Master 2 Ergologie

L'ACTIVITE DU FORMATEUR ACCOMPAGNATEUR A L'ENSOSP

Dialogue des savoirs dans les formations d'officier de sapeurs-pompiers

Sandra TABARY

Tuteurs : Erwan JAFFRÈS et Commandant Olivier FREYERMUTH

Année universitaire 2017-2018
Département de philosophie
Art, Lettres, Langues et Sciences Humaines

"Le formateur qui réussit sa mission pédagogique, sait être inculte au moment stratégique où l'apprenant émerveillé, dévoile son entendement."

- Corinne Hofmann, une internaute

Les opinions exprimées dans ce mémoire sont propres à leur auteur et n'engagent ni l'Université d'Aix-Marseille, ni l'ENSOSP.

Remerciements

Je souhaite remercier en premier lieu le Contrôleur général Hervé ENARD, Directeur de l'ENSOSP et le Colonel Jean-Michel LANGLAIS, Directeur adjoint ainsi que toute l'Ecole nationale de m'avoir si bien accueillie durant ces six mois de stage.

Merci à mes tuteurs de stage pour leurs précieux conseils, leur confiance et leur accompagnement :

- A L'ENSOSP le Commandant Olivier FREYERMUTH,
- A l'Université d'Aix-Marseille Monsieur Erwan JAFFRES.

Merci infiniment aux Commandants Denis BARKAT, Alexandre MENTEUR et au Lieutenant de vaisseau Yannis ZAMA pour m'avoir invitée dans leur formation. C'est un geste que j'ai beaucoup apprécié et qui m'a grandement aidée.

Je remercie le Lieutenant Bruno MONDIN, le Commandant Yvan PACOME, le Commandant Frédéric PIETERS et Oliver AUBERT pour avoir partagé avec moi leur passion de l'enseignement et leurs valeurs humaines. Ce fut un réel plaisir d'avoir assisté à vos cours et un honneur d'avoir pu « refaire le monde » avec vous.

Merci aux apprenants des FILT 94 et 95 qui m'ont intégrée à leurs groupes avec sympathie. J'ai, grâce à vous, été immergée dans le milieu des pompiers par les cours que j'ai suivis à vos côtés, mais aussi lors d'évènements « hors-ENSOSP » où j'ai été conviée ! Merci pour l'intérêt que vous avez porté à mon étude et pour tous les témoignages que j'ai pu recevoir. Vous m'avez beaucoup appris.

Je remercie également tous les formateurs-accompagnateurs, ainsi que tous les apprenants qui ont accepté ma présence durant les formations.

Merci aux autres stagiaires universitaires présents à l'ENSOSP qui m'ont aidé et soutenu : Enguerrand RIPERT, Claire-Eva LECOMTE et Alexis BEDOS.

Pour finir, merci à toutes les personnes avec qui j'ai eu l'occasion de discuter et qui ont volontiers partagé sur leur activité. J'ai beaucoup appris grâce à vous tous et je ressors grandie de cette expérience professionnelle.

Sommaire

REMERCIEMENTS 4

SOMMAIRE 5

LEXIQUE 7

TABLE DES ILLUSTRATIONS 8

INTRODUCTION 9

I. L'ECOLE NATIONALE ET SA PEDAGOGIE 10

I.A) La pédagogie de l'Ecole nationale 10

1- L'APPROCHE PEDAGOGIQUE PAR LES COMPETENCES 11

2- ORGANISATION DES INTERVENANTS 12

I.B) Différents dispositifs pédagogiques 13

1- LES SIMULATEURS A TAILLE REELLE 13

2- LES MISES EN SITUATION EN SALLES INFORMATIQUES ET TACTIQUES 15

II. DEMANDE ET CONTEXTE DU STAGE 18

II.A) La démarche ergologique pour la formation professionnelle 18

1- LES NORMES ET LES VALEURS 18

2- FAIRE USAGE DE SOI 20

3- LE PRESCRIT ET LE REEL 20

4- ACTIVITE LANGAGIERE 21

5- LE TRIANGLE DE L'ACTIVITE 22

II.B) Analyse de la demande 23

1- DEMANDE INITIALE ET REFORMULATION 23

2- HYPOTHESES ET ENJEUX 25

3- METHODOLOGIE 26

III. RESULTATS ET ANALYSE 28

III.A) Du contrôle à l'accompagnement 28

1- ANALYSE : LA PAROLE AUX APPRENANTS 28

2- ANALYSE : UNE VOLONTE DE MISE EN DEBAT 29

3- ANALYSE : PERCEPTION DES APPRENANTS 31

III.B) Une approche différente selon la situation 32

1- ANALYSE : APPROCHE DIFFERENTE SELON LE PUBLIC VISE 32

2- **ANALYSE :** METHODES D'ADAPTATION : REFLECHIES OU INCONSCIENTES ? 34
III.C) Une qualité de formation recherchée 36
1- **ANALYSE :** RENORMALISATIONS COLLECTIVES ET ECRP 36
2- **ANALYSE :** LA VOLONTE DE TOUT DONNER 38
III.D) Les « appréhensions » de l'accompagnateur 39
1- **ANALYSE :** UNE APPREHENSION VIS-A-VIS DU SAVOIR DES APPRENANTS 39
2- **ANALYSE :** ECHANGE DE PRATIQUES ENTRE ACCOMPAGNATEURS 40
PRECONISATIONS **43**
CONCLUSION **44**
BIBLIOGRAPHIE **45**
ANNEXES **46**

Lexique

APC
Approche Pédagogique par les Compétences

BGED
Boucle de Gestion en Environnement Dynamique

CODIS
Centre Opérationnel Départemental d'Incendie et de Secours

COS
Commandant des Opérations de Secours

CRD
Centre de Ressources Documentaires

ENSOSP
Ecole Nationale Supérieure des Officiers de Sapeurs-Pompiers

FIC
Formation d'Intégration des Capitaines

FILT 1C
Formation d'Intégration des Lieutenants de 1ère classe

FILT 2C
Formation d'Intégration des Lieutenants de 2ème classe

GOC
Gestion Opérationnelle et Commandement

NRBCE
Nucléaire Radiologique Biologique Chimique Explosif

TMD
Transport de Matières Dangereuses

VPC
Véhicule Poste de Commandement

Table des illustrations

Figure 1: Simulation d'un feu de véhicule sur la plateforme HyResponse. 14
Figure 2: Logo Crisis Simulation Engineering 15
Figure 3: Schéma de la BGED par un accompagnateur 33
Figure 4: Schéma de l'activité de service (De GASPARO, 2015) 39

Introduction

Les pompiers, soldats du feu, sapeurs-pompiers, peuvent être volontaires, professionnels ou militaires. Principalement connus pour leurs missions de lutte contre les incendies, ils sont plus souvent amenés à faire du secours à personne. Ils sont soumis à une hiérarchie gradée de type militaire organisé comme suit : les hommes du rang, les sous-officiers, puis les officiers (tableau en annexe 1 page **46**). De cette manière, lors d'une intervention, un officier devra commander une équipe hétérogène (au niveau de leurs expériences individuelles) plus ou moins grande selon son grade et qui pourra être composée de sapeurs-pompiers volontaires et professionnels.

Les apprenants de l'Ecole nationale, plus communément appelés stagiaires, viennent se former à l'Ecole Nationale Supérieure des Officiers de Sapeurs-Pompiers (ENSOSP), qu'ils soient pompiers volontaires ou professionnels. La différence notable entre ces deux catégories réside dans leur statut : les professionnels sont des agents territoriaux, alors que les volontaires pratiquent une activité de sapeur-pompier de façon contractuelle, en complément de leur activité professionnelle. L'ENSOSP est un organisme qui forme les officiers de sapeurs-pompiers tout au long de la vie.

Le contenu pédagogique des formations porte sur les bases techniques à maitriser mais surtout, sur les compétences opérationnelles que les officiers doivent acquérir durant leur formation. Pour ce faire, l'ENSOSP a adopté, depuis 2013, l'Approche Pédagogique par les Compétences (APC) qui est essentiellement centrée sur les besoins de l'apprenant.

Dans ce contexte, nous pouvons nous interroger sur comment les accompagnateurs s'approprient l'approche pédagogique, afin que le « message » passe aux apprenants.

Cette étude mettra en lumière la manière dont les accompagnateurs s'approprient l'approche pédagogique de l'Ecole nationale via l'observation des dialogues entre les apprenants et les accompagnateurs. Dans un premier temps, ce rapport présentera l'Ecole nationale et sa pédagogie, en termes d'approche et de moyens. Dans un second temps, nous présenterons l'apport de la démarche ergologique pour l'étude. Enfin, nous détaillerons le sujet du stage et son contexte, ainsi que la méthodologie suivie, avant de proposer une analyse de l'activité de l'accompagnateur par les interactions survenues pendant les temps de formation.

I. L'ECOLE NATIONALE ET SA PEDAGOGIE

Initialement baptisée École Nationale Supérieure des Sapeurs-Pompiers (ENSSP), l'Ecole nationale a ouvert ses portes en janvier 1979 à Nainville-les-Roches, dans l'Essonne. Elle devient l'ENSOSP (ajout du terme Officiers) en 1986 et fait partie de l'Institut National d'Études de la Sécurité Civile (INESC). En 2004, l'Ecole devient un Etablissement Public national à caractère Administratif (EPA), il est en place dès janvier 2005. En devenant un EPA, l'ENSOSP représente une personne morale. L'établissement est soumis au droit public, sous la tutelle du ministère de l'intérieur. Délocalisée à Aix-en-Provence en 2010, l'Ecole nationale est aujourd'hui composée de 4 sites :

- Le site d'Aix-en-Provence, **pôle pédagogique**
- Le site de Vitrolles, **plateau technique**
- Le site de Paris-Oudiné, **formations prévention/prévision**
- Le site de Gardanne, **formations gestion des crises**

L'Ecole nationale propose des formations regroupées par domaine. Il y a, par exemple, les formations d'officiers (du grade de lieutenants, de capitaines, de commandants), les formations opérationnelles (chef de groupe, chef de colonne ou chef de site), les formations de santé, les formations spécialisées (préventions, NRBCE[1]…), et les formations supérieures telles que le Master Risques et Environnement par exemple.

Pour cette étude, seuls les sites d'Aix-en-Provence et de Vitrolles seront pris en compte, soit, le pôle pédagogique et le plateau technique. Nous allons voir dans cette première partie l'approche pédagogique pratiquée à l'Ecole nationale avec les outils qui y sont mis en place.

I.A) La pédagogie de l'Ecole nationale

Le contenu pédagogique des formations d'officiers de sapeurs-pompiers, au sein de l'Ecole nationale, est un système comprenant des cours théoriques, des exercices de simulation, des mises en situation virtuelles (en environnement numérique) et des formations de Gestion Opérationnelle et de Commandement (GOC). Nous les détaillerons dans le I.B) Les différents dispositifs pédagogiques.

L'organisation des cours se fait par spécialité, avec par exemple, un cours théorique sur le risque électrique ou un cours sur les Interventions d'Urgence sur Véhicule. La volonté de l'Ecole nationale est de les associés à un exercice pratique de simulation à taille réelle ou à une mise en situation virtuelle. Ils sont animés par un ou plusieurs intervenants externes spécialisés dans le domaine concerné et sont encadrés par des responsables pédagogiques internes à l'établissement.

[1] Nucléaire Radiologique Biologique Chimique Explosif

1- L'APPROCHE PEDAGOGIQUE PAR LES COMPETENCES

La pédagogique mise en place depuis janvier 2013 à l'Ecole nationale est l'Approche Pédagogique par les Compétences (APC). Elle repose sur la volonté de faire acquérir les compétences opérationnelles nécessaires aux futurs officiers, en favorisant les mises en situation au plus près de la réalité. L'approche étant centrée sur les apprenants, ceux-ci sont soumis à une première phase de diagnostic pendant les trois premières semaines de la formation. Durant cette phase, les apprenants sont mis en situation à tour de rôle sur plateau technique, afin d'identifier et de mesurer les besoins théoriques et opérationnels pour être compétents dans leur activité de Commandant des Opérations de Secours (COS). En cela, la pédagogie ne se base pas uniquement sur le résultat observable que « produira » l'officier, mais plutôt, sur ses capacités à atteindre son objectif, malgré les obstacles et aléas. Par la suite, il doit être capable de justifier ses choix, et ainsi, les remettre en question. La compétence s'identifie alors dans le travail invisible du protagoniste : c'est sa réflexion, ses idées de manœuvre, ses priorisations et ses justifications d'action.

L'approche invite le formateur à changer de posture, afin de se mettre dans une position d'accompagnateur, au lieu d'une position de détenteur de savoirs ; il n'est plus seulement là pour transmettre. De la même manière, l'apprenant est lui aussi considéré comme détenteur de savoirs. Il n'est plus passif, dans l'attente, il est acteur de sa formation et se doit de créer son rythme d'apprentissage en utilisant ses capacités, en transformant ses représentations, mais aussi en bénéficiant des dialogues entre le (ou les groupes), en prenant en compte les installations dont il dispose[2]. Il doit aussi admettre et accepter des changements de normes, à la fois spatiales (car les cours ne se font plus uniquement dans des salles traditionnelles), mais aussi relationnelles, car le formateur n'est plus le maître sachant.

L'approche semble correspondre à l'idée de dialogue socratique en philosophie, qui est d'amener les différentes parties à dialoguer sur leurs propres normes, à s'interroger sur elles-mêmes puis, sur le sens de leurs pensées et de leurs actions. Le dialogue socratique consiste aussi en une « stratégie » de questionnement éthique qui favorise, chez l'apprenant, des idées dont il serait déjà porteur. Plus précisément, le questionnement éthique permet de remettre en cause certaines évidences, de les questionner pour créer de nouveaux raisonnements venant de l'apprenant. Lors d'une mise en situation, par exemple, l'accompagnateur n'amènera pas une réponse factuelle ou tranchée lors d'une mise en situation. Il sera dans une posture d'écoute et de compréhension des choix de l'apprenant, il va amener ce dernier à remettre en question la situation, mais aussi, ses idées de manœuvre. Cela permet aux apprenants d'éveiller à la fois leur curiosité en situation mais aussi leur réflexivité, comme étant une capacité à pouvoir réfléchir sur eux-mêmes.

[2] **Source** : DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE // Refondation du programme - Formation initiale du Lieutenant

2- ORGANISATION DES INTERVENANTS

Les personnes qui interviennent à l'ENSOSP sont principalement des sapeurs-pompiers professionnels toujours en activité : c'est un des éléments fort de l'école car les intervenants temporaires ont toujours un pied sur le terrain et sont au courant de sa réalité, de ses évolutions. Tous les statuts, issus de différents Services d'Incendie et de Secours français, sont représentés. D'autres professionnels du secteur public, comme des universitaires ou des partenaires publics, interviennent à l'Ecole nationale ; le cours sur le risque électrique, est par exemple, dispensé à la fois par un représentant de RTE (Réseau de Transport d'Electricité) et un d'Enedis (réseau de distribution d'électricité). Les intervenants peuvent aussi être des sapeurs-pompiers volontaires, des personnes issues du secteur privé ou encore, des retraités actifs. Notons que le personnel interne à l'Ecole nationale, (en particulier, les cadres responsables pédagogiques) peut intervenir dans les formations.

