
DEMARCHE MÉTHODOLOGIQUE



DEMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Sur ce projet la composition des groupes de travail a été marquée par une volonté affirmée d'une représentativité des institutions et des emplois tenus. De mai 2009 à juillet 2012, la composition des groupes de travail a reposé sur le souhait d'une approche transversale de la profession, certes limitée aux activités de l'officier (Lieutenant).

Représentation nationale des acteurs de la formation :

- Direction Générale de la Sécurité Civile et de la Gestion des crises
- Fédération Nationale Sapeurs-Pompiers de France
- Association Nationale Directeurs Services Incendie Secours
- ENSOSP
- Lieutenants et majors

Ont été représentées, les fonctions et emplois de : chef de groupe, garde, chef de centre, de groupement et directeur ainsi que des responsables de formation, une conseillère en formation accompagnant le groupe dans sa professionnalisation à l'ingénierie.

En 2011, pour la phase de construction du programme, sous la forme de situations d'apprentissage, l'ENSO SP s'est associée à sept intervenants de son réseau, triés sur le volet au regard d'une expertise pédagogique. Ne seront jamais assez remerciés, les directeurs départementaux des services d'incendie et de secours et chefs de service, pour la disponibilité accordée à leurs cadres permettant la bonne conduite de ce projet.

Les fondamentaux du dialogue : Dès le départ, l'équipe d'animation a convenu avec les groupes que la différenciation des emplois et grades détenus en activité n'avait pas sa place dans cette phase de conception, ceci afin de permettre une pleine expression des acteurs. La science infuse n'étant pas l'apanage des membres du groupe, les échanges ont été établis à partir d'une démarche itérative évitant les certitudes et les poncifs. Ainsi écarté la stricte linéarité des travaux empêchant toute réflexion rétrospective, la progression s'est calée sur la propre cinétique du groupe émaillée de nécessaires clarifications et d'une professionnalisation du groupe permanente au fil de tous les séminaires.

Ce projet a voulu donner du sens à une réforme. Deux principes ont été sous-jacents dans la démarche et leurs acteurs. En premier lieu, la recherche d'un fondement partagé, au travers de valeurs communes, mais aussi des principes de fonctionnement et les postures de l'officier ont été une constante dans la réflexion. Elle apparaît en préliminaire du référentiel des activités.

En second lieu, il convient de souligner que les métiers des sapeurs-pompiers s'expriment dans un contexte d'exigence, souvent aux prémices d'une situation de crise. En cela, nous avons un devoir d'adaptation, d'innovation dans le champ du travail. L'acte décisionnel de l'officier ne doit pas exclure la dimension humaine, relationnelle dans un environnement technologique et fortement normé.

► LA DÉMARCHE POUR CONSTRUIRE

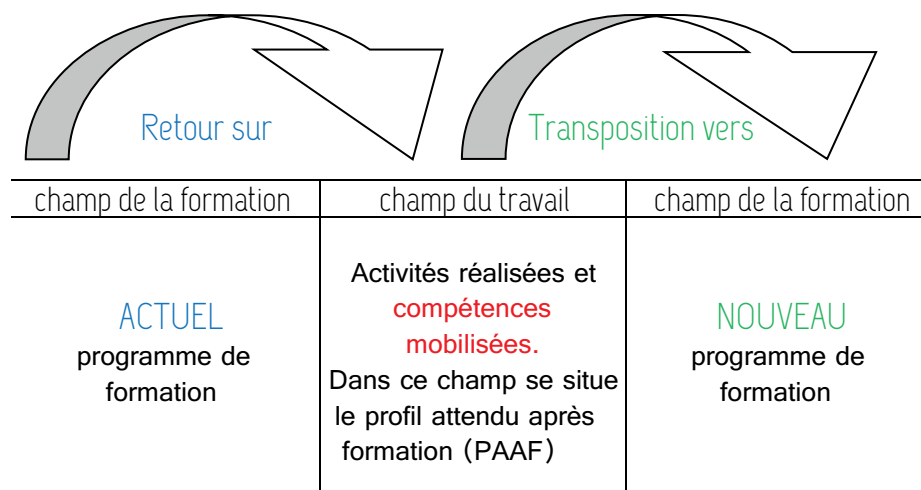
L'organisation et les principes posés, entrons dans les grandes lignes des démarches menant à la production des référentiels et du programme.

