

Articles pris sur le site du SDIS 68 (écrit en 2015) :

Une réforme des statuts et de la formation induit toujours des interrogations, des inquiétudes. Le mot d'ordre est posé, il faut faire de "l'apprentissage par compétences". L'idée de ces « posts » n'est pas de revenir sur les principes et les concepts de cette méthode pédagogique mais de faire un focus sur ceux qui depuis de décennies sont dénommés "formateurs".

Episode 1 - Notre histoire, Notre avenir ...

"... pour espérer, pour aller de l'avant, il faut savoir aussi d'où l'on vient". Cette citation – qui nous rappelle celle de notre école nationale d'officier - de Fernand Braudel (historien, Histoire de l'Afrique noire, préface, Hatier 1972) semble un préambule nécessaire pour poser une réflexion sur la fonction de formateur chez les sapeurs-pompiers. Le pourtour des propos resteront principalement centrés sur les formations de tronc commun.

Allez, on se refait l'histoire ... version raccourcie, vitesse accélérée ... avant la révolution, l'activité de lutte contre le feu est un art assuré par les corps de métiers du bâtiment. Leur formation construite sur le modèle du **compagnonnage** repose sur la transmission intergénérationnelle entre artisans. Après la révolution et le dramatique feu de l'Ambassade d'Autriche, les pompiers deviennent militaires à travers l'intégration à la Garde Nationale (1811). La formation est imprégnée de ce corpus, la dénomination de **l'Instruction** prend sa place. La répétition des gestes conditionnent l'action, nous sommes déjà emprunt du modèle béhaviorisme, même si ce vocable de pédagogie apparaîtra bien plus tard. Après la guerre 39-45, en 1954, le fameux RIM - Règlement d'Instruction et de Manœuvre - codifie l'utilisation des matériels, pose des doctrines. La transmission des savoirs, savoirs-faire, et l'esprit du savoir-être s'y puise et en fonction des corps (communaux), la transmission se fait soit par **Tutorat-compagnonnage**, soit par **l'Instruction** ...



A la fin du 20^e siècle, les GNR - Guide Nationaux de Référence apparaissent, la PPO - **Pédagogie Par Objectif** - s'impose. Les volumes horaires de formation codifiés augmentent. Les formations de formateurs sont créés avec ce que l'on nomme la filière FOR. Ce qui n'empêche pas que les pratiquants de la pédagogie utilisent leurs propres ressources issues de leur histoire et de leur éducation. Parfois, c'est le cours magistral issu de nos enseignements scolaires qui est utilisé. Il permet une transmission massive de savoirs et de compréhensions. Parfois, le strict respect des scénarios s'opèrent avec la segmentation si spécifique à la PPO. Parfois, l'ingéniosité amène à de subtils mélanges entre magistral, PPO et de la formation par l'activité, avec comme sentiment et motivation de vouloir former « comme dans la vraie vie ».

A propos de cette expression « comme dans la vraie vie », que faut-il penser lorsque nous l'entendons dans nos structures de formation ? Quel sens derrière ces mots ? Que penser lorsque parfois après un retour de formation « oublie cela, c'est bon pour l'école, maintenant place à la vraie vie » ? S'interroger sur le sens et la place de cette phrase doit –devrait – nous obliger à remettre en cause certains états d'esprits, certaines pratiques ou formes d'enseignements.

L'Histoire est vite passée, nous voilà déjà en 2013 avec l'apparition des REAC/RAC/RF/RC - référentiels (emplois) activités compétences, référentiels formations, référentiels certifications. Le mot d'ordre est général, il faut « **apprendre par compétence** »

Episode n°2 - La réforme formation « sapeur-pompier », un nouvel horizon ?

Derrière ces nouvelles approches, de nouveaux concepts pour les intervenants :

- Il faut former à l'activité exercée lors de nos missions plutôt que d'apprendre à travers "les matières, les outils ». A titre d'exemple, former à l'activité de l'équipier qui entre dans une pièce en feu, plutôt que de le former à l'utilisation de l'ARI, puis à l'emploi de la lance, puis à l'exploitation de l'échelle, ...
- Il faut limiter les théorisations à ce qui est nécessaire et nécessaire aux actions de terrain pour chaque niveau d'intervenant. Par exemple, est-il utile pour un équipier incendie, afin de réaliser efficacement ses missions lors d'un sinistre, de connaître à propos de l'échelle à main, sa largeur, l'espacement des échelons, la matière, le poids, ... ?
- Il faut former dans des contextes variant et évolutifs. S'il est utile d'apprendre initialement à agir avec peu d'outils dans un "feu simple", il faudra par la suite modifier, dégrader la situation tout en restant réaliste et non disproportionné. Le développement des capacités progressera en complexifiant l'activité.
- L'évaluation doit disposer d'un lien proportionné aux « activités réelles ». S'il nous faut pouvoir certifier les capacités, nous devons nous interroger sur la forme de l'évaluation de ces capacités. A titre d'exemple, interroger sur les concepts de développement des incendies à travers un QCM n'induit pas de fait que l'équipier ait compris ces phénomènes. A l'inverse, observer, évaluer son comportement en situation d'action et l'interroger sur les raisons de ses actions, ses positions, ... permet de mesurer si sa compréhension, sa perception, ses savoirs sont correctement réinvestis et exploités de manière appropriée. L'évaluation des capacités sera adaptée et performante, si un jugement est aussi porté sur les manières d'adapter l'utilisation des "fameux outils" (ARI, échelle, ...).

Mais pour former nos personnels opérationnels, le compagnonnage était-il inadapté ? L'instruction plus possible ? La PPO décalée ? Le cours magistral incompatible ? Non, c'est une affirmation, mais nous y reviendrons ...

Désormais, les objectifs sont posés, les capacités à atteindre écrites. Restent à trouver comment mettre en place l'acquisition de celles-ci à nos apprenants ?

- capacités versus compétences : la capacité se mesure lors de l'action de formation, la compétence s'exerce en situation réelle.
- apprenants versus stagiaires : l'apprenant est actif et réflexif, le stagiaire est un actif qui suit des consignes.

Le ton est donné, désormais, c'est « apprentissage par compétence » ! Grande viralité du message national. Il est devenu impératif et quasi instantané dans la corporation de transformer toutes nos séquences d'apprentissages en situations-problèmes à travers la formation par l'activité. Concrètement, il faut créer des situations d'apprentissage réaliste afin de permettre une mobilisation des connaissances, des manières de s'y prendre, des adaptations du comportement afin de réussir la mission opérationnelle donnée.