Le recrutement des intervenants peut se faire par un appel à candidatures venant de l'ENSOSP, par conventionnement ou par candidature spontanée venant directement de l'intervenant. Le site internet de l'Ecole donne accès à la charte du formateur, ainsi qu'au guide de l'intervenant[3]. La charte du formateur régie, par exemple, le contrat moral quant aux engagements à tenir quand on est intervenant à l'ENSOSP :

> « Être formateur à l'ENSOSP c'est partager les valeurs fondatrices de la corporation des sapeurs-pompiers et plus particulièrement les valeurs de :
>
> **- L'engagement**, par une participation pérenne aux actions de formation de l'établissement
>
> **- L'humanisme**, qui accorde une place centrale aux notions d'accompagnement de l'apprenant et de co-élaboration des savoirs
>
> **- L'ouverture d'esprit**, qui conduit à l'amélioration continue des enseignements en cultivant l'humilité, la curiosité et la réflexivité ».

Ce simple paragraphe résume et met en avant les valeurs primordiales suivies et adoptées par les membres de l'institution et par les personnes externes souhaitant intervenir à l'ENSOSP. Présentons maintenant les différents dispositifs pédagogiques de l'ENSOSP.

[3] URL : http://www.ensosp.fr/SP/articles-ENSOSP/devenir-intervenant-l-ensosp-la-charte-et-le-guide-sont-disponibles

I.B) Différents dispositifs pédagogiques

A l'ENSOSP, les apprenants arrivent dans leur formation via différentes conditions d'accès :

- Les formations d'intégrations font suite à la réussite du concours externe d'officier, après l'obtention d'un diplôme universitaire de niveau II ou équivalent. Il y a, par exemple, la Formation d'Intégration des Lieutenants de 1ère classe -FILT 1C- ou la Formation d'Intégration de Capitaine – FIC.
- Les formations d'adaptation, elles, correspondent au concours interne pouvant être passé par les officiers justifiant d'un certain nombre d'années dans l'activité de sapeur-pompier.

Il existe également les formations destinées aux officiers de sapeurs-pompiers volontaires souhaitant évoluer dans leurs fonctions d'encadrement.

Tous les dispositifs pédagogiques mis en place à l'ENSOSP ont pour but de faire acquérir aux futurs officiers de sapeurs-pompiers les compétences nécessaires pour tenir le rôle du Commandant des Opérations de Secours (COS) lors d'une intervention. Le rôle du COS est donc de gérer ses hommes, de les manager : cette fonction primordiale est assurée par chaque officier, en fonction de son niveau de responsabilité opérationnelles (chef de groupe, chef de colonne, chef de site). Selon le dimensionnement de l'intervention, l'officier qui prendra le commandement des opérations de secours sera en premier lieu un lieutenant, puis un capitaine, un commandant, etc… Ces dispositifs ont aussi vocation à faire travailler en groupe les apprenants, ce qui alimente leur expérience et leur connaissance en matière management et de relations humaines. L'Ecole nationale dispose, pour ce faire, de divers moyens logistiques et propose différents dispositifs pédagogiques, sous forme de cours théoriques ou des mises en situation.

Les modules théoriques dispensés à l'ENSOSP sont des face-à-face pédagogiques. Ils correspondent, d'après l'AFNOR, à une « *situation dans laquelle le formateur et le (ou les) apprenant(s) sont présents et en interaction pédagogique* ». Ces face-à-face pédagogiques sont, comme dit précédemment, associés à des exercices pratiques. Nous présenterons deux sites de l'ENSOSP, le pôle pédagogique et le plateau technique, en portant une attention particulière sur les plateformes de simulation à taille réelle, ainsi que sur les exercices de mise en situation en salles tactiques.

1- LES SIMULATEURS A TAILLE REELLE

L'ENSOSP dispose de deux plateformes à taille réelle : HyResponse sur le site d'Aix-en-Provence et le plateau technique situé à Vitrolles. Cette sous-partie présente les deux plateformes en termes de moyens, puis leurs objectifs pédagogiques.

1a *- Le pôle pédagogique et HyResponse*

Le pôle pédagogique de l'ENSOSP a été construit sur l'ancien complexe de la base aérienne 114 à Aix-en-Provence. Il offre une structure de 30 000 m^2 pouvant accueillir simultanément jusqu'à 500 stagiaires, ainsi qu'une trentaine d'intervenants par jour. Le site est composé de deux amphithéâtres (100 et 300 places) et de 34 salles de cours (12 à 48 places) pour les cours théoriques. Il existe également 15 salles spécifiques, dont des salles informatiques appelées SIMU et des salles GOC (Gestion Opérationnelle et Commandement).

HyResponse est une plateforme présente au pôle pédagogique. C'est un simulateur permettant de former les sapeurs-pompiers au risque hydrogène, à la compréhension du feu et sa lecture par des mises en situation. Il y a, par exemple, les fuites enflammées au dihydrogène – H2 – seulement visibles à la caméra thermique, mais également, des torchères verticales et horizontales. De fausses voitures et citernes sont aussi présentes pour les exercices pratiques (Figure 1). Cela permet de simuler des incendies sur de nouveaux véhicules électriques, utilisant comme source d'énergie de l'hydrogène et de l'oxygène. HyResponse permet aussi d'apprendre à réagir et à intervenir face à un accident routier impliquant un Transport de Matières Dangereuses (TMD).



Figure 1*: Simulation d'un feu de véhicule sur la plateforme HyResponse.*
Source : *http://www.ensosp.fr*

1b- *Le plateau technique*

Situé à Vitrolles depuis 2008, le plateau technique est une plateforme offrant de belles opportunités pédagogiques qui regroupe, le tout à taille réelle, l'intégralité de la chaine d'intervention sur 23 hectares. C'est-à-dire qu'il contient un centre de secours de 4 000 m^2, un centre de gestion des opérations, plus de 60 véhicules d'intervention et six centres d'incendie et de secours. Le tout regroupe les éléments pouvant recréer des interventions :

- Sur des feux (de véhicules, d'appartements, de pavillons),
- Sur du secours à personne (routiers, domestiques),
- Sur des risques technologiques (accidents sur transport de matières dangereuses).

Ces simulations peuvent se faire grâce aux différents ateliers mis en place. Il y a, par exemple, un **atelier urbain** où magasins, appartements et faux réseaux de gaz se côtoient, un **atelier voie de circulation**, proposant 400 mètres d'autoroute ainsi qu'une partie de route départementale sur 280 mètres, permettant la simulation d'accident sur voie publique. Ensuite, nous avons **l'atelier immeuble**, sur quatre étages, destiné aux sauvetages, aux mises en sécurité, aux feux de parking ou encore, aux feux de cave ; cinq points feu peuvent être activés dans cet atelier. Enfin, **l'atelier caisson feu réel** permet de reproduire la montée en température (jusqu'à 600°C) et sert à s'entrainer aux techniques d'extinction et de

compréhension du phénomène du feu par l'observation des fumées (stratification, couleurs, dynamique, etc). Il permet aussi la reproduction du phénomène flash-over.

La tour de contrôle supervise l'ensemble : elle surplombe les lieux, ce qui permet au personnel de visualiser le déroulement des exercices. Elle permet aussi le pilotage des installations techniques (les simulateurs de mise à feu), la coordination des différentes manœuvres. Elle joue également le rôle de CODIS[4] et de centre de traitement de l'alerte.

Environ 300 scénarios d'intervention sont rédigés et la capacité du plateau technique permet jusqu'à six manœuvres de chef de groupe en même temps.

2- LES MISES EN SITUATION EN SALLES INFORMATIQUES ET TACTIQUES

Les mises en situation sont le point fort de l'ENSOSP ; outre les plateformes à taille réelle permettant un large panel de mise en situation professionnelle, les salles tactiques proposent de nombreuses mises en situation pour les formations Gestion Opérationnelle et Commandement (GOC), ainsi que des mises en situation en environnement numérique. La simulation se base toujours sur le COS, quel que soit son grade (Lieutenant, Capitaine, Commandant, Colonel…). Nous verrons dans un premier temps comment sont faites les simulations en salles informatiques (environnement numérique) puis nous présenterons les exercices GOC.

2a- Les simulations en environnement numérique

L'Ecole nationale dispose de salles informatiques qui permettent la mise en situation d'intervention en environnement numérique, grâce au logiciel Crisis Simulation Engineering.

***Figure 2**: Logo Crisis Simulation Engineering*
***Source** : http://www.vr-crisis.com*

C'est un logiciel de simulation destiné à former et entrainer les opérationnels et les décideurs. Cet outil pédagogique permet la mise en situation des apprenants, via un réseau d'ordinateurs supervisé par les accompagnateurs. Généralement divisés en groupe, les apprenants doivent à la fois imaginer les manœuvres qu'ils effectueraient sur le terrain et être capables de les justifier. Avec un ordinateur par groupe, ils peuvent se déplacer dans le monde virtuel qui leur est présenté : se déplacer dans la ville, entrer dans les véhicules à disposition, aller visiter l'intérieur des bâtiments… Ainsi, ils peuvent choisir les étapes de leur intervention et donner leurs idées de manœuvres. Le réseau informatique permet aux accompagnateurs de suivre les déplacements en temps réel de tous les groupes d'apprenants qui pratiquent l'exercice. Les exercices enregistrés dans le logiciel sont faits sur mesure et proposent diverses interventions (inondations, incendies…).

[4] Centre Opérationnel Départemental d'Incendie et de Secours

Ces exercices permettent d'approfondir la dimension collective de la prise de décision grâce à une mise en dialogue à la fois :

- Entre apprenants d'un même groupe pour mettre en commun leurs différents savoirs d'expérience et académiques pendant l'exercice (avec un accompagnateur à disposition pour les éventuelles questions ou pour les orienter si ceux-ci vont dans la mauvaise direction),
- Entre tous les apprenants lors de la restitution des manœuvres envisagées,
- Avec les accompagnateurs lorsqu'ils questionnent et mettent en débat les différents choix des apprenants.

Outre les simulations en environnement numérique, les mises en situations se font aussi en salles tactiques avec les formations Gestion Opérationnelle et Commandement.

2b- *Les formations GOC*

Les formations GOC sont des mises en situation adressées à tous les officiers, professionnels et volontaires, devant acquérir des compétences de commandement. Ainsi, ces formations permettent de développer un raisonnement tactique chez l'apprenant : le raisonnement tactique permettra au COS de présenter l'ordre initial à son équipe (une description de la situation, l'objectif à atteindre, les idées de manœuvre, l'exécution, le commandement et les mesures de sécurité annoncés à ses équipes). L'Ecole nationale propose trois niveaux de formation GOC qui évoluent en fonction du nombre de personnes ou de véhicules à commander en intervention : le GOC 3 pour les chefs de groupe (lieutenants), le GOC 4 pour les chefs de colonne (capitaines) et le GOC 5 pour les chefs de site (commandants, lieutenants-colonels, colonels).

Pratiqués dans les salles tactiques, les exercices commencent par une présentation de la situation aux apprenants avec, par exemple, les moyens déjà engagés lors de leur arrivée sur les lieux. Les sessions se terminent par un débriefing collectif ou individuel (ou les deux selon la formation). Les formations GOC ont pour but de reproduire le fonctionnement d'un poste de commandement. Pour ce faire, une fonction opérationnelle est attribuée à chaque apprenant qui doit jouer son propre rôle (COS, officier renseignements, officier moyens, officier anticipation…). L'exercice se déroule dans une salle qui correspond, dans la réalité, à la taille d'un Poste de Commandement en intervention, c'est-à-dire un véhicule appelé VPC (véhicule poste de commandement). Dans un box parallèle, une équipe d'animateurs joue les rôles externes au poste de commandement, afin d'entrainer les apprenants à travailler en interservices. Par exemple, il y a le représentant fictif des forces de l'ordre, du Directeur des Opérations de Secours (à savoir le Maire, le Préfet, selon l'intensité de l'intervention simulée) ou encore, les médecins et infirmiers, afin de reproduire au plus près les conditions d'une intervention d'ampleur. Des téléphones et des radios de télécommunication sont disponibles pour chaque « acteur », quel que soit son rôle. L'intervention des médias est également jouée lors de la mise en situation, sous la forme d'une interview filmée qui sera visionnée et commentée collectivement lors du débriefing, en fin d'exercice. L'objectif est de permettre aux

futurs « COS » d'apprendre à communiquer avec la presse sur l'avancement et/ou le bilan d'une situation, dans le respect des règles en vigueur (devoir de réserve et devoir d'information au public).

Les moyens mis en œuvre pour les formations GOC (accompagnateurs, matériels, équipements), permettent aux apprenants d'apprendre à structurer leurs idées et leurs actions, dans un cadre logique et rationnel. Les enseignements GOC suivent une méthodologie permettant de préparer au mieux le protagoniste à prendre une décision dans un état de rationalité limité.

Conclusion partie I

Les dispositifs pédagogiques de l'Ecole nationale – les moyens logistiques et les moyens humains (intervenants et administratifs) – facilitent la mise en œuvre d'une philosophie pédagogique appelée Approche Pédagogique par les Compétences. C'est notamment grâce aux simulateurs à taille réelle, qu'accompagnateurs et apprenants peuvent se questionner sur l'apprentissage de l'activité d'officier de sapeurs-pompiers. Immergés dans des situations au plus près de la réalité, les apprenants se forment aussi bien par des cours théoriques ou des mises en situation professionnelles, que par des mises en débat de leurs actions.

Dans la suite du rapport, nous détaillerons la méthodologie adoptée pour traiter cette étude au sein de l'ENSOSP et ainsi, comprendre comment les accompagnateurs s'approprient les moyens pédagogiques de l'Ecole nationale et comment ils s'adaptent aux apprenants.

II. DEMANDE ET CONTEXTE DU STAGE

Dans cette seconde partie, nous présenterons tout d'abord la démarche ergologique et son apport pour la formation professionnelle. Ensuite, nous analyserons la demande afin de la reformuler et d'en dégager une méthodologie.

II.A) La démarche ergologique pour la formation professionnelle

Le terme ergologie vient du grec ancien *érgon* – ἔργον – l'activité humaine et de *lógos* – λόγος – la science, le discours scientifique : c'est la science du travail, ou plus généralement, la science de l'activité humaine. L'ergologie n'est pas une nouvelle discipline mais bien une démarche d'analyse de l'activité permettant la compréhension des situations de travail. La notion d'activité humaine est « à mi-chemin entre une autre plus générale qui l'englobe, la vie, et une des formes plus spécifiée, le travail. Ces trois concepts, vie, activité, travail, sont donc l'objet d'une élaboration conjointe » (SCHWARTZ, 2015). L'activité humaine se situe alors entre les contraintes d'un milieu qui sont irréductibles et l'initiative humaine qui est, elle aussi, irréductible (DURRIVE, 2014). Yves Schwartz illustre ce paradoxe par une phrase phare en ergologie : « *jamais un ouvrier ne reste devant sa machine en disant : je fais ce qu'on me dit* ».