Il s'agissait pour le groupe d'être accompagné par un animateur, chef du projet et un conseiller technique, lui permettant d'agir tout en partageant la discussion sur la manière de faire et en se l'appropriant avec son vécu et celui des autres participants.

Il est à souligner, à ce stade de la découverte de la démarche, la satisfaction de noter l'amélioration continue des connaissances et pratiques personnelles des cadres intégrant le groupe de production dans le domaine de l'ingénierie.

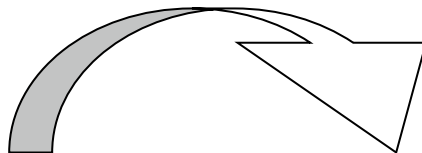
► LES BASES DE LA RÉFLEXION :

A la différence de ce qui se passe dans les formations purement académiques, les formations à l'ENSOSP visent la professionnalisation des stagiaires. Dans ce cadre de formation professionnelle, lorsque l'on veut construire ou rénover un programme de formation, on entre dans un processus qui commence par l'élaboration d'un « référentiel activités-compétences ».



En un premier temps, il s'est agi d'identifier les activités du Lieutenant / Major liées à un ou des emplois et le groupe a décrit les compétences en les reliant aux activités de ces officiers, dans le contexte concret et réel de l'activité. Cette démarche permet à la fois d'établir un consensus sur les emplois pour lesquels on forme et de donner au concepteur des programmes de formation (Ensosp), une base solide pour que les capacités à acquérir soient contextualisées (liées au contexte et situation de travail référence).

Dans un deuxième temps, le groupe a décliné les situations de travail et les compétences mobilisées, en situation d'apprentissage.



champ du travail		champ de la formation
<p>Descriptif activités : ce que le lieutenant ou major fait concrètement</p>	<p>Descriptif compétences : les différents « savoirs » qu'il mobilise pour réaliser ces activités</p>	<p>Programme de formation : objectifs, contenus, modalités pédagogiques</p>
Situation de travail		Situation d'apprentissage

► 1 - Production du « descriptif des activités »

Un « descriptif activités » est un document qui décrit le contenu du travail d'un acteur dans une organisation.

Selon son ampleur, il peut :

- décrire la ou les missions (et/ou)
- définir un certain nombre de fonctions qui sont en fait des regroupements d'activités ayant un lien (et/ou)
- définir les activités (et/ou)
- donner une description des tâches qui sont une décomposition plus fine de l'activité

Il est aussi possible de recueillir le discours, les représentations que les acteurs ont eux-mêmes de leurs activités. C'est cette deuxième démarche qui a été choisie pour aboutir à un document de travail interne à l'ENSOSP.

Il ne s'agira pas d'un référentiel d'activités proprement dit et ne sera pas destiné à contraindre et rendre homogène la diversité des pratiques des lieutenants au sein d'un SDIS.

Il aura pour fonction d'aider le groupe de travail « PAAF » à mieux identifier les compétences.

► Critères de composition du groupe « descriptif des activités » :

- des lieutenants et majors qui puissent intégrer, dans la description des activités, une vision prospective du métier en ayant un temps d'expérience et d'ancienneté différents et exerçant des emplois différents de chef de garde, chef de service (prévision, prévention, formation), chef de groupe (ou emploi opérationnel équivalent –CODIS-)
- des personnels ayant occupé des emplois correspondants au grade de lieutenant
- les membres du groupe de travail « PAAF » de l'Ecole. Leur présence a aussi comme but de saisir les activités et compétences ainsi que de s'imprégner des contenus de celles-ci et les prioriser pour les relier au dispositif de formation.

