans le précédent contrat d'objectifs et de moyens et actuellement dans le processus de rénovation pédagogique enclenché pour répondre aux exigences des réformes en cours. L'analyse de l'expérience conduite de manière formelle depuis deux ans permet déjà d'engranger des résultats positifs et des retombées qui permettront de faire de cette pratique l'entrée systématique en formation y compris dans le cadre des évolutions attendues par la création de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique et du développement de la capacité diplômante de cette école dans le contexte licence master doctorat (L.M.D.).

3 – Le positionnement à l'entrée en formation : concepts, outils et démarche

3-1 – La filière de formation des directeurs des soins

Les directeurs des soins de la fonction publique hospitalière (corps constitué par décret en 2002) bénéficient d'un recrutement national accompagné d'une obligation de formation. Les concours interne et externe sur épreuves sont ouverts aux professionnels infirmiers, médico-techniques, de rééducation, comptant 10 ans d'exercice dont 5 dans une fonction d'encadrement. Les candidats admis sont recrutés sur des postes de direction d'écoles paramédicales ou d'activité de soins, avant une formation statutaire

Enfa, Auzeville - 18 –19- 20 mai 2006

de 9 mois à l'Ecole ; il s'agit d'une formation par alternance comptant 10 semaines de stage. La moyenne d'âge est de 42 ans (de 35 à 54 ans). Leur expérience est variable dans sa durée et sa nature : majoritairement (80%) les directeurs des soins exerçaient des fonctions d'encadrement d'unités ou de services de soins (cadres ou cadres supérieurs de santé) ; 20% étaient déjà en fonction sur la direction qu'ils occuperont à l'issue de la formation. Plus de la moitié des directeurs des soins ont complété leur formation initiale par des diplômes universitaires dont 40% en 3ème cycle, dans le champ de la gestion des organisations sanitaires et sociales, ou des sciences de l'éducation (suivant leur parcours et leurs perspectives professionnelles). La féminisation du corps est de plus de 60%.

Dans ce contexte, la mise en œuvre du positionnement et l'individualisation des parcours a permis d'adapter les formations aux besoins rendus explicites suite à l'analyse des parcours professionnels et universitaires antérieurs, mais aussi aux exigences très spécifiques des terrains d'exercice. Le dispositif de positionnement articule ingénierie de formation et ingénierie pédagogique. En effet, il nous faut considérer la dynamique du sujet apprenant et pas seulement l'ouverture du dispositif de formation. Bien entendu, les apprentissages réalisés à l'issue de la formation dépendent des caractéristiques formelles du dispositif mais des usages particuliers que les apprenants développent face aux opportunités offertes par le dispositif. Ainsi nous considérons les ressources personnelles des sujets, leur motivation et leur capacité à réguler leurs apprentissages comme autant de facteurs de la réussite finale de la formation. Plus précisément encore, et sans aucun paradoxe, le dispositif de formation atteint ses objectifs de professionnalisation parce que les apprenants reprennent du champ et de l'autonomie vis-à-vis du programme de formation en choisissant leurs modes d'engagement social, affectif et cognitif en formation. Il nous faut ici prendre en compte les stratégies autoformatives des apprenants, c'est-à-dire leur capacité à autodiriger leurs apprentissages (CARRE P. & MOISAN A ; 2002), capacité étayée par leur sentiment d'efficacité personnelle. L'autoefficacité peut être définie comme « La croyance de l'individu en sa capacité d'organiser ses comportements pour obtenir les résultats souhaités : Il s'agit ainsi d'un système de croyances des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leurs existences. « Les croyances d'efficacité forment le fondement de la capacité d'intervention humaine. Si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés » (BANDURA, 2003).