Et c'est là, que les choses se compliquent. Alors que la majeure partie des formations étaient construites sur des scénarii de « profil GNR », donc sur le modèle de la PPO, changer l'angle d'attaque des formations impose une autre structuration. La tentation pourrait être grande : découpage et copier-coller des « vieilles » séances GNR PPO sur des programmes d'apprentissage par l'activité.

Cependant, la structuration des séances de type PPO, ne peuvent pas être construites comme celle de « l'apprentissage par compétence ». Par exemple, en PPO, vous ferez apprendre le matériel de balisage sur VP par une description, une démonstration puis une utilisation éventuellement rectifiée. En apprentissage par compétence, vous demandez à vos apprenants de réfléchir et mettre en place un dispositif de protection. Il est fort à parier que naturellement, ils vous apporteront de nombreux éléments de bons sens. Restera aux intervenants à travers interrogations, médiations, de faire émerger les éléments manquants. Une situation analysée et réfléchie est bien mieux acquise qu'un apprentissage dicté.

Cette structuration impose la construction de scénarii disposant d'une progression pédagogique et technique dans lesquels, il sera injecté des situations imposant de mobiliser de nouvelles capacités au fur et à mesure du développement de notre apprenant.

De fait, les unités de valeurs, les modules, les séquences ne se construisent plus à travers l'empilement de matières, de domaines, de l'utilisation des outils mais reposent sur les activités énumérées dans les référentiels. C'est une véritable refondation des programmes.

Episode 3 - Pourquoi un tel changement ?

Il est souvent évoqué que les SDIS sont dans la phase finale de leur période d'adolescence. L'heure d'une nouvelle maturité. Cela ne touche pas que la formation, mais nous resterons centrés sur ce domaine. Si une étape départementale est initiée en 1955, la professionnalisation dans sa forme contemporaine est jeune (1972), l'écriture de règles nationales aussi (entre les années 50 à 73 en fonction des sensibilités), la montée en puissance des structurations encore plus récente (départementalisation de 1996). Outre le RIM de 1953, c'est aux alentours des années 90 que les GNR viennent unifier les pratiques en France. Nous ne devons et devons pas oublier que cette « entrée réglementaire » par la formation a permis à toutes les forces opérationnelles de France de disposer d'un langage commun référencé, de pratiques unifiées.

Considérons que le RIM est l'acte 1, l'acte 2 les GNR, la réforme en cours : l'acte 3.

Ces derniers ont la spécificité d'imposer avec rigueur une forme, une organisation, des emplois du temps, des séquençages pédagogiques commun à tous les SDIS. Et pourtant nos moyens techniques, humains, financiers sont souvent bien différents d'un territoire à l'autre. Alors les organisations se sont adaptées mais parfois les variations ont amené à sortir de la règle écrite. De fait, les SDIS ont revendiqués ces dernières années une approche permettant l'adaptation aux contraintes locales d'organisation.

De plus le contexte global a changé, les difficultés du développement du volontariat s'amplifient et la formation est souvent décriée comme étant un frein au recrutement. Au-delà de l'univers sapeur-pompier, le monde évolue et nous ne pouvons, nous ne devons pas nous dissocier de ces changements. Les sciences sociales ont évolué et mis en évidence que l'apprentissage des adultes est spécifique. L'accès aux savoirs, les technologies, le développement d'Internet modifient le rapport aux savoirs. Les générations ne sont plus les mêmes, la fameuse génération Y dite « why ? » interpelle et interroge sur tous les sujets. On nous promet une génération Z, celle dites des « C » - Communication Collaboration Connexion, Créativité.

En conséquence, la méthode pédagogique - PPO, si elle reste une méthode pédagogique performante dans certaines situations, ne peut plus être la méthode unique et dicté.

Nos organisations ont besoin de plus de réalité avec « leur terrain » et d'outils de gouvernance permettant l'adaptation au contexte local tout en restant dans un contexte global conforme et partagé ! Penser global, agir local !

A ce titre, avec un schéma dans lequel la nation définit des compétences nationales (partageables, identifiées, reconnues de tous), qu'elle fixe des doctrines et des techniques nationales (issues de contraintes opérationnelles, juridiques et d'expériences), cela permet au local de construire un dispositif en congruence avec ses propres moyens (techniques, financiers, humains). C'est la compétence attendue en mission qui importe, c'est là que nos citoyens jugeront notre efficacité. L'organisation de la formation lui importe peu. C'est au SDIS de créer un dispositif adapté à son environnement, ses contraintes, son organisation afin de faire atteindre à ses personnels les capacités attendues en formation et les compétences requises en opération.

Episode 4 - Nos potentiels humains

Le monde de la formation des sapeurs-pompiers ne va pas changer en un coup de baguette pédagogique ou réglementaire ! Ce sont évidemment les forces vives de nos actuelles équipes pédagogiques. Sont-elles prêtes ? Sensibilisées ? Formées ? Pas facile de répondre !

L'observation sur le terrain nous montre combien nos équipes ont recours à un subtil mélange de toutes les approches pédagogiques évoquées dans les précédents « épisodes ».

Concernant leurs pratiques, parfois, elles détournent la stricte consigne de la *Direction* en mettant en œuvre des pédagogies « adaptées », pragmatiques, en rapport aux activités opérationnelles et en s'adaptant aux pompiers à former.

Le bon sens de nos troupes induit ce pragmatisme afin de raccrocher « à la vraie vie » leurs actions et de donner du sens aux pratiques.

Permettons-nous un **tour d'horizon fort caricatural** :

En plus de la grande majorité de nos formateurs de bon sens décrits ci-dessus, nous avons aussi des « sergents-instructeurs » en mal d'autorité, de pouvoir, qui imposent par « la force » l'acquisition de connaissances ...

Nous savons aussi compter sur la capacité sans faille de certains sachant lire des diaporamas de 70 images, chargées chacune de 50 lignes, et ce, devant un public qui dispose d'une extraordinaire capacité à garder les paupières ouvertes tout en inclinant régulièrement la tête, acquiesçant la lecture, histoire de rester sereinement en « phase sommeil » ! Ce qui au passage renforce l'agréable perception du monologuiste sur son « bon message passé ».