► Règles de fonctionnement :

- définition claire des objectifs pour chaque séquence de travail
- groupe accompagné par un animateur dont la fonction est de guider le groupe sur l'aspect méthodologique du travail ; il s'agit d'une direction sur la forme mais pas sur le fond
- production en groupe, dans une logique consensuelle, sans jugements de valeur ni d'attribution préférentielle de la parole. La co-construction suppose des points de vue différents. Chacun devra

donc accepter que le résultat se clarifie en se faisant. Le groupe admettra, si nécessaire, un processus itératif et non pas strictement linéaire. Il s'agit de lisser les représentations personnelles pour parvenir à une représentation collective et partagée des activités et des compétences.

- révision permanente de l'état d'avancement et des échéances temporelles afin de pouvoir viser des résultats réalistes.

► Phases de construction du descriptif « activités »:

1ère phase :

Énumération non restrictive des activités (dynamique créative, sans jugement de valeur, sans freins, ni restrictions à l'expression de chacun). Dans cette phase apparaîtront indifféremment les activités fréquentes ou pas, à caractère crucial ou pas. Sans porter un jugement de valeur, il est admis qu'il y a certaines activités qui se font fréquemment mais qui ne sont pas cruciales, d'autres un peu moins fréquentes mais cruciales pour la qualité du travail et encore d'autres fréquentes et cruciales.

2ème phase :

Choix des activités qui seront étudiées en détail, en fonction des critères suivants :

1 / activité réellement effectuée, qu'elle soit prescrite (attendue par l'employeur, par la réglementation) ou pas.

Ex : Activité prescrite : affecter dans une garde le personnel par engin en fonction des qualifications.

Activité réelle : l'affectation tiendra aussi compte de l'état de fatigue avancé du personnel impliqué depuis des heures dans une opération de secours.

2 / activité actuelle ou émergente

Une fois les activités sélectionnées, elles sont portées dans un tableau qui permettra le classement.

3ème phase :

Classement des activités choisies en :

1 / Activités cœur du métier (les principales, cruciales et critiques) - Symbole : ♥

2 / Activités émergentes - Symbole : ▲

4ème phase :

Remplir de manière consensuelle le tableau suivant car les activités seront spécifiées à travers deux autres types d'informations : les conditions dans lesquelles elles s'exercent et les résultats attendus.

Activité	Conditions de réalisation	Résultat attendu
ce que l'on fait concrètement	<ul style="list-style-type: none"> - les moyens matériels (outils, supports), humains, organisationnels et/ou - les contraintes et conditions d'exécution et/ou - le contexte de déroulement de l'activité 	L'état à atteindre à travers cette activité si elle est convenablement exercée

La production des activités a très vite conduit à regrouper celles-ci dans quatre situations professionnelles touchant les fonctions de l'officier comme encadrant, communiquant, un cadre engager pleinement dans sa structure et confronté à des situations opérationnelles.

► 2 - Production du « descriptif des compétences »

A la suite de la première phase où il s'agissait d'identifier les activités du Lieutenant / Major liées à un ou des emplois, il s'est agi maintenant d'énoncer les ressources qui composent les compétences en les reliant au contexte concret et réel de l'activité décrite.

Un « descriptif compétences » est un document qui décrit les compétences mobilisées dans le cadre des activités déployées.

Là aussi, différentes méthodes peuvent aboutir à énoncer les compétences. Selon le temps et les moyens alloués, il est possible suite à une réelle analyse du travail en situation réelle, avec observation de l'activité et des entretiens d'explicitation, de dégager des familles de situations de travail complexes (spécifiques, problématiques, emblématiques), qui présentent des analogies. Par rapport à ce type de situations, il s'agira de repérer le fonctionnement cognitif sous-jacent et les ressources (capacités, habiletés) qui constituent les compétences à mobiliser. L'énoncé de la compétence exprimera la maîtrise globale d'une situation.