Le concept d'autodirection est très proche de ce concept clé de la théorie sociale cognitive : l'autoefficacité ou le sentiment d'efficacité personnelle. En fait, l'agentivité, le pouvoir personnel et collectif d'agir, constituent le socle sur lequel repose l'autodirection des apprentissages. En formation professionnelle supérieure, celle des directeurs des soins singulièrement, nous pouvons observer des apprenants autodirigés : ils sont capables de donner une signification à sa formation et d'exercer un contrôle sur leurs apprentissages. Ces apprenants pilotent leur formation (CARRE P., MOISAN A. & POISSON D., 1997).

3-2 – Positionnement : définitions et objectifs

Le positionnement sur les acquis renvoie aux représentations du métier et à la construction de la compétence, notion fortement polysémique selon les définitions en vigueur et les domaines de recherche. Nous avons initié ce travail en partant du modèle de la compétence de l'AFNOR et de LE BOTERF (LE BOTERF, 1999). Nous avons ensuite fait le choix d'étayer notre réflexion la plus récente sur l'analyse du travail et sur une théorie de l'activité et des schèmes issue de la tradition piagétienne (VERGNAUD, 1999). Un schème est une manière de régler son action en fonction des paramètres de la situation. Essentiellement, le schème est « une organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de situations ». Un schème est nécessairement composé de quatre sortes d'éléments : « Des invariants opératoires (concepts-en-acte et théorèmes-en-acte) qui pilotent la reconnaissance par le sujet des éléments pertinents de la situation, et de la prise d'informations sur la situation à traiter ; des anticipations du but à atteindre, des effets à attendre et des étapes intermédiaires éventuelles ; des règles d'action de type si... alors... qui permettent de générer la suite des actions du sujet ; des inférences (ou raisonnements qui permettent de calculer les règles et les anticipations à partir des informations et du système d'invariants opératoires dont dispose le sujet.) » Il convient de noter que décrire un schème c'est définir, dans le cadre d'une approche cognitive, la compétence visée pour une classe de situations

Enfa, Auzeville - 18 –19- 20 mai 2006

donnée. Néanmoins, les schèmes n'épuisent pas la question de la compétence professionnelle. Si nous considérons que deux professionnels de même niveau d'expertise possèdent les mêmes schèmes, il faut aussi expliquer pourquoi les modes d'action ne sont pas identiques. Confrontés à une même résolution de problèmes, deux professionnels peuvent produire des réponses différentes mais d'un même niveau d'efficacité. Cela s'explique par des choix stratégiques d'intervention qui ne sont pas identiques d'un sujet à l'autre. Ces stratégies dépendent du « pôle expérientiel » de l'activité et non pas du « pôle situation – schème – instrument » (RABARDEL P. & PASTRE P., 2005). L'expérience apparaît comme le deuxième organisateur de l'activité, celui de la construction de soi ; le sujet se construit en s'énonçant par un processus de conceptualisation dans l'action (SAMURCAY R. & PASTRE P., 2004).

Il convient de préciser ce qu'on entend par positionnement sur les acquis pour le différencier de la validation des acquis de l'expérience.

Le positionnement consiste en une reconnaissance des compétences et des connaissances issues des formations antérieures et de l'expérience, sur la base d'un référentiel métier, dans le but de définir un parcours de formation individualisée.

La validation des acquis de l'expérience consiste en une validation des compétences et des connaissances, issues de l'expérience, sur la base d'un référentiel de certification, dans le but d'obtenir tout ou partie d'un diplôme.

L'une et l'autre de ces démarches ont habituellement pour effet de produire un jugement portant sur les déclarations de l'élève.

Le positionnement correspond donc à un état des lieux, sur le mode déclaratif, des compétences acquises. Pratiqué à l'entrée en formation, il permet d'identifier les écarts entre les compétences requises par l'exercice du métier, attendues au terme de la formation, et celles acquises préalablement à la formation. Ce diagnostic permet d'adapter la formation à deux niveaux : au plan individuel avec la personnalisation du parcours, au plan collectif avec l'ajustement de la formation et la création de groupes cibles d'élèves.