Nous ne pouvons aussi omettre l'existence de conceptualisateurs-penseurs qui intellectualisent toutes les actions quitte à parfois oublier le pragmatisme et l'opérationnalité des missions.

Une autre spécificité est propre aux experts ultra-spécialistes dont la remarquable compétence dans leur domaine n'est certes pas à remettre en cause, mais qui présentent parfois la caractéristique d'exiger de leurs apprenants, un haut niveau (juste inférieur à l'expert !) alors que le réel besoin de l'apprenant pour ses futures activités est X fois inférieur. Combien de nos personnels ont été « noyés » dans des exigences de performance en décalage aux missions ? Au moins ces ultra-experts assurent et alimentent leur pérennité !

Cette cartographie exagérée est à la fois une spécificité, mais également une richesse pour une corporation dont la « transmission » repose très majoritairement « sur un passage de témoin entre nous ». Cependant, « l'entre nous » doit attirer notre vigilance sur les risques de « consanguinité », comme le risque d'absence d'ouverture voire de nombrilisme.

A nous de savoir utiliser le « sergent-instructeur » dans des situations où ses compétences sont adaptées,

A nous d'accompagner le lecteur de diaporama car il a de l'expérience à apporter,

A nous de moduler « le curseur » de l'expert pour régler ses propos au contexte.

A nous, organismes de formation, d'accompagner toutes celles et ceux qui veulent et peuvent participer à la transmission de l'art de l'activité.

Episode n°5 - Qui est légitime pour former ?

Qui, en position de stagiaire, ne s'est pas un jour posé la question sur la légitimité du formateur qui œuvre face à nous ?

Et nous, dans nos rangs, un équipier est-il légitime à former ? Et un chef d'équipe ? Et le chef d'agrès, le chef de groupe, le chef de colonne, le chef de site ? Quelle place pour le grade, quelle place pour l'expérience, quelle place pour l'expertise ? Quelle place pour le savoir former et/ou le pouvoir former afin de participer aux missions pédagogiques ?

Il est plutôt naturel de faire un lien entre expérience, pratique de l'activité et transmission de « notre savoir ».

Pour rappel, comme nous l'avions évoqué dans l'épisode n°1 – Notre histoire, notre avenir – la transmission des métiers de notre corporation est essentiellement assurée par nos pères et nos pairs !

Si le propos « on ne transmet bien que ce que l'on pratique » semble pouvoir être un profil idéal de formateur, doit-on considérer qu'expérience égale compétence ? De même, l'expérience dans une fonction donne-t-elle la capacité de transmettre ses compétences ?

La notion de légitimité-crédibilité de l'intervenant est souvent une des premières préoccupations des apprenants. Lors des premières minutes d'une séquence pédagogique, quels sont les apprenants qui ne se sont pas posés la question « c'est qui elle/lui ? ». Quels sont les éléments de jugement des apprenants ? Sa personnalité ? Son histoire, son parcours ? Son statut, son positionnement hiérarchique ?

Prenez quelques secondes pour vous remémorer vos dernières séances de formation suivies ou animées. Quelles ont été les pratiques « de prises de contacts » mises en œuvre ?

Entrée immédiate dans le sujet sans présentation réciproque ?

Présentation du groupe sans présentation de l'intervenant ?

Présentation de tous y compris l'équipe pédagogique ?

Le choix à faire entre ces différentes formules est stratégique, en lien avec le contexte de la formation, le milieu, la typologie de la formation, les profils des stagiaires et des formateurs.

Il est fréquent, lors de cette phase d'installation de la formation et lors du premier tour de table destiné entre autre à faire connaissance, qu'un formateur évoque très rapidement « son parcours ».

Si cela peut paraître comme un justificatif de sa présence, ces propos rendent-ils légitimes ses compétences dans son rôle pédagogique ?

L'expérience est une richesse et est importante pour l'acquisition de compétences. Encore faut-il savoir partager ce qui est utile à la construction des apprenants. De surcroît dans un métier où les situations opérationnelles sont si variées. Elles sont potentiellement le point de départ d'une démarche réflexive. La culture du RETEX (retour ou partage d'expériences) ne peut qu'être appelée à être développée.

L'exploitation d'une expérience peut se réaliser suivant deux axes :

- ↳ utiliser comme *illustration* d'une situation vécue, afin de s'en servir comme un point de référence pour une analyse, une réflexion servant d'apprentissage.
- ↳ utiliser comme un *récit personnalisé* évoquant ce qu'il a pu, a su faire.

C'est souvent la qualité de l'orateur et le potentiel d'exploitation pédagogique qui fera basculer du champ de l'expérience capitalisable au « fait de guerre personnalisé ». Si la légitimité peut être acquise sur les 2 axes, ils n'auront pas forcément le même sens pour les apprenants.

A l'inverse, la légitimité n'est pas toujours aisée sans expérience. Osons une blague courante qui évoque le fait que l'enseignant – à force de toujours apprendre aux autres à faire – finit par expliquer à son boulanger comment celui-ci doit faire son pain !

A propos, n'avez-vous pas de souvenirs d'intervenants qui ne disposent pas forcément d'une forte expérience « de terrain » mais qui savent avec grande efficacité de par leur approche, faire comprendre, apprendre et faire faire avec une grande efficacité ?

Portons notre attention sur une autre variable. Que penser du positionnement hiérarchique du formateur lié à nos grades ?

Ceux-ci donne-t-il une légitimité à transmettre ? Outre l'équipier, nos autres emplois opérationnels commencent par la dénomination « chef », donc d'encadrement. Un cadre en plus de commander, manager, n'a-t-il pas un rôle de formateur pour améliorer les compétences de son équipe ?

Après une ère où le rôle de formateur était intégré dès le cursus du sous-officier, au cours des années 90, la formation est devenue une spécialité via la filière FOR. Cela n'a-t-il pas provoqué des situations d'inversion des rôles entre l'activité de formateur et le rôle en opération ? Illustrons : de nombreux « jeunes et dynamiques » hommes du rang se sont spécialisés via les FOR1, FOR2 et ont parfois reçu ou pris la place de cadres sous-officiers, officiers dans des rôles de formateurs, et ce, tant dans les formations initiales, d'adaptation, que dans les formations de maintien des acquis, les exercices journaliers.

Si certains « chefs » ont pris du recul et se sont effacés plus ou moins contre leur gré, d'autres ont parfois été relayés à un rôle de spectateur sans que leur expérience, leur légitimité ne soient exploitées. Et pourtant dès que l'alerte résonne, inversion des rôles, reprise du commandement par le chef. Cet effacement de son rôle pédagogique lui permet-il de garder sa légitimité ?