Il est aussi possible, à partir des activités énoncées par des acteurs du terrain, de décrire les ressources qui composent les compétences (sachant que celles-ci ne se limitent pas à leurs composantes). L'énoncé de ces ressources exprimera des 'savoirs' comme des connaissances, des modèles, des méthodes, des techniques, des informations, des habiletés, des attitudes, des règles, etc. Comme précédemment, c'est cette deuxième démarche qui a été choisie pour entrer dans les délais.

Les modalités de travail sont à l'identique de celles exposées ci-dessus pour les activités.

► Quant aux principes de rédaction, ils sont les suivants :

- C'est dans l'action que se construit la compétence et pour la désigner, il faut se référer à celle-ci.
- La compétence est obligatoirement contextualisée (liée au contexte du travail). Le contexte est évoqué dans le descriptif « activités ». Il faudra donc éviter de se laisser emporter par la tendance à la généralité.
- La question à laquelle l'énoncé de la ressource qui compose la compétence doit répondre est :
 - Quels « savoirs » mobilise le Lieutenant pour réaliser cette activité ?,
et
 - Comment il fait ou comment il s'y prend pour la conduire ?

► 3 – Construire des situations d'apprentissage (S.A.)

► Principes théoriques et méthodologiques

Pour concevoir des formations qui contribuent à construire des compétences adaptées au travail réel, il s'agit de permettre à l'apprenant de se confronter le plus possible à des situations, conçues pour avoir une valeur pédagogique, où il devra traiter des problématiques et tenter de les résoudre.

Que deviennent les disciplines et les matières ? Elles sont convoquées par le type de travail effectué par l'apprenant au sein de la situation, c'est à dire que l'apprenant va se servir des contenus disciplinaires, de façon combinée pour pouvoir réaliser le travail demandé.

Aussi, il est important de distinguer différentes activités que l'on peut proposer aux apprenants.

Celles qui sollicitent :

- la mémorisation (écoute d'un exposé)
- l'observation (regarder quelque chose ou quelqu'un d'autre en action)
- l'imitation (application ou reproduction d'un geste, d'une attitude....)
- LA REFLEXION. Bien percevoir la distinction entre :
 - la réflexion sur une action faite par autrui (étude de cas par exemple ou participation à un débriefing)
 - la réflexion dans l'action (exercices, simulation entre autres)
 - la réflexion sur sa propre action (retour réflexif)

Dans cette nouvelle étape, le concepteur des situations d'apprentissage n'a plus la posture de l'officier en activité mais bien celle du responsable pédagogique tournée vers les besoins de l'apprenant.



champ du travail	champ de la formation
S'appuyer sur ses compétences de Sapeur-Pompier pour agir au quotidien dans le service	S'appuyer sur l'ingénierie pédagogique pour construire un nouveau programme

► Caractéristiques de la situation d'apprentissage

Elle privilégie des stratégies basées sur la logique de l'apprentissage (apprendre par soi-même) plutôt que des stratégies basées sur la logique de l'enseignement et du contenu (Recevoir un savoir prémâché).

Elle comporte une ou plusieurs situation(s) problème(s) pouvant être définie comme une situation inspirée du milieu professionnel, porteuse d'une problématique et ajustée à la phase d'apprentissage du stagiaire. Elle est aussi le point de départ d'une activité d'apprentissage où les contraintes et les ressources sont organisées de telle façon que l'apprenant, mobilisé par un projet, rencontre un obstacle et, pour le surmonter, acquiert des savoirs déterminés.