En outre, la mise en dialogue des savoirs institués, académiques, scientifiques ou théoriques, avec des savoirs investis, d'expérience, permet à la démarche ergologique de créer de nouveaux savoirs par l'échange de pratiques et de valeurs qui orientent l'activité de travail : on parle du Dispositif Dynamique à 3 Pôles (DD3P).

Je vais vous présenter les concepts ergologiques que j'ai utilisés pour mon étude : ceux de normes et de valeurs (*normes antécédentes*, *renormalisation*, débat de normes et de valeurs), faire *usage de soi* (usage de soi par soi et par les autres), le travail prescrit et le travail réel, une partie de l'activité langagière et le triangle de l'activité.

1- LES NORMES ET LES VALEURS

Notre expérience du monde est soumise à une contrainte permanente qu'est son environnement : on parle de l'Homme et de son milieu : « le milieu est contraignant parce qu'il est (selon le mot de Georges Canguilhem) toujours infidèle, il réserve toujours des surprises, il ne se laisse pas penser entièrement à l'avance. Les contraintes ne nous lâchent jamais, c'est là notre condition humaine » (DURRIVE, 2014). Nous sommes en effet « soumis » à des normes qui nous incombent dans le sens où elles peuvent représenter une contrainte pour nous, mais qui perdurent car nous les reproduisons, nous les faisons vivre. Le monde du travail en détient un grand nombre, on parle de *normes antécédentes*.

1a- *Normes antécédentes et renormalisations*

Anonymes et impersonnelles, nous ne les remarquons plus. Les normes antécédentes peuvent prendre la forme de conventions, institutions, tâches à effectuer… Elles représentent le travail prescrit. Nous y sommes toujours confrontés car elles se présentent en amont de l'activité de travail et/ou sont le résultats d'années d'histoire. En cela, les normes antécédentes ne peuvent pas totalement anticiper l'activité réelle car elles ne prennent pas en compte, par exemple, les variabilités techniques et humaines (EFROS, et al., 2009). Pour l'activité de l'accompagnateur, une norme antécédente pourrait être le programme pédagogique à respecter (tant de temps sur telle thématique, horaires des cours, temps de pause…). Seulement un aléa technique (rétroprojecteur qui ne marche pas, mise à jour de l'ordinateur…) ou humain (absence, retard, problèmes, fatigue, mauvaise ou bonne humeur...) va « chambouler » ce qui était initialement prévu.

C'est à ce moment-là que la norme antécédente, rappelons-le, anonyme et impersonnelle, sera *renormalisée* par le protagoniste. Elle sera personnalisée « ici et maintenant » et sera porteuse d'un point de vue, celui du travailleur en activité. En effet, l'acteur cherche à recentrer son milieu autour de ses propres normes. Imaginons qu'en début de cours, l'ordinateur doit faire une mise à jour. Le milieu impose, de premier abord, une contrainte à l'accompagnateur. Imaginons que celui-ci ait prévu, par son prescrit ou par routine, d'allumer l'ordinateur pour montrer quelque chose aux apprenants, que fait-il si la mise à jour dure une dizaine de minutes ? Commence-t-il par autre chose ? Attend-il sans rien dire, ni faire ? Dit-il aux apprenants d'aller boire un café ? En profite-t-il pour faire un tour de table et mieux connaitre ses interlocuteurs ? Toutes ces questions et réponses sont des renormalisations, et il n'existe pas de solution parfaite… Le choix se fera donc après un débat de normes et de valeurs.

1b- *Débat de normes et de valeurs*

Tiraillé entre des normes indépendantes à lui-même et ses propres valeurs, le travailleur va « trancher » un débat de normes, en fonction de ce qui est plus ou moins supportable pour lui. Le protagoniste sera alors prêt à passer à l'action, quelle qu'elle soit, car un individu « cherche à retravailler les normes reçues et/ou imposées, en fonction de celles que son histoire propre a incorporées en lui » (SCHWARTZ, 2001).

La démarche ergologique permet donc de questionner les motivations d'actions par le biais des valeurs qui entrent en jeu lors de la « délibération » d'un débat de normes. L'issue de ce débat n'est pas neutre et peut être influencé par absolument tous les facteurs possibles et inimaginables, qu'ils soient humains, techniques, biologiques, physiques, psychologiques, climatiques, temporels, voire, bien plus encore. L'acte est alors le moment où l'acteur, le protagoniste, fait son choix (au sens de trancher un dilemme), en sachant que ne rien faire est aussi un choix d'action. « Agir, c'est choisir et c'est aussi se choisir, au cœur même des situations contraintes » (DURRIVE, 2015).

En prenant une décision, en faisant un choix d'action, le protagoniste agit à la fois avec son corps et son esprit, comme étant liés : on fait *usage de soi*.

2- FAIRE USAGE DE SOI

Faire *usage de soi* est un terme initié par Yves SCHWARTZ. Principalement utilisé pour exprimer son idée forte de l'acte (DURRIVE, 2015), il permet d'avoir un regard nouveau sur l'activité humaine. Dans cette expression, le mot usage renvoi au fait d'utiliser quelque chose, un moyen, pour arriver à une fin. Seulement ici, le « quelque chose » utilisé sera soi-même ; le corps et l'esprit. En faisant usage de soi, le travailleur « travaille » à gérer une contrainte qui ne dépend pas de lui. Le terme renvoi donc à la renormalisation : quand un acteur renormalise, il fait usage de soi. Le terme est précisé avec l'usage d'un *corps-soi* : l'auteur explique que le soi représente le corps en activité, l'être biologique et social, et que le corps-soi, lui, représente l'union d'un individu à son milieu, en termes de relations.

Dans un milieu contraint, et au-delà de faire usage de soi, le rapport aux autres est primordial. Il est inévitable et fait partie de ce qui nous est donné, ce qui n'est pas choisi. Le terme est alors à nouveau élargi car dans la définition précédente, autrui n'est pas pris en compte. L'acteur est vu comme isolé, comme si ses débats de normes ne dépendaient que de lui. Or, « l'autre » est toujours là, omniprésent, au début comme à la fin de l'activité, il y donne sens. Faisant partie du milieu et de ses contraintes, il permet de structurer l'activité, tout en étant une limite à cette dernière. Les actes de chacun seront alors confrontés et influeront, voire, empièteront les uns sur les autres (DURRIVE, 2015). Il s'agit de faire *usage de soi par soi* et *usage de soi par les autres*. L'action peut alors être envisagée de manière individuelle et/ou relationnelle, car l'action peut être vue comme une solidarité avec les actions des autres (voir **5- LE TRIANGLE DE L'ACTIVITE** page **22**).

3- LE PRESCRIT ET LE REEL

La démarche ergologique reprend les concepts de travail prescrit et de travail réel, issus des travaux d'Alain WISNER[5] en 1971. Le travail prescrit correspond à ce qui est formel : le protocole, la marche à suivre, la consigne, les *normes antécédentes* vues précédemment etc. Alors que le travail réel représente tout ce qui est fait par le protagoniste, mais qui n'est pas écrit, ce qu'il a *renormalisé*. Nous pouvons dire qu'il y a d'un côté ce qui est prévu, la tâche à effectuer, puis ce qui se fait réellement, avec ou en parallèle du prescrit. L'écart entre le prescrit et le réel représente alors les différentes marges de manœuvre des travailleurs, leur

[5] Alain WISNER est un médecin et un précurseur de l'ergonomie française ; il est le premier à parler d'une « bataille du travail réel ».

activité. L'écart prescrit/réel admet certaines affirmations identiques aux autres disciplines utilisant ce concept (ergodisciplines[6]), dont l'ergonomie de l'activité : l'écart prescrit/réel est à la fois universel, singulier et inanticipable. Il renvoi forcément à un débat de normes et de valeurs : grossièrement, soit on reste dans le protocole et on risque d'être en désaccord avec nos propres valeurs, soit on transgresse une norme, on déroge à une règle de l'institution. A l'inverse, respecter le prescrit peut être une valeur et lui désobéir irait donc à l'encontre de nos propres valeurs. Notons que l'issue est rarement aussi tranchée.

Dans l'activité de formation, cet écart semble assez flou. Le prescrit réside dans l'objectif d'un cours mais son déroulé ne peut être anticipé. Certaines questions et remarques sont probablement attendues par les accompagnateurs, on peut s'y préparer mais ce ne sera jamais figé. De même, la situation de travail étant interactive, un même cours va changer en fonction de la composition des apprenants (la personnalité de chacun joue un rôle important) mais aussi et surtout, en fonction de l'état moral comme physique de toutes les entités faisant partie de l'échange (accompagnateurs, intervenants, apprenants, personnes externes au cours…).

De plus, dans une situation de formation, ici à l'ENSOSP, l'accompagnateur a la difficulté de prévenir et d'enseigner cet écart : il doit former ses apprenants sur un travail prescrit, protocolaire, afin de connaitre et de comprendre la méthodologie théorique en interventions, mais aussi, en prenant en compte le concept de « réalité du terrain » à laquelle ils seront confrontés et devront d'adapter.

4- ACTIVITE LANGAGIERE

Etant une démarche d'analyse pluridisciplinaire, l'ergologie accorde une certaine importance aux savoirs linguistiques. L'analyse du discours est primordiale dans l'analyse de l'activité : elle permet « d'entendre entre les phrases » du protagoniste. Le langage est une action propre à chacun et fait donc l'objet d'un usage de soi. La démarche ergologique propose, par exemple, des outils permettant de prendre en compte ce langage : l'auto-confrontation et l'instruction au sosie. L'auto-confrontation consiste à filmer une situation de travail, puis de regarder le film avec le protagoniste, en le laissant expliquer ses faits et gestes. L'instruction au sosie, elle, consiste à faire raconter l'activité réelle d'un travailleur en lui demandant : « Imagine que je sois ton sosie et que demain, j'ai à te remplacer dans ton activité. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne remarque le

[6] Les ergodisciplines ont en commun le concept de travail prescrit et de travail réel et admettent le fait que la personne qui est au travail est là – ici et maintenant – avec toute son histoire (ergologie, clinique de l'activité, psychodynamique du développement, sociologie du travail, ergonomie) (GAUDART, et al., 2015).

changement ? ». Cela pousse la personne à décrire concrètement ce qu'il fait dans son activité. Par manque de temps et de moyens, ces outils ne seront pas utilisés dans cette étude.

Au-delà des outils aidant à une analyse de discours, les savoirs linguistiques permettent d'accentuer une situation de formation. L'activité langagière de l'accompagnateur à l'ENSOSP est principalement orale, ce qui comprend inévitablement du visuel : la communication non verbale, avec les postures physiques et les expressions faciales. En effet, les scénarios de mises en situation sont présentés de vive voix et les débriefings se font aussi à l'oral. En revanche, les cours théoriques peuvent amener à une activité écrite, dans le sens où un support visuel est utilisé. Ajoutons qu'une activité langagière écrite, notamment via le tableau blanc, est beaucoup utilisée par les accompagnateurs de l'ENSOSP. Nous reviendrons sur ces apports dans la dernière partie du rapport.

5- LE TRIANGLE DE L'ACTIVITE

Le triangle de l'activité (DURRIVE, 2013) permet de mettre en évidence les débats de normes qui se jouent dans l'activité. Il propose de comprendre la problématisation des points de vue comme étant liée à la relation avec autrui. Les trois pôles sont les suivants :

Le pôle **« autrui »** représente la source d'une activité : à la fois le début et la fin. C'est un pôle généralement mis de côté car l'individu est souvent considéré comme étant seul face à une tâche. Sauf que mettre « les autres » entre parenthèses ne représente pas l'activité. Dans toute activité, on est dans un service à rendre collectivement, qui est composé de missions individuelles. L'activité réelle ne se trouve donc pas seulement dans le face-à-face entre le travailleur et sa tâche, mais dans la fonction qu'il a avec autrui, son utilité.

Le pôle **« matériel »**, lui, représente le monde inhumain, neutre. C'est le pôle du « monde qui manifeste sa présence par sa résistance ». Il peut se présenter à la fois négativement, puisque nous ne pouvons pas le contrôler, mais également de manière positive, par la partie du réel qu'il représente. C'est ici que l'on peut placer, par exemple, la difficulté objective des tâches (comme norme antécédente) et la part de variabilité qu'entraîne le monde matériel (toutes les contraintes et opportunités qui apparaissent ici et maintenant, faisant qu'une situation de travail est singulière).

Pour finir, le pôle de **« l'individu »** correspond à celui qui agit, celui qui prend les initiatives, qui sera en débat de normes pour trouver une issue ; issue qui aura en fait une double exigence : une exigence de conformité, où il faut réaliser la tâche demandée malgré la variabilité inévitable et imprévisible d'autrui et une exigence d'utilité qui consiste à rendre service à autrui, ce dernier étant toujours aussi variable. Cette double exigence est donc principalement influencée par autrui et par le monde matériel, mais aussi par l'individu en activité : le corps-soi.

Rappelons qu'il s'agit d'une figure triangulaire, ce qui indique la solidarité des trois sommets, et non de trois points isolés que l'on rapprocherait selon les besoins. Il est donc impossible de les considérer indépendamment les uns des autres : « l'activité est la confrontation de quelqu'un de bien identifié (l'individu) au monde réel qui lui résiste (matériel), mais confrontation qu'il ne peut mener sans la médiation des autres (autrui) ».

L'auteur prend l'exemple suivant : « dans un service hospitalier, lorsqu'un lève-malade est censé être disponible, mais en réalité déjà utilisé par quelqu'un d'autre, le travailleur doit imaginer une autre solution pour déplacer le patient. Rien que dans cet énoncé, on voit la circulation des contraintes entre les trois sommets de notre triangle ».

Le triangle de l'activité prend tout son sens dans une activité de formation, tant le public composé d'apprenants va influencer la situation de travail. Nous pouvons reprendre l'exemple cité plus haut, où l'ordinateur doit faire une mise à jour : l'individu, ici l'accompagnateur, doit faire face à une contrainte matérielle, l'ordinateur, alors qu'il doit assurer le début de son cours « promis » à autrui, c'est-à-dire aux apprenants qui sont déjà présents. Tout ceci, selon les exigences d'utilité et de conformité auxquelles il doit se conformer. Quelle solution va-t-il trouver afin de combler ce temps, en prenant en compte le monde matériel et autrui ?

En ergologie, on fait donc des retours sur l'activité en mettant en lumière des débats de normes invisibles, survenant en amont d'une renormalisation qui, elle, se laisse observer (DURRIVE, 2015). La démarche ergologique propose de créer de nouveaux savoirs sur l'activité étudiée par la mise en dialogue de savoirs institués (académiques, normés, théoriques) et de savoirs investis (d'expérience) grâce, notamment, à l'outil du Dispositif Dynamique à 3 Pôles (DD3P). Cette mise en dialogue permet donc de rassembler et de faire coopérer des savoirs neutres et objectifs (les savoirs institués) avec des savoirs personnalisés et propres à chacun (les savoirs investis), le tout agissant dans une dimension éthique : le pôle des valeurs. Cela nous permet de comprendre les situations de travail dans le but de les transformer.