Par parcours de formation individualisé, nous nous référons à un programme de formation visant l'acquisition des compétences manquantes ou insuffisamment maîtrisées, à la fois par le biais de l'enseignement modulaire et par les objectifs d'apprentissage personnalisés en stage pratique et par toute autre modalité pédagogique s'avérant nécessaire.

3-3 – Les outils

La construction de référentiels structurés, et de préférence harmonisés pour l'ensemble des filières de formation, a été la première étape à franchir. A partir des référentiels d'activités, responsables de formation et professionnels ont cherché à identifier les compétences requises et les connaissances afférentes. Pour chaque métier, des champs de compétence renvoyant pour l'essentiel à de grandes fonctions ont été identifiés et déclinés en différents niveaux.

Le positionnement à l'entrée en formation prend donc appui sur un référentiel de positionnement constitué :

- d'un référentiel des compétences et de connaissances attendues pour l'exercice du métier ;
- d'une grille d'auto-positionnement qui permet aux élèves de faire apparaître le niveau de maîtrise qui leur paraît correspondre à sa situation personnelle.

3-4 – La démarche

La mise en oeuvre du positionnement sur les acquis comporte quatre phases essentielles :

- présentation de la démarche et de ses objectifs,
- appropriation de l'outil proposé et auto positionnement par l'élève,
- formalisation du diagnostic avec un tuteur de positionnement,

7^e colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes »

Enfa, Auzeville - 18 –19- 20 mai 2006

- contractualisation du parcours individualisé de formation.

Pour permettre aux élèves des deux filières l'appropriation de l'outil de positionnement, deux séquences sont organisées. Une première séquence plénière, permet la présentation de l'outil et de la démarche, avant un travail en ateliers par groupe d'une quinzaine d'élèves et en présence d'un professionnel ou d'un formateur. Cette deuxième séquence doit permettre à chaque élève de commencer à repérer ses acquis et ses manques, à partir du référentiel mais également grâce aux échanges tant entre élèves qu'avec l'animateur. Ces deux séquences se situent dès la première semaine de formation.

La formalisation du diagnostic passe par une rencontre d'une heure avec un professionnel, tuteur de positionnement. Cette rencontre a pour objet de finaliser la synthèse, à partir des différents items renseignés, de préciser les écarts entre les acquis et les attendus et d'envisager, au vu du diagnostic, les différents objectifs d'apprentissage ainsi que les moyens préconisés pour y parvenir (enseignements, stage, travaux lectures, ...). Un document synthétique, portant notamment les conclusions de l'entretien, est transmis par le tuteur de positionnement au responsable de formation. De façon expérimentale, pour la formation des directeurs des soins, il est prévu une nouvelle rencontre en milieu et en fin de formation pour permettre à l'élève d'affiner son positionnement.

La dernière étape correspond à la formalisation du contrat de formation, qui comprend les différents modules de formation, les choix parmi les modules optionnels et les objectifs d'apprentissage en stage pratique. La poursuite de cette démarche conduira à intégrer les évaluations correspondantes et la validation finale.

3-5 – Evaluation de l'expérimentation

A l'issue de la première expérimentation en 2003-2004, une évaluation mise en place par la Direction de l'évaluation et du développement pédagogique a permis d'apprécier la satisfaction des élèves. Pour la majorité, la démarche leur a permis de :

- réfléchir sur le métier;
- prendre conscience de leurs compétences et ressources et repérer les manques et lacunes;
- se situer par rapport à la formation (meilleure adhésion),
- affiner leurs objectifs personnels et mesurer leur progression professionnelle.

Pour les responsables de formation, les bénéficiaires sont aussi importants :

- production de référentiels,
- réflexion sur le concept de compétences et de champ de compétences,
- évolution de la présentation des projets de formation;
- réflexion sur le référentiel de validation,
- développement d'outil de communication avec le milieu professionnel.