Il en découle des deux points précédents que faire face à des situations problèmes (situations nouvelles et motivantes) induit différentes activités pour l'apprenant qui contribuent au développement de ses capacités et/ou compétences :

- exploiter des ressources (mises à la disposition de l'apprenant ou rendues accessibles) et combiner des ressources (les siennes et celles de co-apprenants)
- traiter la problématique, accompagné par un formateur, en agissant et en interagissant (avec le groupe) pour chercher, confronter, analyser, comprendre, produire, etc.
- structurer les nouveaux acquis en les articulant aux acquis antérieurs

Enfin, elle suppose aussi un positionnement de l'intervenant, une nouvelle posture.

► Méthode à suivre

Documents de référence :

1. Descriptif activités avec trois éléments transversaux (Valeurs, postures, principes d'action) et 66 activités décrites,
2. Regroupement des activités en quatre « situations professionnelles »,
3. Descriptif compétences composé de 4 types de ressources (VAL, CMP, CNS, MSP),
4. Quatre compétences « majeures » : analyser, organiser, manager/commander, communiquer,
5. Modèle de trame de situation d'apprentissage.

► Démarche

1. A partir de chacune des 4 situations professionnelles (Relations extérieures, etc.) construire des situations de travail en lisant :

- soit les ressources des compétences
- soit les 3 colonnes du descriptif activités

Pour clarifier ce nouveau terme, la **situation de travail** pourrait être caractérisée comme une action qui se situe dans un environnement, dans un contexte et dans un cadre relationnel donnés. Elle est transversale aux activités.

Pour exemple :

► Situation professionnelle : Relations extérieures

Situations de travail :

- A / Représenter la hiérarchie lors d'une cérémonie commémorative
- B / Communiquer au nom du service sur ses missions et actions vis-à-vis des élus ou du grand public
- C / Répondre à la demande de sa hiérarchie dans le cadre des relations du service avec des partenaires extérieurs (police, etc.)
- D / Construire un argumentaire à destination des employeurs, du grand public, des lycéens (de l'environnement extérieur aux SP)
- E / Préparer et réaliser une intervention publique relative aux Services Incendie et Secours en dehors de la structure

2. A partir des situations de travail, il convient de rédiger des situations problèmes en s'inspirant des 4 entrées des ressources des compétences (de la situation professionnelle choisie) avec les activités qui sont associées.

Vous veillerez à l'intégration dans chaque situation problème d'un ou plusieurs obstacle(s) pédagogique(s) c'est-à-dire un 'savoir' que l'apprenant ne possède pas. Ceci va obliger l'apprenant à mobiliser des capacités formulées dans la rubrique « capacités à acquérir ». Eventuellement, prendre en compte des énoncés les plus fréquents voire plus pertinents (cœur de métier ou émergence).

Pour exemple :

► Situation de travail D :

Construire un argumentaire à destination des employeurs, du grand public, des lycéens (de l'environnement extérieur aux SP)

► Situation problème D x :

Lors d'une journée consacrée aux différentes activités bénévoles possibles dans le département et organisée par le Conseil général, intervenir pour présenter les SPV en 30 min avec pour objectif de recruter des SPV.

► Situation de travail E :

Préparer et réaliser une intervention publique relative aux Services Incendie et Secours en dehors de la structure

► Situation problème E x :

Lors d'une réunion d'information du comité d'intérêt de quartier, intervenir, en délégation de son chef, pour expliquer aux riverains les règles de débroussaillage. Le temps de préparation est de 2h, il s'agira néanmoins de valoriser l'image du service incendie et de secours.

► Situation problème E y :

La MJC du quartier sensible vous demande de rencontrer les jeunes pour leur expliquer la mission des SP dans le cadre d'une action de prévention de violences urbaines.