A l'inverse quelle place pour celle ou celui qui était formateur sur « le devant de la scène » avant l'alerte alors qu'elle/il est désormais derrière dans l'engin ? Cependant, de toute évidence, de nombreux non-cadres ont pleinement démontré leur réelle capacité pédagogique.

De cette réflexion, il serait tentant d'inciter à demander à ce que chaque cadre assure systématiquement un rôle pédagogique dans nos structures. D'évidence, il paraît manifeste qu'un officier sera plus en posture de pouvoir évoquer la notion de commandement qu'un non cadre.

Actuellement le FOR1 dispose d'une place reconnue dans le cursus de l'officier, qu'en est-il des pratiques dans la vie professionnelle ? Nous pourrions être tentés d'écrire qu'un cadre qui ne participe pas à des actes de formation perd un pan de ses actes de manager. Quid des chefs d'agrès ? Néanmoins, il semble illusoire d'imaginer de faire assumer cette fonction à tous les « chefs » et ce, pour plusieurs raisons. Certains d'entre eux sont sur des missions orientées techniques sans encadrement.

Nos organisations n'intègrent pas d'office un temps consacré à cette fonction de formateur. De plus, dans l'acte de transmettre, il y a la notion de motivation. Un formateur « forcé à » est-il dans des dispositions favorables ? N'existe-il pas un risque de perception de cette « obligation » par les apprenants. Pour que « l'activité formation » soit intégrée et acceptée dans un poste, il faut au préalable, que cela soit signifié dans la fiche de poste et qu'une politique volontariste avec de l'accompagnement à ces missions existe.

Nous avons donc plusieurs profils de formateurs. Des cadres opérationnels normalement prédisposés à encadrer, des experts dont la technicité est une richesse à transmettre, des personnels dont la compétence pédagogique est avérée.

Actuellement, de par la montée en puissance de la formation par résolution de problème(ARP)/apprentissage par compétence, un autre type d'acteur pédagogique émerge. En effet, ce dispositif pédagogique de formation-action, centré sur les capacités mises en œuvre et non plus sur les matières, nécessite une posture plutôt nouvelle.

En ce décentrant de la matière sur les comportements, il faut porter une grande attention sur la manière de s'y prendre, observer les actions, les réactions face aux problèmes à résoudre. Il faut laisser chercher les solutions, laisser expérimenter, provoquer la recherche, l'exploration, la réflexion tout en mettant une discrète guidance afin de ne pas laisser les apprenants sortir trop de leur zone de développement (ZPD). Il faut mesurer le savoir agir, le pouvoir agir et le vouloir agir. De manière imagée, évoquons schématiquement que les apprenants discutent, évoquent, proposent durant 80% du temps de la séance alors que le guidant ne se mettra « en scène » que les 20% restants. Ces proportions sont plutôt l'inverse d'autres modèles pédagogiques courants.

Ce rôle pédagogique de « guidant » n'est donc pas forcément lié à l'expérience des activités de sapeurs-pompiers, ni à celle d'une posture hiérarchique, mais plus lié aux capacités d'analyses, d'évaluation du processus pédagogique en cours, de mesure des acquisitions. C'est sans compter également sur les capacités de gestion, de coordination des apprenants et des ressources, de l'expertise !

A propos « des ressources, du savoir », ceux-ci restent très importants ! Si le formateur n'est plus forcément dans un rôle de « les donner », il reste impératif que le savoir, les références, les doctrines, les techniques soient à disposition. Il y a alors plusieurs approches pour mettre à disposition cette ressource :

Le pédagogue « guidant » en dispose et est donc « ressource ».

Une personne ressource est à disposition du « guidant ». Elle sera alors le sachant qui validera, rectifiera, partagera, institutionnalisera avec les apprenants. Dans cette hypothèse, le « guidant » organise, structure la co-animation avec la (les) personne(s) ressource(s).

Autre hypothèse, la ressource est accessible à travers des documents. Il faudra toutefois pouvoir disposer d'un sachant qui validera la bonne exploitation des recherches des apprenants.

Outre le charisme du formateur, sa légitimité, ne semble donc pas se résumer uniquement à son histoire, son expérience, son statut hiérarchique ou ses seules capacités pédagogiques. La formule adaptée est probablement soit de trouver un compromis équilibré de ces variables, soit de disposer d'une équipe pédagogique présentant ses composantes.

Episode n° 6 - L'acquisition et le développement de « compétence FOR » de nos forces vives ?

La filière FOR est en cours de rénovation. Comment l'adapter aux évolutions organisationnelles, réglementaires, sociales et économiques ?

Nous l'avons évoqué (épisode n°1), nous sortons d'une ère où la méthode pédagogique dominante était la PPO.

A propos, que nous est-il demandé aujourd'hui ? Il faut désormais que chaque SDIS structure sa pédagogie avec comme objectif de mettre au maximum les apprenants en situation afin de les juger aptes à assurer les activités opérationnelles (et/ou fonctionnelles) qui leur sont confiées. De toute évidence, dans « la lettre de commande », nos personnels doivent très majoritairement se former en situation d'action.

Quelle méthode pédagogique utiliser ? La plus adaptée, pardi !

En partant de ce précepte : « il n'y a pas de mauvaise pédagogie, sauf celle qui s'annonce comme étant la meilleure ! », cela nous incite à dire que potentiellement, tous les courants, les modèles, les méthodes sont potentiellement utilisables.

Comment choisir une méthode pédagogique ?

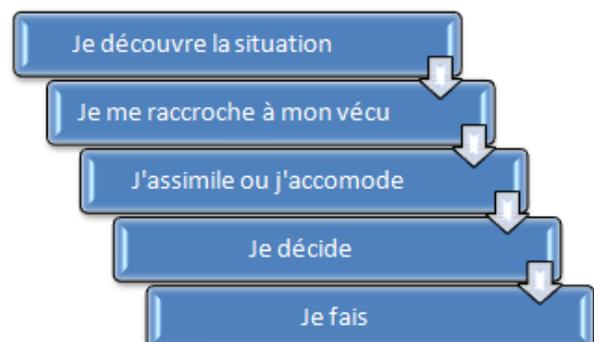
Le choix se réalise principalement sur 3 critères :

- En fonction des catégories de transferts d'acquisitions prévues
- En rapport au type de public apprenant
- En lien avec les contraintes organisationnelles de la formation.