Les critiques ont porté sur la taxonomie utilisée initialement et qui induisait la notion de hiérarchisation des compétences, en fonction du type d'acquisition. Ces critiques ont conduit les formateurs à approfondir leurs connaissances autour de la notion de compétence (VERGNAUD, 1990 ; WITORSKI, 1998). Qu'entendons nous par « compétence » ? Un consensus s'établit aujourd'hui dans la littérature autour des dimensions principales de la notion de compétences. La compétence est toujours référée à l'activité et à un contexte (pas exclusivement professionnel), elle met en œuvre tous types de savoirs et de modes de régulation de l'action : la compétence permet d'agir et de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée (BELLIER, 2002). C'est par l'analyse du travail et des interactions sociales que les compétences sont repérables. Finalisées, opérationnelles, apprises, tacites ou explicites, elles expliquent la performance perçue (SAMURCAY & PASTRE, 1995).

Enfa, Auzeville - 18 –19- 20 mai 2006

4 – Stratégies d'articulation entre compétences requises et contenus de formation

4-1 – Le repérage de profils d'élèves

La démarche de positionnement permet de dresser, dès l'entrée en formation, une cartographie des compétences et des connaissances qui devront faire l'objet d'une attention plus particulière, et ainsi d'adapter les contenus et les parcours de formation en fonction des attendus. Elle permet également de repérer des profils types et d'identifier de situations atypiques qui justifient la proposition de parcours alternatifs. Sur des programmes de formation relativement courts, il reste parfois difficile de répondre totalement à ces attendus en terme d'enseignements.

4-2– Une écriture plus rigoureuse des référentiels

Si travailler à l'élaboration de référentiels de positionnement a obligé à la stabilisation des concepts, ceci a également permis de retravailler les différents référentiels :

- métier ;
- connaissances ;
- compétences ;
- formation ;
- validation.

4-3 – Une réponse plus adaptée aux besoins de formation

Nous avons pu mesurer un effet induit en matière d'explicitation de besoin en formation ; en effet la situation de positionnement, par la confrontation de l'élève aux attendus, tant en terme de connaissances que de compétences, permet d'expliciter des besoins. Ceci nous a amenés à mettre en place de nouveaux modules d'enseignement selon des modalités collectives de travail répondant ainsi à la nécessité de gérer au mieux la contrainte forte de la multiplication des parcours individualisés au sein d'un contexte institutionnel de formation comme le nôtre. Lorsque ces modules supplémentaires ne répondent pas totalement aux besoins identifiés, il est souhaitable d'orienter alors vers d'autres formes d'apprentissage et ce notamment en matière de formation ouverte, voire de formation à distance ou d'autoformation, qu'elle soit accompagnée ou non.

4-4 – Un contrat de formation personnalisé

Cette démarche a également permis une meilleure adhésion des élèves au parcours de formation par le biais, à l'issue du diagnostic de positionnement, d'une contractualisation :

- des enseignements obligatoires et optionnels qui seraient suivis dans le cadre du programme,
- des enseignements conseillés qui seraient suivi en dehors de ce programme,
- des apprentissages qui seraient développés à l'occasion du stage.

Le fait de développer la contractualisation des objectifs de stage a conduit à une réflexion sur la place du stage dans le processus de formation et à formaliser cette relation dans un contrat de formation. Ce contrat de formation a vocation à être signé par l'élève, la direction de l'Ecole et le responsable du stage. Nous pouvons y voir le résultat d'une ingénierie pédagogique orientée vers les formations dites « ouvertes » (JEZEGOU A., 2005). Le projet apparaît comme compatible avec l'état de l'environnement professionnel de la santé publique, l'organisation pédagogique n'est pas figée et le plan de formation peut se régénérer, enfin l'apprenant peut mobiliser des ressources de natures différentes pour atteindre ses buts d'apprentissage (CARRE P. & CASPAR P, 2002). Dans ce cadre de réflexion, les apprenants qui obtiennent les meilleurs résultats sont ceux qui se fixent plus d'objectifs, voire des objectifs plus ambitieux, utilisent plus de stratégies pour étudier, pilotent attentivement la progression de leurs apprentissages et optimisent leurs efforts en vue d'atteindre les résultats souhaités (ZIMMERMAN, 2000).