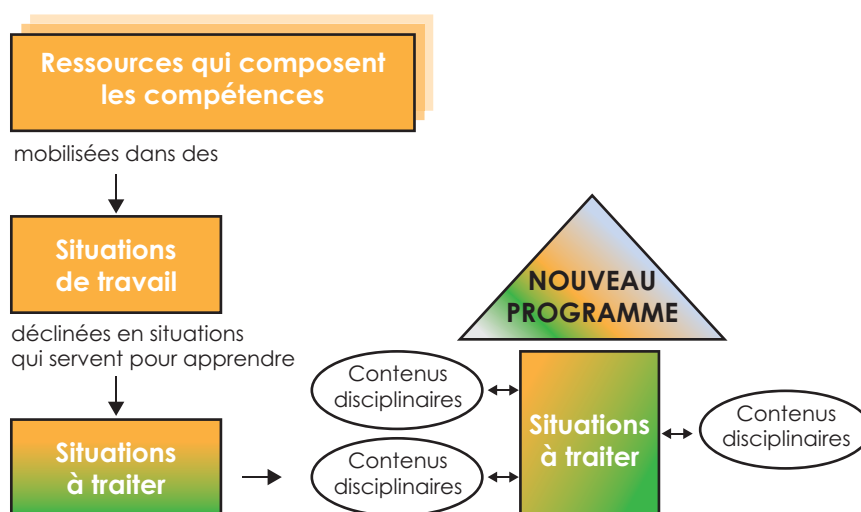
3. A partir des situations problèmes, les regrouper dans une trame vierge de situation d'apprentissage. Nommer la situation d'apprentissage tout en vérifiant qu'elle soit porteuse d'une des quatre compétences dites « majeures » (analyser, organiser, etc).

4. A partir des situations de travail, rédiger des situations problèmes et compléter la trame de SA en veillant à la cohérence d'ensemble des différentes parties.

► Conclusion sur la présentation de la démarche de conception présentée ci-dessus et la réalisation du programme à partir des situations d'apprentissage

La facilité aurait été de repartir sur du déjà vu et enseigné à partir d'une liste de disciplines et de matières, la tentation était grande et permanente. La phase finale du projet, de refondation d'une partie du programme de la formation d'intégration de l'officier du grade de Lieutenant, est bâtie essentiellement sur des situations de travail avec leur ensemble d'activités et de compétences à mobiliser.

En cela la démarche repose sur ce que l'on appelle une entrée par les compétences à la différence d'une entrée par les contenus thématiques. Le schéma suivant expose le procédé choisi par le groupe pour construire la phase du programme, à l'origine de la commande du comité de pilotage.



PERSPECTIVES

Le projet de refonte du programme de la formation d'intégration a révélé combien il ne pouvait s'exprimer seul par les seuls effets de l'écriture nouvelle de séquences permettant de faire le face à face. L'ingénierie de formation et celle de la démarche pédagogique ont révélé l'impact de cette refondation dans l'organisation même de l'institution. Il se fait à trois niveaux :

► Le formateur :

La contextualisation des situations, en écho de celle du champ du travail, implique une modification de l'acte de transformation du formateur vis-à-vis de l'apprenant. L'intervenant formateur devra se considérer dorénavant comme quelqu'un qui est centré plus sur l'apprenant que sur le contenu à dérouler. L'approche par les situations suppose une sorte de coopération avec les stagiaires en étant distancié des modèles traditionnels du « transfert d'expertise » ou de la conception scolaire de « transmission de connaissances ». Le formateur devient un facilitateur de l'apprentissage.

Passer à cette nouvelle posture supposera de savoir gérer la pression des habitudes. Une nécessaire professionnalisation au sens d'une amélioration des compétences du formateur est à engager en amont de cette réforme et à entretenir de manière continue au regard du panel des formateurs de l'ENSOSP. Cette démarche conduite par l'ENSOSP ne pourra être que profitable pour les SDIS qui ont aussi à mettre en œuvre, sur d'autres référentiels pour d'autres emplois, une pédagogie plus centrée sur les compétences.

► Le stagiaire :

Il devra gérer le changement de norme spatiale (il ne faut pas être en salle tout le temps pour apprendre) et de norme relationnelle (le formateur n'est pas le sachant tout puissant). Il n'est plus en position d'attente, il est un acteur de sa propre formation et doit créer sa propre dynamique dans l'apprentissage en utilisant ses propres capacités, en transformant ses représentations, en bénéficiant de la synergie du groupe et de l'environnement des installations mises à sa disposition.