Si la contrainte organisationnelle est d'apporter en 40' maxi toutes les connaissances d'un nouveau plan de secours à 70 personnes, le « transmissif » de type magistral en amphithéâtre sera probablement la réponse à la commande.

Cela répondra-t-il à terme au développement d'une compétence d'exploitation des connaissances évoquées, la question peut se poser ?

L'esprit des récents REAC/RAC est de viser les futures *compétences* en situation de travail, ce qui pour nous, est majoritairement lié à nos missions opérationnelles.



Il faut donc développer et vérifier la *capacité* des personnels en situation de formation, en particulier les capacités dites *explicites* (listées dans les REAC/RAC) mais aussi les capacités *implicites*. Ces dernières font appel à « l'intelligence de situation », permettant de faire face à un nouveau problème rencontré suivant un schéma récurant : découverte, analyse, réflexion, décision, action. Ce que certains pourraient nommer la capacité d'adaptation est modélisé par le concept OODA[1] (Observe, Oriente, Décide, Agit) ou de BGED (Boucle de Gestion des Environnements Dynamique)[2].

Revenons à la notion de choix de méthodes pédagogiques ! Comment former nos personnels tant sur les capacités explicites, qu'implicites ? Là, toutes les méthodes pédagogiques ne sont probablement plus adaptées !

Pour résumer, le SDIS est désormais décideur de son format pédagogique, mais une préconisation reste, celle de former nos personnels aux capacités des REAC/RAC. A nous de regarder ce dont nous disposons dans nos boîtes à outils pédagogiques et d'en extraire les méthodes adaptées.

Sur quels critères peut se structurer le choix des SDIS ? Les contraintes sont précises :

- outils pédagogiques disponibles (CEPARI, MAF, CAF, Plateau(x) technique(s), site(s) de mises en situations, plateforme FOAD, ...)
- organisation fonctionnelle et géographique (école départementale ou pas, formation centralisée ou déconcentrée, ...)
- ressources des équipes pédagogiques (niveaux de formation, d'expertises en ingénierie de formation et pédagogique, capacités « RH » de travail, de conceptions pédagogiques, ...).

Concernant les équipes pédagogiques, quels types de formateurs va faire quoi, quand, combien de fois, avec qui ?

- Un formateur qui gère la manœuvre journalière d'une équipe de garde (ses collègues) quelques heures par semestre, a-t-il les mêmes besoins en pédagogie qu'un intervenant qui accompagne, plusieurs heures par mois, des apprenants à la compréhension des phénomènes thermiques dans un caisson à feu ?
- Quelle maîtrise de la pédagogie est-il nécessaire de disposer pour un formateur secours à personne qui dans son secteur territorial assure à la fois des formations initiales de secours à personne comme la FMA ?
- Est-il plus facile de gérer, motiver un groupe de collègues de son équipe de garde disposant d'une longue expérience ou de nouveaux apprenants ?
- Quelle place pour l'évaluation ? Rôle, enjeu, posture, éthique ?
- Quel socle, quel cursus de formation pour un personnel devant écrire les séances pédagogiques du développement des capacités d'un emploi opérationnel ? Fait-il cela tous les jours ? une fois par mois ou une fois par an ?

D'évidence, les contraintes, capacités, organisations, ressources des SDIS ne sont pas homogènes, l'impact sur l'organisation de la formation, donc sur les choix des méthodes pédagogiques, sur les scénarii est réel.

Dans cette cartographie au contour très varié, d'autres nouveaux mots émergent : apprenant, accompagnateur, guide, tuteur, tuteur FOAD, personne ressource ... il est plus que perceptible que des changements importants sont en cours. Et pourtant, vu sous un autre angle pragmatique, le changement n'est pas si évident : certaines phrases sont lourdes de sens « un feu reste un feu ... une lance reste une lance » ; « un arrêt cardiaque, hier comme demain, il faut masser ... ».

L'équation est complexe ; la typologie du département, le niveau d'équipement, la mission des formateurs, leurs contextes et contraintes de travail, la perception, la sensibilité même des instances dirigeantes des SDIS à propos de la formation, induisent des visions bien nuancées. Pourtant, il va falloir réformer la filière FOR qui n'est plus en adéquation avec les textes « formations » de ces derniers mois.

Portons notre regard sur quelques exemples de ce qui peut se faire hors de notre corporation (liste non exhaustive) :

- Formateur occasionnel (dans le secteur d'activité de la personne) :

Savoir exploiter un scénario pédagogique, fondamentaux sur les apprenants : entre 3 et 5 jours.

- Formateur d'adulte :

Base de la pédagogie, règles de la communication, rôle et règle du groupe, méthodes et techniques pédagogiques, modes d'évaluation entre 10 et 20 jours

- Formateur d'adulte professionnel :

Mécanisme de l'apprentissage, règle de la communication, gestion des apprenants, construction pédagogique, démarche d'évaluation, ... 160 jours

- Formateur d'adulte domaine Universitaire :

Construire et exploiter un scénario pédagogique, mécanisme de l'apprentissage, les comportements des apprenants, l'évaluation : entre 40 et 100 jours (D.U.)

Ingénierie de formation et pédagogique : entre 70 jours et 150 jours – hors stage d'application (Licence)

Dans ce contexte, de quoi – moi, formateur – je peux avoir besoin lorsque je suis en situation d'action pédagogique ! Cela sera le sujet de l'épisode 7.

La notion de référentiel arrive dans notre corporation sapeur-pompier. Mais à propos, c'est quoi un référentiel ?

Pour mieux comprendre ce que représente ce concept, retour sur l'origine de cette approche, sur l'esprit qui en découle et sur les pistes que cela peut nous ouvrir pour nos formations de demain. Pour les puristes en sciences humaines, les propos qui suivent pourront sembler avoir été vulgarisé, simplifié à outrance. Qu'il ne nous en soit pas tenu rigueur. L'objectif de cet article est de favoriser une compréhension des enjeux et des changements à venir.