7^e colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes »

Enfa, Auzeville - 18 –19- 20 mai 2006

Les dimensions conatives et métacognitives de l'apprentissage, étayées par le sentiment d'efficacité personnelle, apparaissent ainsi comme des éléments constitutifs de l'apprenance, ensemble durable de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations (CARRE, 2005).

Le processus connaît aujourd'hui son aboutissement avec une individualisation réelle des parcours de formation. Il a fallu cependant adapter la présentation du parcours classique pour le rendre compatible avec ces nouvelles modalités. De même, les fiches de présentation des modules ont fait apparaître les compétences visées afin de rendre lisible la cohérence entre positionnement et choix des contenus de formation.

5 – Effets produits

Les effets positifs relatifs à l'autodirection des apprentissages (CARRE P. & MOISAN D., 2002) ont été recherchés plus directement lors de la pérennisation du dispositif :

- Les paramètres du dispositif ont été optimisés pour faciliter son appropriation au rythme des apprenants. Le référentiel de positionnement a été diffusé avant même la formation pour provoquer un temps de questionnement, de maturation et déclencher la proactivité des apprenants dès le début de la formation.
- Les tuteurs de positionnement ont vu leur rôle évoluer pour favoriser la prise de conscience de l'action. Non plus limités à la régulation de l'usage du référentiel de positionnement, ils ont pour tâche d'accompagner le processus où action et compréhension progressent simultanément (PIAGET J., 1974). L'autonomie des apprenants progresse dans la mesure où l'« autoréflexion » est stimulée (LE MEUR, 1993) et débouche sur la contractualisation pédagogique et l'individualisation des parcours. Deux tuteurs ont d'ailleurs été sensibilisés à l'analyse de l'activité. Ils réfléchissent notamment au couple prescription – autonomie (MAYEN & SAVOYANT, 2002) en formation professionnelle.
- Les élèves développent une pensée critique sur leurs activités, d'un niveau au moins égal à celle de leurs maîtres d'apprentissage en stage. Ils acquièrent une dimension réflexive dont nous pouvons trouver la trace dans leurs autoévaluations de stage. L'apprentissage devient « émancipateur » (MEZIROW J., 2001).
- Enfin, le sentiment d'efficacité personnelle des élèves (BANDURA A., 2002), d'un niveau très élevé, progresse pendant la formation et se trouve corrélé avec des apprentissages nombreux et très opératoires.

Le positionnement est une orientation pédagogique vers la reconnaissance du sujet social apprenant, autodirigé et mis en situation d'exprimer des choix engagés à propos de la conduite de sa formation. C'est un mode de formation où tout n'est pas écrit d'avance et nous ouvrons une part d'incertitude, de négociation, de prise de risque et d'aventure. La complexité croissante du monde hospitalier, ses contraintes fortes, ses transformations rapides, conduit à le penser comme un système dynamique, c'est-à-dire comme un système qui évolue sous l'effet de sa propre dynamique, indépendant des sujets qui en assurent le pilotage. Les directeurs des soins, avec leur niveau élevé de responsabilité, sont capables d'une grande anticipation et dégagent les indicateurs pertinents alors même que les principales variables fonctionnelles ne sont pas toujours accessibles à l'observation directe. Dans ces conditions, il n'est pas possible de penser la formation des directeurs des soins comme le produit d'une ingénierie pédagogique statique. La capacité des apprenants à construire leur expertise, leur disposition à l'autodirection des apprentissages, le niveau de leur sentiment d'efficacité personnelle sont autant de variables que le responsable de formation tente d'intégrer dans un système souple et flexible de formation, le but recherché est de renforcer encore la capacité des apprenants à agir efficacement. Pragmatiquement, nous constatons les effets positifs du dispositif de formation des directeurs des soins, mais néanmoins nous pouvons rechercher les conditions de son optimisation. Dans cette perspective, porter l'accent sur la place du sujet apprenant en formation, sa dynamique autoformatrice et sa « puissance personnelle d'agir » pour citer Paul Ricœur contribuerait à agir avec plus d'efficacité en formation supérieure professionnelle. La place de l'apprenant dans l'activité de formation peut être définie en référence au « sujet capable,

7^e colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes »

Enfa, Auzeville - 18 –19- 20 mai 2006

pragmatique et agissant » qui ne se confond pas avec le sujet épistémique (RABARDEL P. & PASTRE P. 2005). Le sujet capable agit, transforme le réel et se transforme lui-même dans un processus de développement selon la dialectique des activités productives et des activités constructives.