Les concepts ergologiques maintenant exposés, je vais vous présenter la demande formulée par l'institution, sa reformulation puis la méthodologie que j'ai élaborée.

II.B) Analyse de la demande

Le but de cette partie est de verbaliser le cheminement de ma réflexion, lors de la reformulation de la demande. Partant de la demande initiale, nous allons analyser celle-ci, dans le but de recentrer le sujet d'étude, puis d'en dégager la méthodologie.

1- Demande initiale et reformulation

La demande initiale est la suivante : **Mesurer les savoirs académiques et les savoirs d'expérience dans les formations d'officiers.** Cette demande étant très large, la phase

exploratoire, afin de délimiter les contours du sujet et des objectifs, fut nécessaire. Il fallait déterminer les « qui, quoi, quand, comment et pourquoi » de notre intervention.

Notons qu'ici l'APC, est ici un terrain d'analyse de l'activité permettant d'observer à la fois l'accompagnateur avec la manière dont il se positionne lors d'un échange pédagogique, en fonction de son public, mais aussi, la manière dont les apprenants « reçoivent » le message et parviennent à remettre en question et/ou justifier les choix de leurs actions. Les observations portent donc sur les accompagnateurs – internes et externes – ainsi que sur les dialogues résultant des différentes formes de cours avec les apprenants.

Derrière le terme accompagnateur, j'inclus tous les niveaux de formation, c'est-à-dire les accompagnateurs de proximité, les formateurs accompagnateurs et les concepteurs de formation. Afin de garantir l'anonymat des personnes observées, la distinction entre les niveaux de formateur ne sera pas précisée dans l'analyse. De plus, si nous prenons, par exemple, un concepteur de formation, il sera bien souvent amené à accomplir des tâches identiques aux accompagnateurs de proximité ou aux formateurs accompagnateurs.

En se positionnant comme observateur, nous allons analyser les méthodes d'adaptation de l'accompagnateur (son discours, son approche, son expérience, ses savoirs…) à la fois :

- En fonction de son public : par exemple, entre FILT 1C et FILT 2C, la différence résulte de l'expérience des apprenants. En FILT 2C, les apprenants ont plus d'expérience de terrain que les FILT 1C car ils se sont élevés par le rang (le grade de Lieutenant 2ème classe représente en fait les anciens majors, grade supprimé suite à la réforme générale de la catégorie B de la fonction publique territoriale de 2012). Les FILT 1C sont, quant à eux, souvent issus d'une carrière universitaire. Ils peuvent donc n'avoir aucune expérience de terrain en tant que sapeur-pompier.
- En fonction du « type » d'échange : cours théorique, mise en situation, débriefing individuel ou collectif, réponse à une question posée, échanges en dehors des temps de formation, etc.
- En fonction des réactions et interrogations des apprenants (participations, discussions « imprévues », discussions informelles, mises en débat et autres formes de dialogue).

Pour reprendre les questions :

Qui	Les accompagnateurs (et les apprenants)
Quoi	Leur discours et leur approche + les discussions engendrées
Quand	Durant les temps de formation
Comment	Par des observations et des entretiens informels
Pourquoi	Voir ***2b-*** *Enjeux* ci-dessous.

En cela, l'étude va nous permettre de comprendre les va-et-vient entre partage de savoirs théoriques et partage de savoirs d'expérience lors d'un cours ; soit, à quel moment et pourquoi l'accompagnateur passe de l'un à l'autre. Plus généralement, cela nous permettra de comprendre les débats de normes et de valeurs qui animent les accompagnateurs observés, comment ils font *usage de soi* et donc, de faire ressortir leur activité réelle.

2- HYPOTHESES ET ENJEUX

La demande du stage reformulée propose d'étudier les méthodes d'adaptation du formateur, ou comment les accompagnateurs font *usage de soi* pendant l'activité, en fonction des situations de travail.

2a- *Hypothèses*

Mon hypothèse principale repose sur le fait que les cours théoriques et les exercices de simulation font échos à des savoirs d'expérience, pouvant amener apprenants et accompagnateurs **à dialoguer sur l'activité réelle de sapeur-pompier**, et ainsi :

- Créer de nouveaux savoirs ou les compléter par un partage d'expérience réciproque ;
- L'accompagnateur adapte son discours en fonction du groupe d'apprenant qu'il va rencontrer lors d'un échange pédagogique ;
- Le dispositif pédagogique devrait favoriser la prise de parole des apprenants, la mise en dialogue des savoirs et les mises en débat de pratiques ;
- L'accompagnateur est en perpétuelle évolution et peut adapter, changer, alimenter, réorganiser – renormaliser – sa formation à chaque instant, grâce aux interactions avec les apprenants.

2b- *Enjeux*

Cette étude a pour but principal de comprendre les mécanismes, conscients ou inconscients, des accompagnateurs en activité, et, par la suite, améliorer la qualité des formations d'officiers voire, le bien-être des accompagnateurs.

Au-delà, les enjeux peuvent se préciser …

Enjeux pour les **accompagnateurs** : réfléchir à sa place d'accompagnateur et en prendre les avantages (via les ressources des apprenants) que ce soit pour la gestion des cours ou pour leurs méthodes d'adaptation. Rendre visible le Dispositif Dynamique à 3 Pôles (DD3P), les débats de normes et de valeurs auxquels ils sont confrontés et les renormalisations qu'ils mettent en œuvre. L'enjeu est aussi de mettre en lumière les complexités et facilités que peuvent avoir les accompagnateurs en activité.

… et concerner différents acteurs.

Pour **l'ENSOSP** : améliorer l'ingénierie de formation de l'Ecole nationale, par l'intégration de notions ergologiques dans les formations de formateurs (débats de normes et de valeurs, renormalisations, usage de soi, travail réel).

Pour les **apprenants** : comprendre que *transgresser*, au sens d'adapter, une norme ou un protocole ne constitue pas nécessairement une faute, à partir du moment où les règles établies ne permettent plus de répondre à une situation. *Renormaliser* lors d'une intervention est parfois nécessaire et peut alors apparaître comme un signe de compétence, dès lors que l'action est justifiée et ne remet pas en cause la sécurité collective (public et intervenants). Cela rejoint l'adaptabilité des accompagnateurs lors de séances de formation.

Pour **chaque être humain** : être conscient que nos actions résultent d'un débat de normes et de valeurs souvent complexe, n'ayant pas d'issue unique ou meilleure qu'une autre.

3- METHODOLOGIE

3a- Chronologie du stage

Les six mois de stage sont découpés en 3 étapes principales :

Phase exploratoire 1,5 mois	**Les observations** 2,5 mois	**Rédaction** 2 mois
- Découverte du milieu - Etude documentaire via internet et le Centre de Ressources Documentaires (CRD) de l'ENSOSP - Participation aléatoire à des réunions, des cours, des exercices de gestion de crises, des évènements… - Discussions avec les membres du personnel et avec les apprenants	- Cours théoriques - Mises en situation au : • Plateau technique • HyResponse • Salles tactiques (GOC 4 et GOC 5) • Salles informatiques (FILT 1C et FILT 2C)	- Rédaction du rapport de stage - Préparation de la soutenance orale - Rédaction d'un article compte-rendu pour l'ENSOSP

3b- Récolte de données qualitatives

Partant de la relation entre apprenants et accompagnateurs, le recueil de données se fera par l'observation de tout type de cours : théoriques et pratiques. Avec un calepin et un stylo, je me suis donc greffée à des accompagnateurs, des promotions, des apprenants…

· Méthodes de recueil en fonction des cours observés :

- **Cours théoriques** : prise de notes avec une feuille à deux colonnes. Une colonne pour les verbatims des accompagnateurs, une colonne pour les apprenants. J'ai cherché à mettre en avant les phrases clés amenant à une interaction et/ou une mise en débat avec les apprenants. Inversement, j'ai noté les questions venant des apprenants.
  Prise en compte de la communication non verbale : Un minimum, j'ai pris quelques notes sur des expressions de visage ou des attitudes.

- **Mises en situation professionnelles** : que ce soit sur les mises en situation professionnelles ou les formations GOC, ce sont les moments de débriefing après l'exercice qui ont particulièrement attiré mon attention. Certains débriefings ont été enregistrés après autorisation des accompagnateurs et apprenants concernés.
  Prises en compte de la communication non verbale : j'ai noté la disposition des acteurs pendant le débriefing, ainsi que celle de l'accompagnateur lorsqu'il observe les apprenants pendant l'exercice.

· Méthode de recueil en fonction de mes échanges :

Les entretiens informels, ou toutes discussions que j'ai eues avec les accompagnateurs internes, externes, avec les officiers apprenants, professionnels et volontaires (lieutenants, capitaines ou commandants), ainsi qu'avec le personnel administratif seront pris en compte. A chaque discussion, j'ai pris des notes que j'ai retravaillées à l'issus, afin de récupérer le message au plus près de sa réalité. La démarche ergologique a pour principe « *rien de sérieux ne peut être dit sur le travail indépendamment de ceux qui travaillent* ». Pour cette raison, une lecture sera proposée aux protagonistes quand cela est possible, bien que cela s'avère compliqué aux vues du nombre d'accompagnateurs externes observés.

Conclusion partie II

La démarche ergologique va nous permettre d'analyser l'activité des accompagnateurs à l'ENSOSP, par l'observation des interactions avec les apprenants pendant les temps de formation. Avec les notions de débat de normes et de valeurs, d'usage de soi, de travail prescrit et de travail réel, nous allons tenter d'explorer la façon dont les accompagnateurs adaptent leur approche, leur discours, à la situation ici et maintenant. Nous verrons comment les débats de normes se créent lors d'un échange et donc, comment ils sont résolus par le protagoniste.

III. RESULTATS ET ANALYSE

Le résultat des observations et des discussions informelles se fera par parties ; différents groupes ont émergé. Chaque groupe proposera, dans un premier temps, un encadré avec une transcription, une restitution de discours ou une restitution de situation. Ensuite, nous procèderons à l'analyse de ces éléments.

III.A) Du contrôle à l'accompagnement

1- ANALYSE : LA PAROLE AUX APPRENANTS

En début de cours, l'intervenant demande à chaque apprenant de se présenter et d'exposer son ressenti de la phase de diagnostic au plateau technique (les premières semaines de formation). Ce qui en ressort est un sentiment de frustration, lié au dispositif de l'APC où ils ont l'impression d'être livrés à eux-mêmes. Ils évoquent alors quelques revendications durant une petite heure.

L'intervenant laisse un large temps de parole aux apprenants car « *ils ont besoin là de vider leur sac, si je les avais coupés avant on n'aurait pas pu avancer dans le cours* » me confia l'accompagnateur après le cours.

On voit ici l'intérêt que porte l'accompagnateur aux apprenants : il accorde une forte importance à leur ressenti en prenant le temps nécessaire et suffisant. En faisant cela, l'accompagnateur prend en considération ses apprenants, les écoute, les conseille, les rassure… ce qui, par la suite, sera avantageux pour le bon déroulement du cours (RIQUOIS, 2018). En effet, les émotions, qui sont des réactions provisoires, inattendues, imprévisibles, vont influer sur l'assimilation de ce que les apprenants apprennent. Principalement étudié par les pays anglo-saxons, l'émotion et ses effets sur la cognition sont expliqués : « dans le cerveau, l'émotion et la cognition sont bien identifiées mais fonctionnent de manière inséparable. Dans une perspective neurologique, on peut en déduire que l'affect est partie intégrante de l'acte cognitif[7] ».

Du point de vue de l'accompagnateur, cette initiative pourrait lui permettre de se libérer de cette étape, afin de se concentrer sur la tâche à réaliser, le cours à donner (RIQUOIS, 2018). L'identification des émotions ne se fait pas sans volonté et il apparait nécessaire de prendre le temps de s'y arrêter, en tout cas pour cet accompagnateur. Prendre en compte l'état psychologique, ici les émotions, donne les moyens d'agir et de réagir pour instaurer un climat sécurisant, favorable aux échanges qui vont suivre. Je pense que c'est aussi valable pour les sentiments, qui sont, à l'inverse des émotions, plus stables et qui durent dans le temps.

[7] Dans « Emotion and Cognition in Second Language Acquisition », de John H. Schumann, 1994. Traduction de l'anglais proposée par Estelle RIQUOIS, 2018

Une part de l'activité de l'accompagnateur se trouve dans l'attention portée à ces réactions, ces émotions qui pourraient mettre un frein, d'un côté comme d'un autre, aux échanges lors d'un cours. Nous verrons dans le **III.C) 2- ANALYSE** : ECHANGE DE PRATIQUES ENTRE ACCOMPAGNATEURS, que cet aspect de la formation demande beaucoup d'énergie et d'attention de la part des accompagnateurs.

2- ANALYSE : UNE VOLONTE DE MISE EN DEBAT

J'ai, lors de deux cours, remarqué une satisfaction lorsqu'une mise en débat s'est faite entre apprenants. Les deux accompagnateurs ont eu une réaction faciale, un petit sourire en coin et un regard vers moi que j'ai interprété comme : « *tu vois, là ça a pris, ma mission est accomplie* ».

On sent qu'une posture de « médiateur » se met alors en place, en restant à disposition et en guidant le débat, si jamais les apprenants s'égarent. Les principes de la mise en débat s'appuient sur la discussion, afin de permettre l'échange de points de vue et d'expériences. Cela permet aux apprenants de développer leur argumentation, de justifier leurs choix et de s'entrainer à présenter leurs idées de manœuvre aux autres[8].

→ Exercice en environnement numérique en groupe : une apprenante expose la situation envisagée et répond aux questions de l'exercice. Transcription intégrale en annexe 3 page **48.**

L'accompagnateur acquiesce régulièrement de la tête, dis « *d'accord* ». Puis il intervient lorsque le premier groupe fait une remarque sur l'absence de meubles dans la simulation :

Acc : « *Alors vous avez raison il n'y a pas de victimes et le fait qu'il n'y ai pas de meubles on considèrera que c'est heu, un problème de logiciel, potentiellement il y aurait des meubles pour que ça brule. Et vous avez relevé le fait qu'il n'y a pas de vent. Qu'est-ce qui vous fait dire qu'il n'y a pas de vent ?* »

App : « *Parce que la fumée reste droite… elle monte droite* »

Acc : « *Effectivement la fumée est verticale donc on pourrait penser qu'il n'y a pas de vent. C'est intéressant le fait que vous vous interrogiez sur le vent c'est important ça qu'il n'y est pas de vent ? Autant en feu de forêt on sait en quoi c'est dangereux mais en milieu urbain* ? »

App : « *Peut-être pour la ventilation* ? »

App 2 : « *Puis selon son intensité au moment où le binôme ouvre la porte il peut y avoir un changement du tirage des fumées* ».