► L'école :

Elle devra s'atteler à la gestion de l'évaluation en prenant en compte la future inadéquation des critères classiques de l'évaluation. En effet, l'approche par les situations incite à une évaluation à caractère global et transversal. On veut dans ce projet évaluer la capacité à combiner plusieurs savoirs en fonction d'un contexte, mais aussi la capacité à résoudre des situations, plutôt qu'évaluer des connaissances théoriques, hors contexte.

CONCLUSION

Comme énoncé en propos liminaires, les travaux de refondation d'une partie d'un programme a permis, certes de basculer sur une nouvelle approche mais surtout de tracer les lignes d'une méthodologie, parmi bien d'autres, pour rénover des programmes de formation. L'ENSOSP est engagée maintenant à développer son ingénierie de formation et pédagogique au profit d'autres programmes de formation. Le référentiel des compétences présenté dans ce rapport est un document dont on pourra aisément s'inspirer pour construire d'autres référentiels.

L'actualité des référentiels va conduire à explorer la formation sur d'autres emplois et grades (capitaines, emplois supérieurs de direction, formations de santé, etc.), mais surtout à porter un regard nouveau dans les domaines des formations d'intégration, de professionnalisation où les stages de perfectionnement et de maintien des acquis au titre de la formation tout au long de la vie, engageant l'adulte dans une logique d'amélioration de ses compétences.

S'il fallait résumer ce projet lancé en 2009 :

En syntonie avec les propos de Ph. Jonnaert, professeur titulaire à l'Université du Québec, Il ne s'agira plus d'enseigner des contenus disciplinaires décontextualisés mais de définir des situations à l'intérieur desquelles l'officier pourra se construire, modifier ou réfuter des connaissances.

Le contenu n'est plus une fin en soi mais devient un moyen de traitement des situations, au même titre que d'autres ressources.

Ce projet a été soutenu et éclairé par l'habileté, les connaissances de Dominique Schaefer, consultante, de la division Ingénierie de l'Ensosp à qui l'institution et à titre personnel, sommes reconnaissants.

Lcl Gilbert. PASCAL
Chef de projet et animateur

LISTE DES CONTRIBUTEURS

Cdt BAIGES Alain	Cne LAURENT Grégory
Major BEAUMONT Michel	Lcl LOPEZ Patrice
Lcl BEAUVENTRE Stéphane	Lcl MARTY Laurent
Lcl BERTHOUIN Hervé	Col. MATHIEU Dominique
Cne BONNEMAISON Benjamin	Col. MAZEAU Benoit
Monsieur BREZISKI Jean-Marie	Col. MOSSE Marc
Lcl CARRET Thierry	Lcl PASCAL Gilbert
Cne CARRO NAVARRO Enrique	Ltn PELLEGRIN Nicolas
Lcl CHABAS Thierry	Major PETIT Christophe
Cne CHABERT Claude	Cdt PLANCHON Sébastien
Lcl CHAUVET Francois	Lcl POIX Bruno
Lcl DELAIDDE Julie	Cdt RAMET Stéphane
Cdt DOUSSINEAU Bruno	Cdt RICCI Alain
LCL DUBOIS Franck	Lcl ROGER Jean-Pierre
Cdt FERRAND Didier	MME ROIG Mélanie
Lcl GERBER Patrice	Major RUIZ patrick
Cdt GILCART J-Ch.	Mme SCHAEFER Dominique
Ltn HAVARD Franck	Lcl SOTTY Jérôme
Lcl HERARD Serge	Cne THIOLIERE Frédéric
Cdt HUBERT Antoine	Cdt TROUVE Olivier
Cne IMBERT Stéphane	Ltn VIDAL Claude
Lcl JEANDEMANGE Christian	Cne WEISS William
Cdt LAPORTE Pierre	