Le sujet capable est marqué par le potentiel de son développement. En effet, il est en capacité de maîtriser les événements qui vont l'affecter, lui et son environnement. Cette capacité à agir repose sur la mobilisation de ressources pour l'action telles que des instruments subjectifs, des compétences ou des capacités fonctionnelles du corps propre. La capacité à agir se double d'un sentiment de puissance, ou d'impuissance, à agir. Le sujet conçoit qu'il lui est effectivement possible d'agir, c'est-à-dire de diriger son action en fonction des conditions externes (les ressources disponibles, les opportunités du milieu, etc) et des conditions internes, l'état fonctionnel du sujet par exemple. Il va de soi qu'un sujet peut disposer de la capacité mais pas de la puissance à agir puisque cela dépend de son environnement et des relations qu'il va entretenir à autrui.

Sur ces deux dimensions, capacité et pouvoir, le sujet capable représente une occasion de développement pour lui-même, potentialité qui s'appuie sur les schèmes, être capable revient à articuler fortement les facteurs d'invariance et d'adaptation des conduites dans l'activité. Considérons le schème comme une des sources de la capacité, un pré construit à l'activité. Un autre facteur est identifiable dans le sentiment d'efficacité personnelle. La genèse de ce système de croyances en son efficacité repose sur d'abord sur la maîtrise de situations à travers lesquelles le sujet peut évaluer ses performances. Dans ce cas, le potentiel du sujet se trouve actualisé en rassemblant capacité et pouvoir d'agir. Les deux concepts de sentiment d'efficacité personnelle et de sujet capable peuvent être mis au service d'une ingénierie pédagogique qui se renouvelle. La maîtrise de situations et l'apprentissage vicariant, tous les deux facteurs de construction du sentiment d'efficacité personnelle peuvent aussi contribuer à la genèse du sujet capable. Mais jusqu'où et jusqu'à quel niveau le sujet est-il capable ? Pouvons-nous apprécier, mesurer, l'intensité de cette perception de soi en tant que sujet capable et compétent ? En tout état de cause, le sentiment d'efficacité personnelle est mesurable par des instruments spécifiques, « en terme d'évaluation particularisée de capacités pouvant varier en fonction du domaine d'activité, du niveau d'exigence de la tâche à l'intérieur d'un domaine d'activité donné et des circonstances » (BANDURA, 2002).

Enfin, il reste à explorer le déclenchement même de l'action chez le sujet capable. Il dispose d'un certain nombre de pré construits à son activité, schèmes, intentions d'agir, potentiel de contrôle des situations, etc. L'activité passée s'est accompagnée d'un processus de genèse des modèles cognitifs et opératifs mais il faut compter sur la dimension motivationnelle et la prise de conscience de sa capacité à réguler son action pour expliquer le déclenchement de l'action. Le sentiment d'efficacité personnelle, variable clé de l' « agentivité humaine » (BANDURA, 2002) permet de comprendre l'agir, son rapport à soi, à autrui et au monde, à travers les apports de la théorie sociale cognitive et son système de causalité triadique réciproque entre le soi, les comportements et l'environnement.

6 – Conclusion

Le dispositif de positionnement se révèle être un artefact destiné à l'autonomisation des élèves. Dispositif ouvert de formation (JEZEGOU, 2005), il crée les conditions d'un plus grand choix des apprenants parmi les modalités pédagogiques disponibles. L'autoformation, dans le contexte institutionnel qui est celui de l'ENSP, tend à se banaliser (ALBERO, 2000) et à se diffuser dans le secteur des cadres dirigeants de la fonction publique hospitalière lequel, de ce point de vue, reste à explorer encore très largement.