[8] Source électronique : http://sydologie.com/

App : « *Il y a eu un gros incident dans les Yvelines avec ça (l'apprenant partage son expérience ce qui créé un échange collectif*).

Les autres groupes exposent leurs réflexions.

Plus tard, suite à un échange avec un apprenant, un second accompagnateur prend la parole à propos du mot propagation : « *il est intéressant ce mot et vous entendez quoi par la ? Nous avant on les apprenait par cœur. Alors ce sont lesquels ? Si vous remettez les 5 facteurs de propagations du feu ? En fonction de cette situation-là, selon vous, comment ça peut se propager ? Alors oui, fumée, projection, et donc, vos idées de manœuvre peuvent changer ? en fonction de l'avancement, des probabilités ? Alors la propagation il faut y réfléchir ! on part de ce mot pour arriver à des possibilités à prendre en compte, des idées de propagation, vous pouvez amener une plus-value ! Donc quand on parle de propagation, on parle d'un risque de propagation de ce point-là à ce point-là ! Moi j'ai fait une intervention pour un feu d'appartement au 2ème étage on a fini avec une quarantaines d'appartements brulés !* »

Dans la première partie de l'extrait, on peut observer le questionnement qui s'opère de l'accompagnateur vers les apprenants. Les questions comme : « *C'est intéressant le fait que vous vous interrogiez sur le vent c'est important ça qu'il n'y est pas de vent ? Autant en feu de forêt on sait en quoi c'est dangereux mais en milieu urbain ?* » démontrent que l'accompagnateur cherche à comprendre le cheminement et la cohérence de leur raisonnement. Nous pouvons nous poser la question de savoir si l'accompagnateur joue le rôle de l'étonné pour lancer le débat avec les apprenants ou s'il est réellement étonné par cette remarque ? Je n'ai malheureusement pas posé la question au protagoniste.

Le dernier paragraphe de l'extrait illustre le passage d'un savoir théorique (les modes de propagation) à un savoir d'expérience (un feu d'appartement qui s'étend à une quarantaine d'appartements). L'accompagnateur fait un contrôle de connaissances rapide aux apprenants. Il explique que ce sont des connaissances de base, pouvant guider et aider à acquérir les mécanismes indispensables en intervention ou en situation d'urgence. Acquérir ces connaissances de base est, pour cet accompagnateur, un gain de temps, voire, un confort dans la prise de décision qui surviendra lors des opérations de secours (suite à discussions informelles). Cet accompagnateur semble avoir une posture de « préventeur bienveillant » envers ses apprenants.

Les savoirs d'expérience se travaillent et doivent être maitriser dans l'activité de formation. Leur utilité se trouve dans les réflexions que telle ou telle situation a suscité (et va probablement susciter) lors d'une intervention. Il ne s'agit pas de « glorifier » une solution trouvée ici et maintenant, mais de revenir sur les biais que peut engendrer une situation et de les questionner. De cette manière, les apprenants sont amenés à réfléchir aux enjeux et aux risques auxquels ils seront confrontés en tant que COS.

3- ANALYSE : PERCEPTION DES APPRENANTS

Lors d'une matinée au plateau technique, les apprenants d'une FILT 1C, qui connaissaient mon sujet, m'ont dirigée vers un accompagnateur « *particulier* », « *tu verras, c'est un sacré personnage tu vas comprendre* ». J'ai vu, j'ai compris : il a l'air de dire tout ce qu'il pense sans trop se poser de questions… Il fait le choix de faire le débriefing avec le COS collectivement et lui demande d'expliquer ce qu'il a fait. Une fois son travail exposé, l'accompagnateur dit : « *il y a beaucoup de bonnes choses hein, mais c'est de la merde* ». Les apprenants, même celui concerné, ont souri. Ensuite, des phrases comme : « *C'est pas la solution ça, c'est une possibilité, trouve-moi une autre solution* » ou encore « *dès que vous allez ouvrir une brèche, moi je vais rentrer dedans* ».

Ce qui est étonnant, dans ce cas de figure, c'est qu'en ayant une posture de « critiqueur autoritaire », qui ne semble jamais satisfait, avec des expressions faciales et un vocabulaire sans filtre, cet accompagnateur est très apprécié par les apprenants. Il agit sur le ton de l'humour, comme s'il jouait un rôle, qu'il faisait une caricature du maitre sachant et ses propos marquent les esprits. En annonçant la couleur : « *dès que vous allez ouvrir une brèche, moi je vais rentrer dedans* », il explique clairement qu'il cherche volontairement la moindre petite bête pour faire une remarque. Ce qui signifie qu'il procède ainsi avec tous ses apprenants : de cette manière, l'apprenant qui passe en tant que COS ne prendra pas les critiques et les remarques personnellement. Le débriefing est alors vu comme un échange ludique, drôle et formateur en même temps. Avec des phrases telles que « *n'oubliez jamais qu'à tout moment le pompier peut devenir la population* », il réussit à faire passer son message par sa propre méthode. Ici, pas d'APC, il en joue même et dit pendant le débriefing : « *Allez, un peu d'APC, comment tu l'as senti là ?* » toujours sur le ton de l'humour.

<u>Conclusion</u> : Du contrôle à l'accompagnement

Dans ce premier groupe, j'ai essayé de mettre en avant le passage d'une posture de « contrôle » vis-à-vis des apprenants, à une posture d'accompagnement. Cette posture semble hybride, dans le sens où l'accompagnateur fait en permanence les deux. Il contrôle à la fois l'état de ses apprenants, mais aussi leurs connaissances de base, afin de s'adapter à eux et à leurs besoins. Chaque accompagnateur propose ici une posture différente : médiateur, personnage original, préventeur.

Cela semble se traduire par un partage de savoir théorique, débouchant un partage d'expérience, non obligatoire, car raconter une expérience, c'est raconter une histoire que l'on a vécu personnellement. Seulement, dans ces formations, le partage de savoirs d'expérience est bénéfique pour tous les acteurs et peut même inspirer et créer une mise en débat, avec un échange collectif d'expériences déjà vécues. De plus, pour les apprenants n'ayant aucune expérience de terrain, ces échanges permettent de leur ouvrir le champ de toutes les possibilités et dilemmes auxquels ils devront faire face en intervention. En revanche, les

méthodes de partage de savoirs d'expérience doivent être maitriser par les accompagnateurs. En effet, il ne s'agit pas d'exposer une situation déjà vécu, d'en décrire les actes des protagonistes et de laisser de côté la dimension pédagogique de ce savoir d'expérience. La transmission d'un savoir d'expérience doit se concentrer et pointer du doigt les techniques de résolution du problème rencontré, et non la solution apportée dans une telle situation.

III.B) Une approche différente selon la situation

1- ANALYSE : APPROCHE DIFFERENTE SELON LE PUBLIC VISE

Situation : Observation d'un même cours pour un public différent ; FILT 1C et FILT 2C. Retour rapide sur la différence dans la composition des deux groupes d'apprenants : la FILT 1C sera composée principalement d'universitaires ayant, pour certains, une expérience en tant que pompier volontaire, pour d'autres, aucune expérience de terrain. Au contraire, la FILT 2C composée de personnes ayant plus d'expérience de terrain.

J'ai assisté dans la matinée, au cours des lieutenants 1ère classe et dans l'après-midi, à celui des lieutenants 2ème classe. Les deux cours n'ont pas été dispensés par la même personne. L'action de formation se déroule dans la même salle, donc avec les mêmes dispositions et les mêmes moyens (salle de 12 apprenants + un accompagnateur, disposition en U, ordinateur, rétroprojecteur, tableau blanc).

Le but principal du cours est de présenter la Boucle de Gestion en Environnement Dynamique (BGED), qui est un outil d'analyse de la prise de décision. La technique pédagogique choisie pour introduire le cours est le visionnage d'une vidéo filmée au plateau technique (un apprenant est filmé en train de faire un exercice).

→ **FILT 1C**

Après le visionnage du film, l'accompagnateur pose plusieurs questions au groupe d'apprenants : « *Que fait le COS ?* ». Les apprenants répondent spontanément : « *il marche, désigne du doigt, parle, observe, écoute* ». Ensuite, l'accompagnateur demande pourquoi il utilise ces parties du corps. Toujours spontanément, les apprenants se prennent au jeu et répondent, par exemple, qu'il marche pour voir la réalité de la situation, pour la prise d'informations, qu'il désigne du doigt pour appuyer son discours ou pour donner un ordre…

A la fin de l'exercice, l'accompagnateur fait ressortir les verbes importants et dessine le schéma de la BGED. Dans la partie haute du schéma, il décrit l'activité invisible du COS et en dessous, l'activité observable (figure 3).

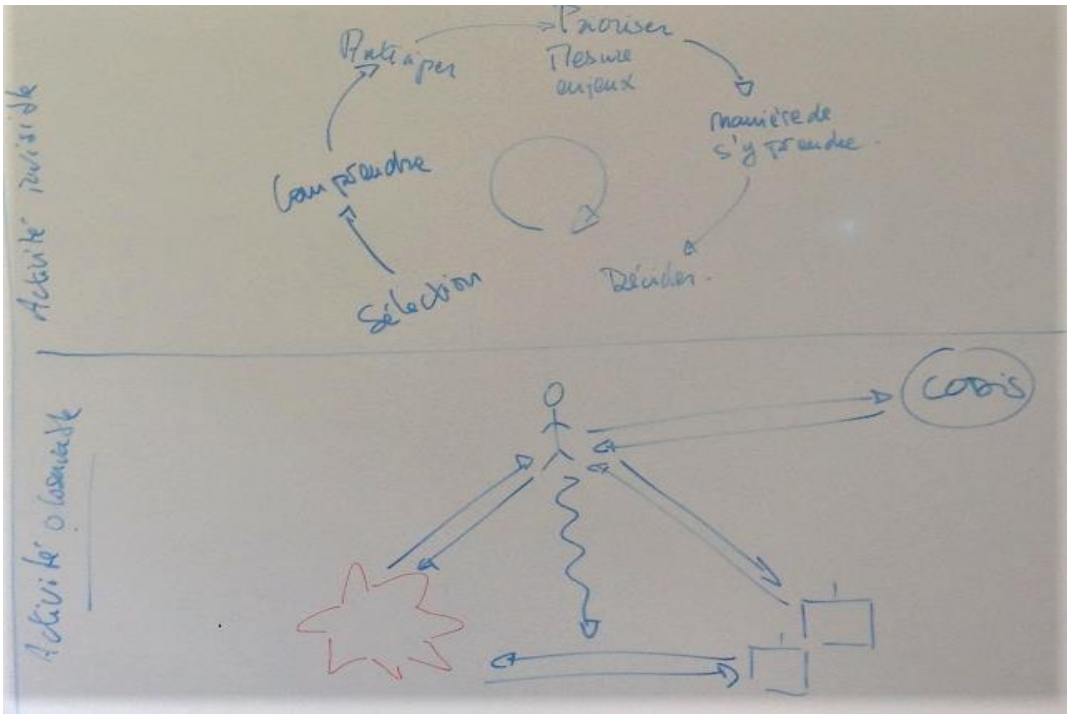


***Figure 3**: Schéma de la BGED par un accompagnateur*

→ **FILT 2C**

Le début du cours commence par un tour de table avec prénom et SDIS de provenance. Ensuite, l'accompagnateur se présente à son tour et demande : « *alors, est-ce que vous savez ce que vous allez faire cet après-midi ?* ». Il amène le sujet en posant les mêmes questions que l'accompagnateur précédent, après visionnage du film. Seulement les réponses sont plus personnelles et engagées : « *il est absorbé, il veut être partout en même temps, il court, il a l'air paniqué… Ça peut influencer l'équipe, il devrait écouter, il ne prend pas les infos* ».

On a ici une méthode d'adaptation par un choix du vocabulaire. Rappelons que le groupe FILT 1C est plus universitaire et a donc plus de facilité avec un vocabulaire de sciences humaines, ainsi qu'en lecture de schémas scientifiques. « *Si je leur sors le schéma de la BGED je les perds tout de suite* » m'explique l'intervenant des FILT 2C. « *Là, je leur amène le truc délicatement pour qu'ils comprennent comment on prend une décision, qu'ils comprennent les mécanismes invisibles en œuvre sans parler clairement de la BGED* » c'est comme s'il y avait des sujets à éviter pour ce groupe, ou des mots « interdits » susceptibles de les perdre.

Une part de l'activité langagière passe par l'écriture au tableau. Ephémère, instinctive et non préparée, cette écriture permet d'appuyer sur des points forts et d'illustrer, en temps réel, le propos expliqué par l'accompagnateur. C'est une pratique langagière qui permet de structurer « la mise en scène des savoirs » et d'observer les tensions du travail entre prescrit et réel : « préparé et improvisé, tensions renvoyant plus généralement au clivage prévu/réalisé » (HASSAN, 2010). Elle amène à une réflexion collective car tous les apprenants voient la même

chose au même moment. Ecrire au tableau permet, par exemple, de structurer les échanges, de les réorganiser, les mettre à plat. Par exemple, certains accompagnateurs font un point en fin de cours pour améliorer les formations via les apprenants. L'accompagnateur fait un tour de table, tout en notant et répertoriant au tableau les idées, revendications, points positifs et négatifs. A la fin du tour de table, il prend ce tableau en photo puis l'efface.

2- **ANALYSE :** METHODES D'ADAPTATION : REFLECHIES OU INCONSCIENTES ?

Exemple d'un cours théorique

Un accompagnateur m'explique, lors de la pause, qu'il est en retard sur le planning. Il exprime sa « frustration » de n'avoir que deux jours pour effectuer la formation concernée qui dure en général 2 semaines dans son SDIS. Il prend cependant le temps de répondre à toutes les questions et remarques posées par les apprenants durant le cours, mais il se questionne sur sa propre organisation : « *peut-être que je parle de choses qui amènent des questions et je dois me concentrer sur le principal* ». Dans son SDIS, il a en effet un public différent et réfléchit à son type de discours, en fonction de son public et de son temps de parole pour la formation.

Dans ce cas, nous voyons que l'accompagnateur est sans cesse en questionnement, que ce soit **avant** mais aussi **pendant et après l'activité** :

- **Avant l'activité** car il sait qu'il n'a pas la même temporalité que d'habitude (2 jours au lieu de 2 semaines) et qu'il doit alors faire des choix (quelle est la priorité, au niveau des savoirs théoriques et des savoirs d'expérience ?)
- **Pendant l'activité** car il doit choisir entre répondre à toutes les questions ou avancer dans le cours. Nous parlons ici de la gestion du temps (de son propre temps). Comment « récupérer » ce temps initialement prévu pour autre chose ? On comprend que l'accompagnateur adapte son discours à la situation.
- **Après l'activité**, il analyse sa prestation et fait son propre retour d'expérience, afin d'élaborer des pistes d'amélioration. Cela lui permet de proposer de nouveaux aménagements dans l'organisation des cours lors de réunions pédagogiques. Nous pouvons donc supposer qu'après un cours ou un échange, il repense à ce qu'il a fait en se disant : « *j'aurais pu faire comme ça* ».