Le passage du GNR aux référentiels. Ou comment passer de l'influence des « temps modernes » vers des notions de compétences au service de « l'ambition du volontariat » :

Au cours du XX^e siècle, le développement de l'ère industriel avec « l'organisation scientifique du travail » a permis d'augmenter la production des biens, notamment à travers le « Taylorisme ». L'amélioration du rendement est passée entre autre par la segmentation du travail des ouvriers. Concentrés sur une activité unique, répétitive, la production augmente. Les activités des ouvriers réduites à des actes simples très répétitifs, permet d'accroître la production. Dans la durée, ce dispositif montre des limites liées notamment à des difficultés de santé (TMS - trouble musculo-squelettique), des soucis de motivations au travail (absentéisme,...) qui finissent par limiter l'augmentation du rendement, voire même qui posent des difficultés de « reclassement » des ouvriers en difficultés.



En parallèle au développement du Taylorisme, les ingénieurs en formation inventent le concept de la pédagogie par objectif (PPO) dans les années 60. Là aussi, les apprentissages sont segmentés, le principe pédagogique est le conditionnement. On se concentre sur une partie restreinte de l'activité que l'on tente d'optimiser. Les stagiaires répètent le geste. L'objectif atteint est mesuré, place au suivant. Cette méthode pédagogique deviendra le modèle majeur dans notre corporation dès la fin des années 80.

Revenons sur les années 60, les mentalités changent, la vision du travail aussi. L'industrie s'adapte, les lois sur la formation professionnelle s'enchaînent. Les ouvriers et employés commencent à ne plus envisager ou à ne plus pouvoir faire le même travail durant toute leur vie professionnelle. Il faut envisager de passer d'un métier à un autre. De fait, la notion d'amélioration du « rendement » passe désormais en partie par une recherche de l'exploitation de compétences déjà acquises qui devront pouvoir être réinvesties dans un nouvel emploi. L'employé doit devenir « durable » pour qu'il soit « rentable ». C'est une des notions de l'employabilité. De fait, à compter des années 80, les corporations de métier créent des référentiels qui recensent les emplois, les activités, les compétences. Il en découle les fiches emploi, les fiches de poste qui permettent l'énumération des compétences.

Ce recensement des compétences favorise la transversalité, le passage d'un métier à un autre et valorise l'employé par la reconnaissance de ces compétences déjà acquises. Il existe de très nombreux référentiels et ce tant dans des métiers de l'artisanat, de l'industrie que dans les services et dans les fonctions publiques.

La particularité du référentiel est de se concentrer sur les compétences mobilisées en situation dite de travail, ce que l'on nomme souvent « la vraie vie ».

De fait, notamment dans l'apprentissage des métiers et à propos des capacités à développer, cela change l'angle de vision « traditionnel » et le focus se fait sur le savoir-faire et le savoir être. Le savoir (la connaissance) qui reste certes nécessaire pour exercer n'est plus « la porte d'entrée » de ce format d'apprentissage. Au passage, en théorisant moins les activités, il est envisageable de réduire la durée des programmes de formation.

Simultanément, la formation « aux développements des compétences » alimentées par des recherches sur les sciences humaines notamment via le modèle du « constructivisme » se structure avec comme ambition de former l'employé à ce qu'il devra faire dans son futur emploi.

Les formations professionnelles tendent à quitter le concept d'un empilement de connaissances par matière (schéma scolaire) envers lesquels les stagiaires évoquent parfois des difficultés à comprendre à quoi servent ces savoirs. L'idée est de sortir du principe qui consiste à évoquer une première approche théorique - que de nombreux stagiaires ne « raccrochent » pas à leur activité - puis dans un second temps "d'enfin" réaliser des mises en pratique.



Dans le principe du référentiel, la formation ne doit plus se centrer sur la connaissance ni sur les outils du travail, mais se concentrer sur l'activité à réaliser, sur les compétences à mobiliser afin d'être efficace, performant et ce dans tous les contextes.

« L'étude scientifique de la relation entre l'homme et ses moyens, méthodes et milieux de travail » dénommé ergonomie prend une place dans l'organisation du travail. Elle amène la nuance entre la **tâche** qui est une prescription, une volonté hiérarchique et l'**activité** qui est la réalité de l'action. Il y a de manière quasi systématique une nuance entre les deux. Cette nuance est généralement ce que le nomme "la variation du contexte".

La formation doit s'adapter à ces approches et modifier sa structuration. Les spécialistes en ingénierie de formation et de pédagogie doivent analyser ce qui se passe dans le champ du travail et le transcrire dans le champ de la formation. Il est étudié les compétences (ce qui se fait dans la vraie vie, dans le champ du travail) et il faut pouvoir travailler en formation sur des activités mesurables et observables (les capacités à développer dans le champ de la formation).

L'apprentissage par les matières ne devient plus le point d'entrée, mais c'est sur les capacités à développer qu'il faut se concentrer. De même, les outils du travail (exemple : l'ARI), les outils pédagogiques (exemple : le CEPARI) ne doivent pas être le centre des dispositifs de formation, mais être des accessoires utilisés pour se concentrer sur les activités et capacités à développer (**la capacité à pouvoir faire une reconnaissance ou l'extinction d'un incendie avec les EPI**).

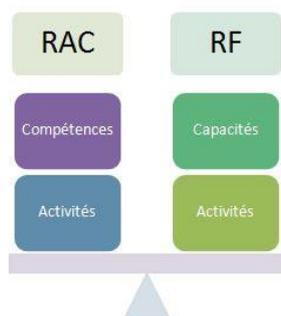
A cela s'ajoute une autre transformation, celle de la posture du formateur. Il ne vient plus délivrer « son savoir », mais devient un guide, un facilitateur qui accompagne l'apprenant afin que celui-ci développe et acquiert ses capacités.

L'histoire de notre corporation suit donc de manière tout à fait normale celle de notre société. De fait, les concepts des référentiels deviennent un "suite normale" à propos du mode de construction de nos formations. Cela se justifie d'une part par la nécessité de prendre en compte les compétences déjà acquises par nos sapeurs-pompiers et ce, hors de la corporation et/ou à travers les diverses activités opérationnelles déjà exercées. D'autre part, cela nous permet de travailler sur la problématique de certaines de nos formations encore parfois trop éloignées des activités de « la vraie vie ». De fait, à travers des formations plus proches des activités, nous pouvons, là encore, envisager une réduction des temps d'apprentissage. Pour ces raisons, ce concept permet d'envisager une meilleure « employabilité opérationnelle » de nos sapeurs-pompiers.

Référentiels : plusieurs modèles et plusieurs modes de construction.