L'ingénierie de formation peut donc considérer avec attention les composantes motivationnelles et autorégulatrices de l'autoefficacité dès lors que l'ambition est de former aux compétences. L'accent ne peut pas porter exclusivement sur la qualité du dispositif de formation mais il s'agit également de favoriser les parcours d' « apprenance » (CARRE P., 2005) dans et hors ces dispositifs. La détermination des conditions du développement de l'autoefficacité des apprenants est une piste de développement à envisager pour optimiser ce dispositifs de positionnement; le niveau du sentiment d'efficacité personnelle se révélant puissamment prédictif de la quantité et de la qualité des apprentissages réalisés.

7^e colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes »

Enfa, Auzeville - 18 –19- 20 mai 2006

- ALBERO B. 2000. *L'autoformation en contexte institutionnel*. Paris : L'Harmattan.
- BANDURA A. 2002. *Auto-efficacité*. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles, De Boeck
- BELLIER S. 2002. « La compétence ». in CARRE P. & CASPAR P (Dir.) *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- CARRE P. & CASPAR P. (Dir.). 2002. *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- CARRE P. & MOISAN A. (Dir.). 2002. *La formation autodirigée*. Aspects psychologiques et pédagogiques. Paris : L'Harmattan.
- CARRE P. 2005. *L'apprenance*. Vers un nouveau rapport au savoir,. Paris : Dunod.
- JEZEGOU A. 2005. *Formations ouvertes*. Libertés de choix et autodirection de l'apprenant. Paris : L'Harmattan.
- LE BOTERF G. 1999. *L'ingénierie des compétences 2^{ème} édition*. Paris : Editions d'Organisations.
- LE MEUR G. 1993. « Quelle autoformation pour l'autodidaxie ? ». *Revue française de pédagogie*, n°102.
- MAYEN P. & SAVOYANT A. 2002. « Formation et prescription : une réflexion de didactique professionnelle » *Actes du 27^{ème} congrès de la SELF Aix-en-Provence* : GREACT,.
- MEZIROU J. 2001. *Penser son expérience*. Développer l'autoformation. Lyon : Chronique sociale.
- P. CARRE, A. MOISAN & D. POISSON. 1997. *L'autoformation*. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie ». Paris : PUF.
- PIAGET J. 1974. *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- RABARDEL P. & PASTRE P. 2005. *Modèles du sujet pour la conception*. Dialectiques activités développement. Toulouse, Ed. Octarès.
- SAMURCAY R. & PASTRE P. (dir.) 2004. *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Ed. Octarès.
- SAMURCAY R. & PASTRE P. 1995. « Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences ». *Education permanente*, n° 123.
- VERGNAUD G. 1990. « La théorie des champs conceptuels ». *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol 10, N°2/3.
- VERGNAUD G. 1999. « Au fond de l'action, la conceptualisation ». In BARBIER J-M. (Dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- WITORSKI R. 1998. De la formation des compétences. *Education permanente*, n° 135.
- ZIMMERMAN B. (Dir.). 2000. *Des apprenants autonomes*. Autorégulation des apprentissages. Bruxelles : De Boeck.

Nagels, Marc, Responsable du développement de la qualité pédagogique

Ecole nationale de la santé publique, Direction de l'évaluation et du développement pédagogique

Avenue du Professeur Léon Bernard 35000 Rennes

7^e colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes »

Enfa, Auzeville - 18 –19- 20 mai 2006

marc.nagels@ensp.fr

Pourrière, Jean-Louis, Responsable de filière de formation professionnelle

Ecole nationale de la santé publique, Direction des études et de la recherche

Avenue du Professeur Léon Bernard 35000 Rennes

jean-louis.pourriere@ensp.fr