Dans cet extrait, on peut imaginer, d'une part, que le protagoniste cherche à remplir sa mission en terminant son « programme » envisagé, mais qu'il souhaite aussi offrir une formation répondant aux attentes des apprenants. Il est alors sans cesse en débat de normes et en questionnement qui se résolvent pendant l'activité.

Exemple pour une formation GOC, la phase de débriefing

Lors des formations GOC, certains accompagnateurs font le débriefing avec deux des apprenants ayant le rôle de COS (le COS chef de site et le chef PC pour cet exemple). Ensuite, ils font un débriefing collectif avec tout le groupe ayant participé à l'exercice. Parfois, les deux

apprenants qui passent en débriefing le font à tour de rôle. J'ai alors demandé à un accompagnateur pourquoi il pratiquait le débriefing individuel ou en binôme. L'entretien complet se trouve en annexe 2 page **47**. En gras ce sont les questions que j'ai posées' suivies des réponses de l'accompagnateur :

Hier j'ai assisté au débriefing de votre collègue et il a fait le débriefing un par un et vous, vous l'avez fait en binôme

« *Oui, alors moi je les fais un par un quand j'ai vraiment des choses heu… à dire spécifiquement à un des deux, quand j'en ai un qui à un niveau heu, comment dire un peu plus faible, là oui, je préfère lui dire à part. Quand j'ai besoin de lui dire des choses que les autres n'ont pas besoin d'entendre… Mais autrement c'est vrai que je le fais en binôme. Parce que comme la relation est très dépendante l'une de l'autre, voilà, quand je sais ce que je vais leur dire et qu'il n'y a pas de raison, je les prends à deux, a part si vraiment ça s'est mal passé ou qu'il a mal vécu l'exercice, qu'il y a une carence, quand il faut vraiment lui faire prendre conscience de choses pas toujours agréables à entendre heu là je préfère le faire en tête à tête et là je les prends en individuel.* »

Je vois

Et c'est la même chose pour l'autre parce que quand la prestation de l'un, qui pourrait être bonne, mais été beaucoup moins bonne que ce qu'il est capable de donner parce que son binôme n'est pas au niveau, je peux pas lui dire devant l'autre. Je vais lui dire « ok, je pense que tu as les capacités… » effectivement pendant le débriefing je vais lui dire : t'es allé au-delà de ton rôle. Parce que quand il y a un maillon faible l'autre va essayer de prendre … Je le fais remarquer pour lui dire attention là on était plus dans le rôle… et lui dire ensuite que je comprends que la place qu'il a occupée c'est par défaut parce que son collègue n'a pas forcément été au niveau et qu'il a pris une place, heu bon voilà, c'est pareil ça se dit pas devant l'autre. Donc tant que j'ai un exercice qui s'est bien passé, là Il n'y a pas de raison de les prendre en individuel et je les prends en binôme.

Nous voyons ici que l'accompagnateur adapte la méthode de débriefing en fonction du déroulé de l'exercice. Il y a une dimension de confidentialité qui entre en jeu et il choisit ou non de faire un débriefing en binôme. Dans cette situation, c'est un consensus entre lui et lui-même qui va s'opérer : il va évaluer la situation afin de choisir sa technique de débriefing (binôme ou non), c'est son appréciation personnelle, c'est réfléchi. Il fait alors usage de soi afin de trouver la meilleure solution adaptée à la situation, ici et maintenant. On voit également, dans le deuxième paragraphe, qu'il prend en compte la deuxième personne du binôme en considérant les difficultés dans lesquelles il sera mis. La réflexion est donc portée à l'avantage des apprenants et l'adaptation qui en découle est réfléchie et structurée.

Nous pouvons supposer que, dans les cas où l'exercice se déroule bien, l'accompagnateur n'est pas soumis à cette prise de décision : le dilemme du débriefing en binôme ou en individuel ne se pose pas.

<u>Conclusion</u> : Une approche différente selon la situation

Dans cette sous-partie, nous avons abordé l'idée d'adaptation en fonction de la situation. Nous avons vu qu'un vocabulaire adapté est mis en place en fonction du groupe d'apprenant (1ère classe ou 2ème classe). Le but principal est de ne pas les déstabiliser ou les fermer aux échanges potentiels qui devraient naitre. Les FILT 2C sont plus éloignés du cursus universitaire et sont moins à l'aise avec un vocabulaire scientifique en sciences sociales.

Par ailleurs, l'adaptation des accompagnateurs se fait sans arrêt. Que ce soit avant, pendant, voire, après un cours, l'accompagnateur peut se remettre en question et changer son approche pédagogique. Il peut aussi réagir à chaud et modifier son comportement en temps réel, d'une minute à l'autre, en fonction de la situation.

III.C) <u>Une qualité de formation recherchée</u>

1- **ANALYSE :** RENORMALISATIONS COLLECTIVES ET ECRP

Deux intervenants changent le planning initial afin de garder une cohérence dans la formation (ne pas avantager ou désavantager un des groupes). Les deux accompagnateurs échangent alors et le cours théorique du jeudi sera dispensé par le même accompagnateur le matin et l'après-midi, tout comme l'exercice pratique de simulation.

Cet arrangement rend visible la notion d'Entité Collective Relativement Pertinente (ECRP). Ces entités collectives correspondent aux échanges entre formateurs, les entres-aides, idées ou toutes actions ne relevant ni de leur fonction ni de leur poste de travail. Une ECRP montre qu'un « réseau d'échanges et de solidarité se construit dans et par l'activité, débordant toujours les organigrammes et les catégorisations » (EFROS, et al., 2009). C'est un collectif plus ou moins éphémère, instable, qui définit l'activité qu'elle favorise, à un moment précis, par un ou plusieurs objectifs communs. Ici, il semblerait que ce soit de satisfaire les apprenants et d'offrir une formation identique aux deux groupes.

La question d'alterner les accompagnateurs, à leur initiative, relève d'un débat de valeurs : proposer une journée de formation identique à tous les apprenants, avec des intervenants différents sur une même journée, ou proposer une journée de formation avec le même accompagnateur durant toute la journée de formation ? Il n'y a évidemment pas de bonne réponse. Seuls les protagonistes du travail peuvent justifier de leur *renormalisation*, car c'est un « arbitrage entre des prescriptions, c'est-à-dire des normes qui le précédent, et des normes qu'il doit se donner lui-même pour vivre son travail » (SCHWARTZ, 2009).

Un des accompagnateurs ayant fait le cours théorique du matin explique à son collègue qu'il n'a pas su répondre à une question posée par un apprenant. Il leur avait expliqué, pendant le cours, qu'il se renseignerait à la pause de midi afin de leur donner une réponse dans l'après-

midi. Ils discutent de la question posée et il se trouve que le second accompagnateur détient la réponse… ayant changé leur plan, le groupe qui a assisté au cours théorique du matin aura la réponse dans l'après-midi par l'autre accompagnateur.

Dans cet extrait, c'est la volonté de donner aux apprenants ce qu'ils attendent qui est mise en avant. Soucieux d'offrir une formation de qualité et complète, l'accompagnateur cherche une solution à son problème et le résout avec l'aide de son collègue. En demandant de l'aide à un pair, cet accompagnateur fait à la fois preuve d'humilité en exposant une situation l'ayant mis en difficulté, ici une question, mais il fait aussi preuve de bienveillance, dans le sens où il anticipe de possibles questions pouvant mettre son collègue dans l'embarras.

Un souci logistique amène un accompagnateur à faire le cours seul, sans intervenants, ces derniers étant dans l'incapacité de venir suite à la grève SNCF.

Ce changement de programme est un réel défi pour l'accompagnateur interne à l'établissement. Cela prouve que ce dernier est à jour dans ses connaissances théoriques, qu'il sait donner un cours, qu'il est compétent. En s'adaptant à une telle situation, l'accompagnateur tient son engagement envers les apprenants et envers l'Ecole nationale.

Les accompagnateurs s'impliquent plus ou moins dans leur activité. Une étude faite sur la réception des usagers à l'ANPE ((BENARROSH, 2006) montre ces implications par une matrice représentant le don et le contrat. Le **don** représenterait le « don de soi », l'usage de soi, l'implication et l'engagement d'un accompagnateur dans ses relations avec les apprenants et les autres accompagnateurs (horizontal dans la matrice). Le **contrat** représenterait l'institution, ici les normes de l'ENSOSP, l'administratif, l'aspect organisationnel (vertical). Elle constate quatre « types » de conseillers, que je vais transposer aux accompagnateurs :

- L'agent **porte-parole**, en accord avec l'institution, les relations sont assez conditionnelles et prescriptives. L'accompagnateur aurait tendance à trancher ses débats de normes et de valeurs en faveur de l'institution. Le respect du prescrit serait une priorité.
- L'agent **représentant** du service public, également en accord avec l'institution, mais qui respecte la liberté de l'apprenant dans ses projets. L'accompagnateur serait ici plus à l'écoute des apprenants mais sans leur céder d'avantages (on peut prendre l'exemple des horaires des cours pouvant être ajustés, en fonction des situations, et en accord avec tous les participants au cours : ici, l'accompagnateur respecte les horaires imposés par l'institution).
- L'agent « **ami** », qui accorde une faible importance à l'institution, peut la « critiquer » et la remettre en question. Il écoute peu les apprenants et leurs ressentis. Il sera capable de laisser les apprenants, par exemple, sortir plus tôt de cours, mais ce sera principalement pour des raisons personnelles et non pour arranger les apprenants.

- Enfin, l'agent **compréhensif** et négociateur. Il peut critiquer l'institution mais les relations avec les apprenants sont sincères. Il les écoute fortement et privilégie une relation de confiance, d'écoute et de partage. La relation avec l'apprenant est mise en avant dans cette catégorie.

Bien que nécessairement simplificatrice, cette catégorisation nous permet, pour cette étude, de comprendre comment les accompagnateurs peuvent se positionner dans l'activité et passer d'une case à une autre, parfois dans la même journée. Cette posture sera orientée en fonction des relations que les accompagnateurs entretiennent entres eux mais aussi dans les relations qu'ils ont avec l'institution. Des injonctions paradoxales peuvent alors émerger dans l'activité entre les attentes de l'Ecole nationale, les attentes des apprenants, et celles des accompagnateurs. Ces injonctions paradoxales orienteront la posture du protagoniste en activité ; celle de l'accompagnateur. Il va migrer dans la matrice proposer par l'auteur, adoptant une posture plus ou moins proche de l'institution, des apprenants, ou des autres accompagnateurs.

Dans cette étude, je n'ai pas parlé de l'aspect organisationnel de l'ENSOSP, mais il rentre inévitablement en compte dans l'activité des accompagnateurs (comme l'attribution des salles ou les horaires d'encadrement des apprenants).

2- ANALYSE : LA VOLONTE DE TOUT DONNER

Un accompagnateur interne donne des conseils à un nouvel intervenant : « *La difficulté pour nous qui avons un plus de bouteille, c'est qu'on a envie de trop leur donner ! Et ce qui est parfois dangereux c'est qu'on donne trop d'info et ça tue l'info* ».

Ici, l'accompagnateur se pose des questions sur son partage d'expérience. Il aimerait tout donner, tout leur dire, mais est conscient que c'est un risque. Les apprenants pourraient passer au travers du message, ne pas le percevoir au vu de la densité des informations qu'il semble avoir à partager. Partant d'une bonne intention, cela pourrait provoquer l'effet inverse et lasser les apprenants. Intégrer des savoirs d'expérience au bon moment est un réel enjeu dans l'activité de l'accompagnateur et c'est une dimension compliquée quand on a des années d'expérience de terrain.

<u>Conclusion</u> : Une qualité de formation recherchée

Cette partie montre les différents débats de normes et de valeurs qui émanent de la volonté d'offrir une formation de qualité. Cela amène à une prise en compte des attentes des apprenants, tout en respectant les programmes pédagogiques : on a une rencontre entre le travail prescrit à effectuer et la demande des apprenants. C'est une double prescription de l'organisation : la tâche et les personnes en situation (figure 4).

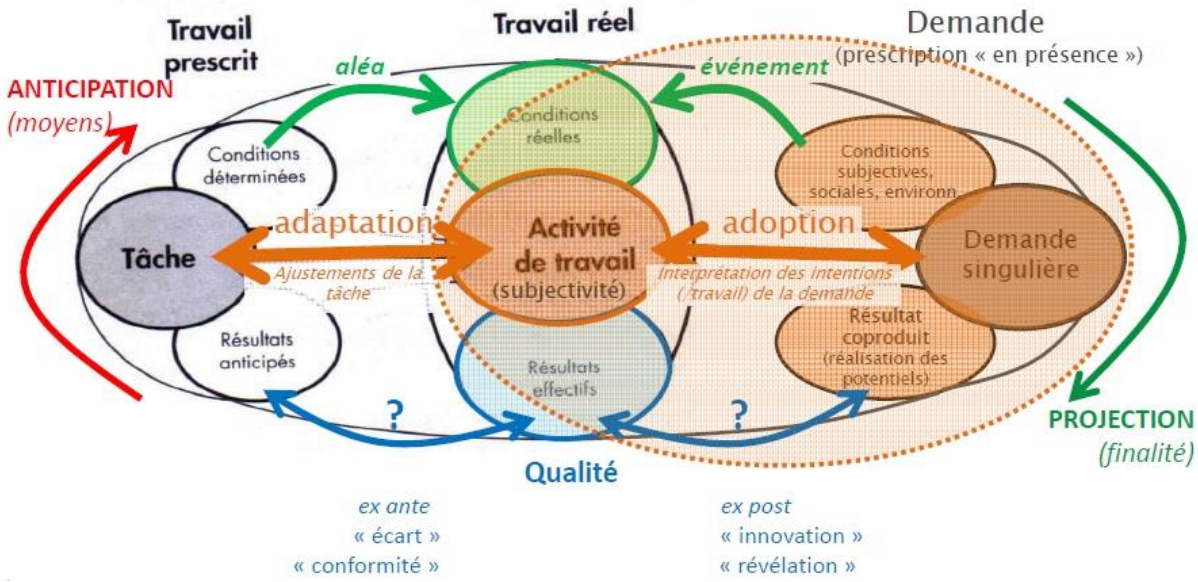


Figure 4: Schéma de l'activité de service *(De GASPARO, 2015)*

La qualité de la formation passe à la fois par les **exigences des apprenants**, leurs demandes singulières, et par **l'objectif pédagogique** du cours, la tâche à effectuer. Dans l'activité de formation, la qualité se manifeste par une réponse, une issue, un choix propre à l'accompagnateur entre les conditions réelles du travail, les aléas et évènements, ainsi que les résultats qui vont en découler, à la fois anticipés et coproduits. Les prescriptions en situation des apprenants sont adoptées par l'accompagnateur, comme du travail à la demande. L'activité, qui est ici encadrée par la relation de service, va changer la nature du travail : on a un engagement de la subjectivité dans le travail et dans la relation, et une notion de « coproduction » du résultat final, comme une négociation invisible entre ces prescriptions. Ajoutons que les demandes singulières des apprenants sont imprévisibles et peuvent être invisibles à la fois d'un groupe à l'autre, mais aussi d'un apprenant à un autre. Proposer une formation de qualité pour tout le monde semble compliqué aux vues des multiples attentes auxquelles les accompagnateurs sont confrontés. Le travail réel est fortement influencé par la présence d'autrui, ce qui rejoint le triangle de l'activité (DURRIVE, 2013) vu précédemment.