Il y a plusieurs catégories de référentiels. La première souvent dénommée par l'acronyme REAC (Référentiel Emplois Activités Compétences) a pour ambition de relever tous les emplois dans une branche de métier, une organisation, une corporation. Il y est détaillé chaque emploi, pour chaque emploi des activités et pour chaque activité des compétences. Concernant les projets nous concernant, de part la subtilité des notions d'activités pour les sapeurs-pompiers volontaires et celle d'emploi pour les sapeurs-pompiers professionnels, il est nuancé le RAC (SPV) et le REAC (SPP).

Ces documents (RAC/RAEC), écrits par la Direction Générale de la Sécurité Civile et de la Gestion des Crises (DGSCGC), recensent toutes les compétences que doivent avoir les sapeurs-pompiers lors des situations opérationnelles ainsi que des fonctions managériales. Ces référentiels sont identiques pour toute la France, pour chaque sapeur-pompier français, sous-entendu que la compétence référencée du sapeur-pompier sera identique dans chaque département, région, territoire.



En parallèle, il est créé des RF (Référentiel de formation) et des RC (Référentiel de certification). Ces documents sont créés au niveau départemental (sous l'égide de règles nationale). Car si les compétences à atteindre sont identiques, la façon de former peut varier en fonction des capacités de chaque SDIS, tant en terme d'organisation, que d'outils pédagogiques, que de ressources en ingénierie pédagogique,

Les SDIS « deviennent libres pédagogiquement » avec pour objectif, d'amener aux compétences référencées dans les RAEC/RAC.

Concernant le Référentiel de Certification, même si une trame nationale s'impose, son écriture au niveau départemental, permet de choisir la méthode d'évaluation de la capacité la plus adapté au

contexte local. Les variations entre les SDIS seront probables en raison des critères d'exigences, des modalités d'organisation et des orientations selon les us, coutumes, contraintes et moyens locaux. Si les référentiels préconisent la mise en activité et la vérification des capacités lors de situations/actions, les choix qu'opéreront les SDIS pourraient parfois se porter plus sur des capacités ou parfois plus sur la mesure de compréhension.

A titre d'illustration, vérifier que le sapeur-pompier connaît son ARI, son fonctionnement et lui faire faire un travail dans un CEPARI n'est pas forcément identique que de vérifier les capacités « **à pouvoir faire une reconnaissance ou l'extinction d'un incendie avec les EPI** ».

Concernant la création des REAC, il existe trois principales méthodes : décrit, prescrit ou l'analyse du travail. Le modèle **décrit** est construit sur la base de l'énumération des compétences par « celui qui fait ». Le modèle **prescrit** résulte des attentes de l'institution envers ses personnels « je veux qu'il fasse ». Le modèle relevant de **l'analyse de l'activité** est construit par des professionnels extérieurs (ergonome, ...) qui analysent et interrogent sur les compétences mobilisées en situation, les recensent et les écrivent. Chacun de ces trois modèles dispose d'avantages et d'inconvénients. Les référentiels concernant la corporation sapeur-pompier sont issus de la prescription, elle-même construite sur l'expérience de nos activités.

La place du savoir, de la connaissance : indispensable ... si nécessaire.

Il n'est pas dans le concept du référentiel de supprimer les connaissances, « le savoir ». Si la notion de cours théorique perd une place encore prégnante actuellement, le principe est d'évoquer les connaissances lors des activités afin de les « raccrocher », de les « situer » avec comme objectif de faire comprendre que la connaissance peut faire partie de « savoir faire & savoir être ».

Pour illustrer ce propos. L'apprentissage de la longueur d'une corde d'un LSPCC n'a de pertinence que si l'apprenant associe cette distance « à la vraie vie », comme par exemple, comprendre que la longueur est à rapporter à la hauteur à laquelle le personnel intervient dans un bâtiment de plusieurs étages. Demander jusqu'à combien d'étage peut-on envisager d'utiliser le LSPCC n'est pas la même démarche que demander de citer par cœur la longueur de la corde. Plus encore, lors d'une activité d'apprentissage, si l'apprenant associe la longueur maximum exploitable au bâtiment dans lequel il rentre, cela devient plus opérationnel. Et même plus, que l'apprenant analyse que sur son « secteur opérationnel », il y a ou pas des habitations lui limitant l'exploitation du LSPCC est différent que de connaître par cœur cette longueur.



Sans jamais dans nos propos vouloir sous-estimer les stagiaires, et bien que l'image évoquée puisse sembler simpliste, il reste encore très fréquent que de nombreux stagiaires -- n'associent pas les « théories » à ce qui se fait sur le terrain.

En parallèle, n'aurions nous pas eu tendance à dispenser des savoirs en très grande quantité qui ne seraient pas toujours nécessaires aux activités opérationnelles ?

A l'opposé, pour ne pas basculer dans une tendance inverse où la connaissance disparaîtrait, il est nécessaire d'institutionnaliser les données, les connaissances importantes. Il faut que l'apprenant sorte des situations d'apprentissages avec des repères, des éléments précis de connaissance rapportés aux capacités acquises. Nos propos ne sont donc pas de ne pas apprendre la longueur de la corde du LSPCC mais de savoir exploiter la connaissance de cette longueur.

Les formateurs, pierres angulaires des référentiels.

La corporation est le creuset de nos formateurs. De fait, le modèle de la « reproduction » de ce que j'ai vécu, ce que j'ai vu est très ancré. Si la filière FOR a, à compter de la fin des années 80, introduit la pédagogie par objectif (PPO) simultanément à l'arrivée des GNR, les pratiques résultent souvent d'un savant mélange entre la reproduction du modèle transmissif et le modèle du conditionnement (béhaviorisme) de la PPO. Alors que ces 2 modèles sont assez directifs et ne laissent pas trop de place à l'interactivité avec le stagiaire, le concept de la formation sur les activités, donc par l'activité, propose que l'apprenant soit au cœur du dispositif et qu'il soit actif de son propre apprentissage. Les habitués de la PPO pourraient revendiquer en évoquant que l'apprenant est actif et au cœur de notre préoccupation, ce qui n'est pas faux. Cependant avec la formation par l'activité, la nuance se situe en partie sur le fait qu'il ne s'agit pas d'un système basé sur la reproduction des gestes et de techniques. L'apprenant doit de lui-même trouver et comprendre la technique qui sera la plus efficace pour agir. Le formateur se transforme en guide qui amène l'apprenant vers le développement des capacités. C'est à travers des essais, des tests et des difficultés que l'apprenant construit ses capacités et ses connaissances.