En se préoccupant des apprenants, les accompagnateurs sont en débat de valeurs et trouvent collectivement des solutions en faveur des apprenants. Renormalisations et ECRP ont alors émergées dans l'activité, toujours dans le but de satisfaire à la fois l'Ecole nationale et les apprenants.

III.D) Les « appréhensions » de l'accompagnateur

1- ANALYSE : UNE APPREHENSION VIS-A-VIS DU SAVOIR DES APPRENANTS

Un formateur exprime son anxiété vis-à-vis du savoir des apprenants, dans le sens où, venant de tous les milieux professionnels, ils peuvent avoir des connaissances supplémentaires

sur un sujet. Par exemple si un apprenant est mécanicien de base, cet accompagnateur appréhende d'avancer une information fausse *« enfin, tu vois, j'ai pas intérêt de dire une connerie »*.

Malgré une appréhension de manque de connaissances, l'intervenant pourrait appréhender l'échange comme un complément de connaissances, et moins une confrontation de savoirs. Prendre en compte l'expérience des apprenants permet aux accompagnateurs de changer de posture, de changer de rôle : au-delà de la transmission de bonnes pratiques et de connaissances, l'accent peut être mis sur la capacité des apprenants à s'adapter à une situation qui sera, à chaque fois, singulière et différente. « Cette nouvelle conception du rôle de formateur implique de penser le rapport aux règles professionnelles et à leurs possibles déviations ou transgressions sur les lieux de travail » (TOURMEN, 2013).

2- **ANALYSE :** ECHANGE DE PRATIQUES ENTRE ACCOMPAGNATEURS

Un accompagnateur (acc.) interne à l'Ecole nationale met en garde, prévient, donne des conseils à un nouvel intervenant (int.) à propos des apprenants :

Acc. Vous allez voir là ça fait que 3 semaines, après il y a un moment de fatigue, un moment de doute… il y a des moments beaucoup plus compliqués que les autres

Int. Après on ne le verra pas forcément, on va au défilé en juillet, puis on revient en septembre…

Acc. Ouh si vous le verrez… les gens qui en ont marre, qui sont fatigués, la famille qui est loin… il y a les problèmes perso qui viennent s'imprégner, parce que ça dure 10 mois, et il y en a certains qui ont des vies compliquées déjà… Et ça nous demande une énergie énorme… Parce qu'il faut arriver à le déceler, à le voir. Et j'ai vécu une sale expérience avec la première FILT que j'ai encadré, un mec sans soucis, il passe ses examens, son oral, puis on apprend le lendemain qu'il s'est tiré une balle dans la tête quoi, rien vu… et malheureusement ce n'est pas une exception donc il faut prendre tout ça en compte et on a rien déceler, rien du tout…

Ici, on peut parler d'un accompagnement de l'accompagnateur, ou d'un complément de formation implicite, expliquant les débats de normes et difficultés auxquelles ce nouvel accompagnateur devra faire face. C'est une « mise en garde » de la réalité d'une formation complète, de l'énergie que ça demande, et les bonnes raisons de dépenser cette dernière car ça en vaut visiblement la peine. On décèle une part de bienveillance vis-à-vis de ce nouvel intervenant, comme si lui n'avait pas eu cette chance d'avoir été mis en garde.

On peut souligner l'importance des discussions informelles, à la fois pour l'étude mais aussi, pour l'échange de pratique entre accompagnateurs. On remarque que lorsque l'on fait des réunions formelles, obligatoires, des groupes de travail, les travailleurs y sont réticents. Alors que lorsque c'est informel, les gens parlent plus facilement. Après les cours, j'ai souvent entendu des échanges de bonnes pratiques en privé, à deux ou trois (que ce soit entre

accompagnateurs, entre apprenants, ou apprenant/accompagnateur). C'est dommage de ne pas faire profiter les autres, mais peut-être que si la personne devait parler à tout le monde, l'intérêt de la remarque perdrai de sa valeur, de sa qualité ou peut être que le ou les réceptionnistes du message ne le percevraient pas de la même manière. L'importance de la prise en compte de l'individualité de chacun dans sa réception du message doit varier selon les personnes. Peut-être que le fait que d'être en comité restreint ou d'avoir une remarque « personnalisée » donne de l'importance au message.

Seulement, les discussions informelles sont engendrées par les discussions formelles : s'il n'y avait pas ces temps de discussions collectives, encadrés et écoutés par tous, les débats ou discussions n'auraient pas lieu. Les discussions informelles émanent de réactions vis-à-vis de ce qui a été dit ou non.

Conclusion : Les « appréhensions » des accompagnateurs

Du point de vue de l'accompagnateur, son activité peut être freinée par les apprenants : par leurs savoirs théoriques et/ou les variations de leur état d'esprit tout au long de la formation. En étant conscients de ces appréhensions, les accompagnateurs peuvent se préparer personnellement à ce que ça arrive, mais ils peuvent aussi prévenir les autres, expliquer les aléas d'une formation, le rythme des apprenants, afin que la formation se déroule au mieux et afin de percevoir ou d'anticiper les « coups de mou » pour s'y adapter.

Outre le côté solidaire souligné ci-dessus, nous pouvons nous interroger ici sur les réelles marges de manœuvres des accompagnateurs en activité ? Dans l'optique où l'ENSOSP ne peut être totalement au courant de ce qui est fait durant les temps de formations, n'y a-t-il pas d'autres entités pouvant « contrôler », « juger » ce qu'il s'y passe ? Des pairs, des intervenants, des supérieurs hiérarchiques, voire, des inférieurs hiérarchiques, des apprenants ou encore le personnel administratif ne peuvent-ils pas tenir ce rôle ? Une nouvelle dimension de l'activité de l'accompagnateur entrerait alors en compte, la crainte de la non reconnaissance. Selon la psychodynamique du travail, la reconnaissance passe par le jugement d'autrui (GERNET, et al., 2009) : il y a le jugement d'utilité, représenté par des démonstrations venant de toutes les entités citées ci-dessus (pairs, intervenants, supérieurs/inférieurs hiérarchiques, apprenants, personnel administratif), et le jugement de beauté, qui lui, porte sur la qualité du travail, avec la rencontre entre la conformité du travail dans les règles établies (la tâche à effectuer) et l'originalité du résultat effectif (l'individualité de l'accompagnateur ajoutée à la prise en compte des attentes des apprenants). Sans reconnaissance, les efforts provoqués par l'activité pourraient perdre de leur sens vis-à-vis de l'accompagnateur et mettre ce dernier mal à l'aise sur la durée.

Conclusion partie III

Les différentes parties analysées ci-dessus ont fait ressortir plusieurs aspects de l'activité de l'accompagnateur. C'est une activité complexe qui demande beaucoup de réflexion, de débats de normes et de valeurs, d'appréciations personnelles. Considérer les apprenants demande de l'énergie et du temps. Sans forcément attendre en retour, si ce n'est la réussite des apprenants, les accompagnateurs partagent volontiers leurs expériences professionnelles qui peuvent alors devenir des expériences personnelles. Leur implication n'est pas neutre et peut varier en fonction de la situation, de l'humeur, des moyens, du lieu, des apprenants ou de tout ce qui peut influer sur le déroulé d'un échange. Souvent en improvisation, en renormalisation, les accompagnateurs agissent ici et maintenant, d'une façon ou d'une autre, ils font un usage de soi par soi et par les autres, tant l'implication des apprenants jouera sur l'activité de l'accompagnateur. Positionnés entre les attentes des apprenants et des impératifs de l'ENSOSP, les accompagnateurs cherchent sans cesse des solutions, des compromis, afin de répondre au mieux à ces attentes et d'offrir une formation de qualité.

En prenant en compte les apprenants, ils font l'effort de s'adapter à eux, en fonction du groupe qu'ils ont en face. Des renormalisations collectives et des ECRP peuvent apparaitre, ce qui permet aux accompagnateurs de mieux s'adapter à leur public, à la fois par l'échange de pratiques, d'idées, de propositions, mais aussi par l'échange de doutes et d'appréhensions. Les autres, ici les collègues, mais aussi les apprenants, font, avec les moyens pédagogiques, partie intégrante de l'activité de formation. Le protagoniste est orienté par tous ces facteurs entrant en jeu dans la délibération des débats de normes et de valeurs. De cette manière, l'issue des débats de normes ne peut pas être la même à chaque fois.

J'ai effectué un grand nombre d'observations diverses et variées qui auraient eu leur place dans les analyses. Malheureusement, je n'ai pas eu le temps de les traiter. Je pense principalement à des méthodes pédagogiques originales et ludiques ou des débriefings d'exercice de gestion des crises.

Préconisations

Les préconisations faites ci-dessous émanent de discussions informelles avec les accompagnateurs.

1. Afin de répondre au mieux aux attentes des apprenants, un accompagnateur déclare que la phase de diagnostic serait plus efficace en amont de la formation à l'ENSOSP (dans leur SDIS). De cette manière, les apprenants arrivent à l'Ecole nationale avec des besoins en compétences qu'ils auraient mesurés avec les accompagnateurs de leur SDIS. Le temps dédié à la phase de diagnostic pourrait alors servir à approfondir certains modules pédagogiques.

2. Un accompagnateur ayant la volonté de se perfectionner émet l'idée de faire des entretiens ou des débriefings avec les accompagnateurs après un échange avec les apprenants (cours, débriefing ou mise en situation) afin que ceux-ci puissent revenir sur leurs actions avec l'aide d'un observateur externe, qui aurait pu repérer des éléments favorables ou non pendant le cours.

   Mettre en place des « RETEX[9] » d'accompagnateurs, que ce soit suite à un incident (altercation, problème d'organisation) ou un succès (nouvelle technique pédagogique, nouvelle idée pouvant être mise en œuvre ou présentée). L'échange de pratique permettrait aux plus ou moins à l'aise, aux plus ou moins expérimentés, de mettre en commun leurs expériences, leurs méthodes, leurs techniques. Par la suite et sans évènement spécial, ces RETEX pourraient devenir des Groupes de Rencontre du Travail (GRT) où tous les acteurs seraient conviés (personnel administratif, apprenants) afin d'échanger sur les pratiques, les attentes ou les habitudes de chacun, via la médiation d'une personne externe à l'ENSOSP. Cela permettrait, par exemple, de réduire les problèmes organisationnels, ou au moins, de les comprendre.

[9] Retours d'expérience

Conclusion

Nous avons pu voir, à travers cette étude, que chaque accompagnateur a sa propre vision de l'approche pédagogique pratiquée à l'Ecole nationale : cela dépend de ses valeurs, de son expérience et de la passion qui l'anime. Donner un cours, c'est partager ouvertement ce que l'on a en nous : son savoir, ses valeurs mais aussi, une partie de sa personnalité. C'est faire usage de son corps-soi, c'est-à-dire, pour rappel, agir à la fois avec son corps et son esprit dans l'activité. Le partage de savoirs académiques et de savoirs d'expérience permet de donner une part de soi. Que ce soit une démonstration de formule chimique au tableau ou un partage d'expérience personnelle, l'accompagnateur donne une part de lui dans son activité. Ce qui représente son engagement vis-à-vis des apprenants, mais aussi, vis-à-vis du métier de sapeur-pompier. Les doubles prescriptions, de l'ENSOSP et des apprenants, donnent à l'accompagnateur la possibilité de changer de posture en fonction de la situation de formation, mais elles permettent aussi d'offrir une formation de qualité.

L'activité du formateur accompagnateur est une activité humaine au plus haut point. Celui-ci se doit d'être attentif à toutes les entités faisant corps durant un cours, comme durant la totalité du cursus de formation. Cela amène à une adaptation de chaque instant : les débats de normes et de valeurs sont tranchés en fonction de la situation de travail ici et maintenant. L'anticipation étant compliquée, ce sont des renormalisations qui sont opérées, des choix d'action imprévisibles. Le passage d'un savoir théorique à un savoir d'expérience peut se faire pour plusieurs raisons : pour illustrer un propos, pour attirer l'attention des apprenants, pour mettre en garde ou pour montrer la réalité du terrain. En partageant un bout de soi, l'accompagnateur transmet ses valeurs personnelles, ce qui peut avoir un côté intime et créer du lien avec ses apprenants et ses collègues, avec qui il est en activité. Cependant, l'accompagnateur doit être au point avec ses propres méthodes car un partage de savoirs d'expérience doit être maitriser : la transmission d'un savoir d'expérience doit se concentrer sur la résolution du problème rencontré, et non sur la solution trouvée dans une telle situation. L'expérience de l'accompagnateur et ses pratiques pédagogiques, notamment ses méthodes d'adaptation, sont alors en perpétuelle évolution. Elles s'adaptent au fil du temps, des apprenants et des accompagnateurs rencontrés.

Ces expériences, en tant qu'accompagnateur, amènent le protagoniste à développer et à personnaliser ses propres méthodes d'adaptation, qui deviennent, par la suite, des capacités d'adaptation (en tant que compétence). Cela touche également à la dimension éthique de l'accompagnateur, où lui-même va mesurer l'importance du message véhiculé, de sa parole, sans que l'Ecole nationale ne puisse contrôler ce qui est dit et fait durant les cours. C'est à lui de « placer le curseur », de « s'accorder le feu vert » ou, au contraire, de se censurer en fonction de ses propres limites.

Bibliographie

BENARROSH, Yolande. 2006. *Recevoir les chômeurs à l'ANPE.* L'Harmattan, coll. Logiques sociales, 2006.

De GASPARO, Sandro. 2015. Vers une ergonomie de l'activité du service. *L'analyse ergonomique dans le travail social : quels enseignements issus de l'analyse d'activité de relation de service ?* 2015.

DINVAUT, Annemarie. 2012. Penser de concert l'ergologie, la sociolinguistique, la sociodidactique. *Ergologia #8.* 2012, pp. 23-59.

DURRIVE, Louis. 2013. Comment approcher une situation de travail en formation dans une perspective ergologique ? *Ergologia #10.* 2013, pp. 131-141.

—. 2014. *La demarche ergologique, pour un dialogue entre normes et renormalisations.* 2014.

—. 2015. *L'expérience des normes.* Toulouse : Octarès, 2015.

EFROS, Dominique et SCHWARTZ, Yves. 2009. Résistances, transgressions et transformations : l'impossible invivable dans les situations de travail. *Nouvelle revue de psychosociologie.* 2009.

GAUDART, Corinne et ROLO, Duartep. 2015. L'ergonomie, la psychodynamique du travail et les ergodisciplines. Entretien avec François Daniellou. *Travailler.* 2015, 34, pp. 11-29.