De nombreux intervenants ont perçu ces changements de posture depuis plusieurs années et ont souvent déjà orientés leurs techniques en ce sens avec ou sans formation à ces pratiques. La difficulté résulte dans le changement de posture imposant de passer du schéma du « sachant » à la posture de celui qui emmène vers les capacités avec comme actions principales : l'analyse des productions des apprenants, leurs débriefings, la médiation et porter un jugement de valeur sur l'acquisition ou pas de l'atteinte de capacité(s).

Une difficulté réside dans l'apparition d'un double axe de travail lors des séances pédagogiques. Celui de disposer du savoir et celui d'être capable d'emmener, de gérer un groupe vers l'acquisition de capacités. Deux formules existent, disposer d'intervenants capables de gérer pleinement ces deux axes ou faire appel à de la co-animation, avec une complémentarité pour œuvrer dans le champ du savoir ou celui des capacités. Indéniablement, modifier les habitudes des formateurs nécessitera un temps de compréhension, un temps formation et un temps d'adaptation.
Impacts, enjeux et perspectives.



Il pourrait-être tentant pour passer des GNR aux référentiels, par le biais d'un jeu de découpage de nos vieux GNR pour ensuite aller coller les modules, les unités de valeurs et les séquences sous les capacités attendues des futurs référentiels de formation.

Nous avons pu voir que les référentiels sont centrés sur la notion d'activités, capacités, compétences et que les GNR étaient construits différemment.

Nos domaines d'actions étant essentiellement pratiques et manuels, la formation aux capacités devrait donc s'articuler autour de mise en situation pratique. Fondamentalement, cela ne semble pas être une révolution.

Cependant la forme actuelle de nos formations s'articule-t-elle vraiment autour de l'activité opérationnelle ? S'articule-t-elle autour des outils opérationnels (ARI) ? S'articule-t-elle autour des outils pédagogiques (CEPARI) ? La situation est très variable sur l'ensemble du territoire.

La formation par le principe des REAC permet potentiellement de changer « l'angle d'attaque formation ».

L'idée n'est plus de former à l'utilisation de l'ARI, de l'échelle, ..., mais de se concentrer sur les capacités nécessaires pour « **pouvoir faire une reconnaissance ou l'extinction d'un incendie avec les EPI** ». L'ARI, le CEPARI, les EPI deviennent des outils permettant d'atteindre les capacités.

L'actuelle formation organisée par modules segmentés est souvent construite autour de ces outils. Cependant, il n'est pas rare de constater en situation opérationnelle des difficultés à combiner et à mettre en œuvre dans toutes les situations ce qui a été appris de manière segmentée. La variation des contextes opérationnels n'est pas souvent assez exploitée.

Pour illustration, ce récit d'un chef d'agrès qui évoquait « *la grande facilité de son équipage lors de la manœuvre réflexe matinale de dresser l'échelle à coulisse dans la cour du CS avec des capacités maîtrisées et ce, sans ambiguïté.* » Mais, il cite son "incompréhension sur les difficultés « *surprenantes* » de la même équipe qui, dans l'heure suivante, sera en grande difficulté pour dresser cette même échelle lors de l'attaque d'un feu au 1^o niveau". Le contexte a varié, la concentration de l'équipe n'est plus sur l'échelle mais sur « le feu et son contexte » avec comme incidence la perte des capacités de l'utilisation de l'outil échelle. La formation construite sur les capacités opérationnelles attendues peut permettre de palier à ce genre de difficultés.

Les référentiels de formation construits sur les activités des RAC/REAC sont une véritable opportunité de la révision du déroulement des formations, des contextes de formation et des capacités pédagogiques des intervenants.

Il faudra s'interroger sur la place et la forme des mesures d'acquisition des capacités, en d'autres termes : les évaluations.

L'objectif à viser consiste à "libérer" l'apprenant dès lors que la(es) capacité(s) est(ont) acquise(s) pour qu'il puisse aller "œuvrer dans la vraie vie".

Cela sous-entend une forme d'individualisation des parcours de formation. L'objectif reste "l'employabilité" et ce dans les meilleurs délais. De fait un programme pédagogique estimé réalisable en 35 heures pourrait s'avérer trop long pour des sapeurs-pompiers apprenants atteignant

rapidement les performances attendues, à l'inverse, pour d'autres ce volume horaire pourrait ne pas être suffisant !

La mise en œuvre de ces dispositions n'est pas simple pour les organismes de formation. Cependant, la question doit-être investie. Un des objectifs est là aussi de répondre aux attentes du terrain et de l'esprit "d'Ambition volontariat" en prenant en considération des notions telles que : disponibilité, capacité, efficacité, employabilité.

Le titre du livre d'Edgar Morin « Repenser la réforme – Réformer la pensée » devient un adage adapté. Il serait intéressant après avoir analysé le train de nouveaux textes d'avoir un regard croisé, porté à la fois sur les incidences opérationnelles de cette refonte de cursus, mais également sur les changements induits dans les déroulements de carrières de nos sapeurs-pompiers. Le tout est à mettre en corrélation avec le « paysage local ». De ces masses de personnels à former devront en découler le cahier des charges des futures formations. Il deviendra alors nécessaire d'engager l'ingénierie pédagogique avec cet objectif de former - lorsque c'est nécessaire - par la formation par l'activité.

En parallèle, une forte attention et un étroit phasage doivent être portés sur la formation des formateurs « nouvelles postures ». Il ne faudrait pas que des formateurs « traditionnels » se retrouvent dans une situation instable et non maîtrisée, au risque de provoquer un rejet massif de nouveau dispositif.

Ne balançons pas le curseur d'une extrême à l'autre ...



Si les années 90-2000 ont porté la PPO à son paroxysme, il nous semble nécessaire d'être vigilant et de ne pas succomber "au son des sirènes du TOUT constructivisme".

Si la formation par l'activité devient très utilisée, il ne faudrait pas en abuser de manière inadaptée. Le choix d'une méthode pédagogique résulte à la fois de ce que devront faire les apprenants après l'apprentissage, mais aussi en lien avec le profil du public à former sans oublier les contraintes organisationnelles. Parfois le cour magistral sera la formule, parfois la PPO sera adaptée et souvent la formation par l'activité sera performante.

La notion de « liberté pédagogique » des SDIS le permettra !