GERNET, Isabelle et DEJOURS, Christophe. 2009. Évaluation du travail et reconnaissance. *Nouvelle revue de psychosociologie.* 2009, Vol. 8, pp. 27-36.

HASSAN, Rouba. 2010. « Ecrire au tableau entre pratique langagière et geste professionnel ». *Travail et formation en éducation.* 2010, Vol. 5.

RIQUOIS, Estelle. 2018. Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité.* 2018, Vol. 37, 1.

SCHWARTZ, Yves. 2009. *Le travail sollicite l'intelligence et les valeurs de l'individu.* L'Humanité. 2009.

—. 2001. Théories de l'action ou rencontres de l'activité? *Théories de l'action et éducation.* De Boeck Supérieur, 2001, pp. 67-91.

—. 2015. Travail et Ergologie. *Cahier du Laris.* 2015.

TOURMEN, Claire. 2013. L'expérience des formés, obstacle ou ressource pour les formateurs ? *Expériences des adultes et professionnalités des formateurs.* s.l. : De Boeck Supérieur, 2013. pp. 117-128.

Annexes

***Annexe 1**:* Grades des pompiers – sans les médecins, infirmiers, pharmaciens, vétérinaires
***Sources** : https://www.pompiers.fr/pompiers/nous-connaitre/grades-et-decorations*

Hommes du rang			
Sapeurs	Sapeur 1ère classe	Caporal	Caporal-chef
Sous-officiers			
Sergent	Sergent-chef	Adjudent	Adjudent-chef
Officiers			
Lieutenant	Capitaine	Commandant	Lieutenant-Colonel
Emplois supérieurs de direction			
Colonel	Colonel Hors-Classe	Contrôleur Général	Contrôleur Général (investi de responsabilités particulières à l'Etat)

***Annexe 2**:* Transcription de l'entretien complet

Je peux vous poser quelques questions ?

Oui bien sûr.

Parce que hier j'ai assisté au débriefing de votre collègue et il a fait le débriefing un par un.

Oui, alors moi je les fais un par un quand j'ai vraiment des choses heu… à dire spécifiquement à un des deux, quand j'en ai un qui à un niveau heu, comment dire un peu plus faible, là oui, je préfère lui dire à part. Quand j'ai besoin de lui dire des choses que les autres n'ont pas besoin d'entendre… Mais autrement c'est vrai que je le fais en binôme. Parce que comme la relation est très dépendante l'un de l'autre, voilà, quand je sais ce que je vais leur dire et qu'il n'y a pas de raison je les prends à deux, a part si vraiment ça s'est mal passé ou qu'il a mal vécu l'exercice, qu'il y a une carence, quand il faut vraiment lui faire prendre conscience de choses pas toujours agréables à entendre heu là je préfère le faire en tête à tête et là je les prends en individuel.

Je vois

Et c'est la même chose pour l'autre parce que quand la prestation de l'un, qui pourrait être bonne, mais été beaucoup moins bonne que ce qu'il est capable de donner parce que son binôme n'est pas au niveau, je peux pas lui dire devant l'autre. Je vais lui dire ok, je pense que tu as les capacités… effectivement pendant le débriefing je vais lui dire : t'es allé au-delà de ton rôle. Parce que quand il y a un maillon faible l'autre va essayer de prendre … Je le fais remarquer pour lui dire attention là on était plus dans le rôle… et lui dire ensuite que je comprends que la place qu'il a occupée c'est par défaut parce que son collègue n'a pas forcément été au niveau et qu'il a pris une place, heu bon voilà, c'est pareil ça se dit pas devant l'autre. Donc tant que j'ai un exercice qui s'est bien passé, là Il n'y a pas de raison de les prendre en individuel et je les prends en binôme.

On peut parler de confidentialité ?

Oui, oui voilà, quand j'ai des choses pas trop désagréables à leur dire heu… Pour moi c'est tout l'objectif du débriefing collectif : c'est d'amener ce que je vais dire en individuel, enfin en binôme. Qu'ils aient déjà en tête ce que je vais leur dire. Et quand ils arrivent ici, même si avant d'entrer dans la salle ils étaient peut-être super contents, quand ils arrivent ici, si j'ai été bon, ils ne sont pas surpris par ce que je leur dis. Si je n'ai pas été bon dans le débriefing collectif et qu'ils sont surpris par ce que je lui dis c'est que j'ai raté quelque chose dans le débriefing collectif. Et en essayant justement de faire en sorte, que ce ne soit pas moi qui lui dise… l'idée c'est que ce soit ses camarades, pas directement, de par les questions que je vais leur poser, ils disent : « *moi il m'a manqué ça* », et je réponds « *Ha ! il t'a manqué ça et pourquoi* ? » tout ça pour dire que c'est pas moi qui le dit, c'est tes camarades qui n'ont pas bien compris… Lui il n'a pas eu l'information, c'est pas moi qui le dit… Et ça passe beaucoup

mieux que dire « ha non tu n'as pas bien fait ça… Et ils l'acceptent généralement beaucoup mieux quand ils comprennent que ça vient du collectif, ou que l'action qu'il a menée n'a pas été comprise, voilà… tout simplement, si on lui dit de manière brutale, il va se braquer machin et il va pas l'intégrer. Quand c'est ses camarades qui expliquent qu'ils n'ont pas compris ça car il y a une solidarité au sein du groupe aussi, tout l'enjeu c'est ça, parce qu'à la fin de l'exercice j'ai déjà vu moi les deux, trois points d'orientation sur lesquels je vais essayer de les amener, et par le jeu des questions c'est d'arriver à faire dire au groupe, les éléments qui vont pouvoir ressortir au moment du débriefing, et que quand ils arrivent à ce moment-là au débriefing ils les ai intégrés, et d'une manière générale, on a beaucoup moins de frictions… Ça évite d'avoir ces problèmes-là de communications, alors après des fois ça marche pas hein, parfois il y a des gens suffisamment ouverts pour réussir à l'intégrer mais d'autres voilà quoi. C'est pour ça qu'on les fait remplir avant les fiches d'autoévaluations, vous savez dès le premier exercice et on voit ceux qui cochent maitrise de la fonction alors qu'ils sont totalement à côté, qui sont dans le déni et inversement hein le mec qui n'a aucune confiance en eux et qui se sous-estime ! Mais voilà, c'est d'arriver à construire ça à travers les questions et tout orienter, alors ça me permet aussi de corriger des détails de fonctionnement d'un exercice à l'autre mais vraiment d'essayer de faire ressortir les points que je veux faire remonter… et c'est plus moi qui le dit mais ça vient d'eux.

Et comparé à l'accompagnateur d'hier, il les fait débriefer tout seul avant le collectif ?

Ah ouais ? Ah non ça je pratique pas… dans la méthode c'était pas à faire heu… Mais le débriefing heu, de toute façon y a pas besoin de les faire débriefer tout seul hein, dès la fin de l'exercice ils le font inévitablement, direct. Ils ont 20 minutes de pause là le débriefing il est déjà fait…

C'est peut-être plus facile même quand ce n'est pas dans le cadre du cours ?

Oui dans le cadre de la discussion le débriefing il est déjà fait, devant le café avec la cigarette, c'est à ce moment-là qu'ils débriefent.

Annexe 3: Transcription d'un cours en environnement numérique, FILT 1C

Il y a 3 tables qui représentent 3 casernes (par groupe de 4). La mise en situation est la même pour tout le monde. La simulation se fait sur un logiciel de simulation virtuelle qui ressemble à un jeu vidéo. Les apprenants peuvent circuler dans la « ville » fictive et visiter, dans ce cas-là, la maison.

L'exercice consiste à faire un travail collectif de prise de décision, de les écrire sur un tableau blanc puis de les justifier aux autres groupes une fois l'exercice terminé. C'est comme un débriefing collectif où le dialogue entre apprenants est encouragé et où l'accompagnateur peut guider et encadrer les discussions. Les 3 tableaux seront comparés.

Les questions de l'exercice :

Qu'est-ce qui se passe ?

Qu'est-ce qui va se passer si je ne fais rien ?

Qu'est-ce qui vous manque comme information ?

Pendant l'exercice

Dialogue entre apprenants

App : « *J'sais pas vous mais moi ça me parait important de savoir la cause du feu non ? Ça peut être criminel, un feu de friteuse etc. Oui, peut-être plus tard, enfin j'sais pas vous mais pour moi c'est important de le savoir.* » « *C'est aussi notre responsabilité en tant que COS* »

Entraide entendu : « *Ce qui est bien chez nous c'est qu'ils les mettent ailleurs, ils les mettent en face comme ça déjà tu as le recul nécessaire et puis tu gènes personnes tu vois* ». « *Ah oui ce n'est pas mal ça* ».

• **GROUPE 1 – Exposé**

Après que l'accompagnateur se soit assuré que tout le monde ait fini, il demande au 1er groupe de présenter leurs idées de manœuvre.

→ L'apprenante expose la situation envisagée et répond aux questions de l'exercice.

L'accompagnateur acquiesce régulièrement de la tête, dis « d'accord ». Puis il intervient lorsque le groupe fait une remarque sur l'absence de meubles dans la simulation :

Acc : « *Alors vous avez raison il n'y a pas de victimes et le fait qu'il n'y ai pas de meubles on considèrera que c'est un problème de logiciel, potentiellement il y aurait des meubles pour que ça brûle. Et vous avez relevé le fait qu'il n'y a pas de vent. Qu'est-ce qui vous fait dire qu'il n'y a pas de vent* ? »

App : « *Parce que la fumée reste droite… elle monte droite* »

Acc : « *Effectivement la fumée est verticale donc on pourrait penser qu'il n'y a pas de vent. C'est intéressant le fait que vous vous interrogiez sur le vent c'est important ça qu'il n'y est pas de vent ? Autant en feu de forêt on sait en quoi c'est dangereux mais en milieu urbain* ? »

App : « *Peut-être pour la ventilation* ? »

App 2 : « *Puis selon son intensité au moment où le binôme ouvre la porte il peut y avoir un changement du tirage des fumées* ».

App : « *Il y a eu un gros incident dans les Yvelines avec ça ».* Puis échange d'expérience mutuel.

→ Reprise de l'exposé.

• **GROUPE 2 – Exposé**

Exposé en répondant aux questions une à une puis termine par : « *Et voilà pas plus…* »

L'accompagnateur passe alors au 3ème groupe

• **GROUPE 3 – Exposé**

Répète ce que les autres ont dit « *sur le constat rien n'a ajouter* » = acquiesce, valide les autres groupes.

Ils font une remarque de sécurité sur les lignes « haute tension » : « *on veut juste enfoncer une porte ouverte, c'est juste un rappel vu qu'on a eu un cours sur le risque électrique* ». **Acc** : « *Objectivement, sur cette intervention-là ces lignes « haute tension » là, voilà moi je considère que les lignes hautes tensions, à part si on veut faire passer un canadair, on est pas obligé de les prendre en compte* ».

Est-ce qu'elles rentreraient en compte dans votre doctrine opérationnelle ? Là ça débat tout seul.

Si vous avez une question c'est le moment de la poser ! Parce qu'en intervention ce sera pas le moment.

Reprise du cours plus traditionnel car explication technique sur « l'âge » d'un feu (début, fin)

- Complément accompagnateur mot **propagation** : « *il est intéressant ce mot et vous entendez quoi par la ? Nous avant on les apprenait par cœur. Alors ce sont lesquels ? Si vous remettez les 5 facteurs de propagation du feu ? En fonction de cette situation-là, selon vous, comment ça peut se propager ? Alors oui, fumée, projection, et donc, vos idées de manœuvre peuvent changer ? en fonction de l'avancement, des probabilités ? Alors la propagation il faut y réfléchir ! on part de ce mot pour arriver à des possibilités à prendre en compte, des idées de propagation, vous pouvez amener une plus-value ! Donc quand on parle de propagation, on parle d'un risque de propagation de ce point-là à ce point-là ! Moi j'ai fait une intervention pour un feu d'appartement au 2ème étage on a fini avec une quarantaines d'appartements brulés !* »

Position de l'accompagnateur : effacé lors de la mise en situation mais disponible si questions, à l'écoute. Questionne pour que les apprenants comprennent les actions, leurs choix.

Annexe 4: Reconstitution discussion informelle entre un accompagnateur (acc.) et un nouvel intervenant (int.)

Acc. Au cours des débriefings on les amène à un questionnement sur : « *alors qu'est-ce qui t'as manqué, de quoi tu aurais eu besoin…* » Pour les inviter tout simplement à aller faire des recherches d'eux même. Parce qu'il est dit, scientifiquement parlant, que les agents apprennent beaucoup plus quand le besoin vient d'eux même parce que c'est eux qui ont envie d'aller chercher et ils s'impliquent beaucoup plus. A défaut si vous leur apportez, ils se disent mais à quoi ça sert. Et je trouve ça compliqué parfois, car une personne qui n'a jamais eu affaire au gaz de ville par exemple ne peut pas avancer dessus vu qu'il ne connait pas ! Et c'est là qu'il y a un manque. C'est pour ça que moi j'appuie beaucoup avec eux sur tout ce qui est leçons techniques

opérationnelles. Les connaissances basiques, parce que après ils sortent d'ici et s'ils n'ont pas fait leur recherche de leur côté…

Int. Ce qu'on voit nous de l'extérieur c'est que selon les stagiaires, il y a une grande différence dans l'expérience… Et ça parait problématique dans l'accompagnement …

Acc. Voilà et la difficulté pour nous qui avons un plus de bouteille, c'est qu'on a envie de trop leur donner ! Et ce qui est parfois dangereux c'est qu'on donne trop d'info et ça tue l'info. Je le vois quand je parle avec eux, moi j'ai fait énormément d'interventions, tous les cas, ou j'y ai assisté, à part train contre train ça je ne connais pas ! (rire) Mais bon voilà ça fait beaucoup d'infos et il faut faire au mieux dans tous les cas

Int. Oui voilà c'est ça hein, après on finit en mars 2019 la formation, on va les accompagner du mieux qu'on peut…

Acc. Ah c'est bien, même pour nous hein, puis vous allez voir là ça fait que 3 semaines, après il y a un moment de fatigue, un moment de doute… il y a des moments beaucoup plus compliqués que les autres

Int. Après on ne le verra pas forcément non, on va au défilé en juillet, puis on revient en septembre…

Acc. Oh… si vous le verrez, les gens qui en ont marre, qui sont fatigués, la famille qui est loin… les problèmes perso qui viennent s'imprégner, parce que ça dure 10 mois, et il y en a certains qui ont des vies compliquées déjà, et ça nous demande une énergie énorme… Parce qu'il faut arriver à le déceler, à le voir. Et j'ai vécu une sale expérience avec la première FILT que j'ai encadré, un mec sans soucis, il passe ses examens, son oral, puis on apprend le lendemain qu'il s'est tiré une balle dans la tête quoi, rien vu… et malheureusement ce n'est pas une exception donc il faut prendre tout ça en compte et on a rien décelé, rien du tout…