



SAPEURS-POMPIERS
du BAS-RHIN

Mémento du formateur

Document de
travail

Document de
travail

SOMMAIRE

Thématique	Titre	Page	Public		
			AccPro	ForAcc	ConcFor
	Techniques pédagogiques				
	Mise en œuvre APC				
	Qu'est qu'une compétences				
	Kirkpatrick				
	Évaluation				
	Autodiagnosti				
	Démarche d'amélioration continue				
	Les neurosciences au service de l'apprentissage				
	Notion de débriefing				
	Former un groupe d'adultes à des fins professionnels				



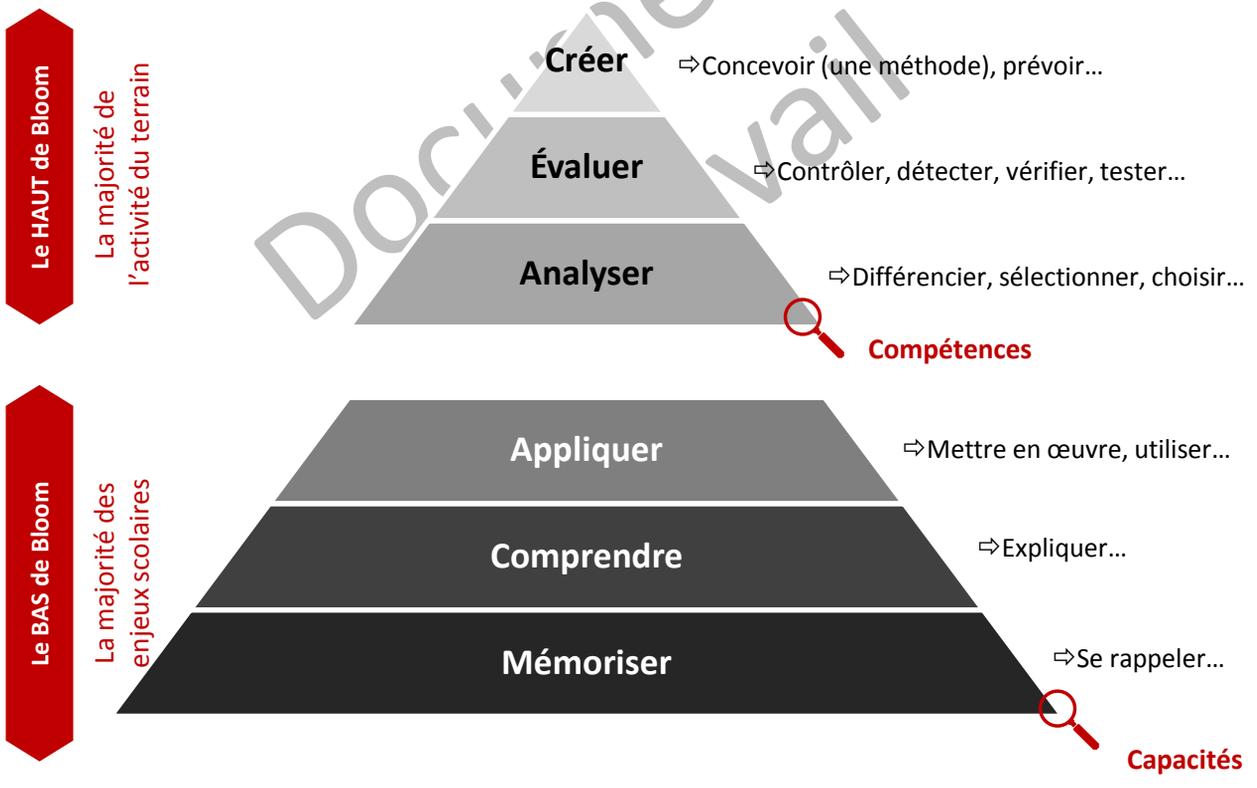
Activités et compétences liées au formateur accompagnateur

ACTIVITÉS	COMPÉTENCES ASSOCIEES
1. Accompagner l'apprenant dans son autodiagnostic des compétences acquises et à développer	• Créer ou adapter des situations cibles en amont ou au premier jour de l'action de formation en lien avec le référentiel de formation
	• Analyser l'activité de l'apprenant
	• Accompagner l'apprenant dans son auto-évaluation de l'existant
2. Co-construire, avec l'apprenant, son parcours de professionnalisation	• Concevoir et mettre en œuvre des mises en situation professionnelle (MSP)
	• Concevoir et mettre en œuvre des ateliers pédagogiques personnalisés (APP)
	• Accompagner l'apprenant dans son auto-évaluation post-action
	• Accompagner l'apprenant dans son auto-évaluation d'acquisition
3. Former un groupe d'adultes à des fins professionnelles	• Adopter une posture de formateur-accompagnateur
	• Animer et réguler un groupe d'apprenants
4. S'intégrer dans une démarche d'amélioration continue	• Améliorer ses pratiques de formateur
	• Participer à l'amélioration de l'action de formation

(1)

L'apprentissage

➤ Taxonomie des objectifs éducationnels selon Bloom





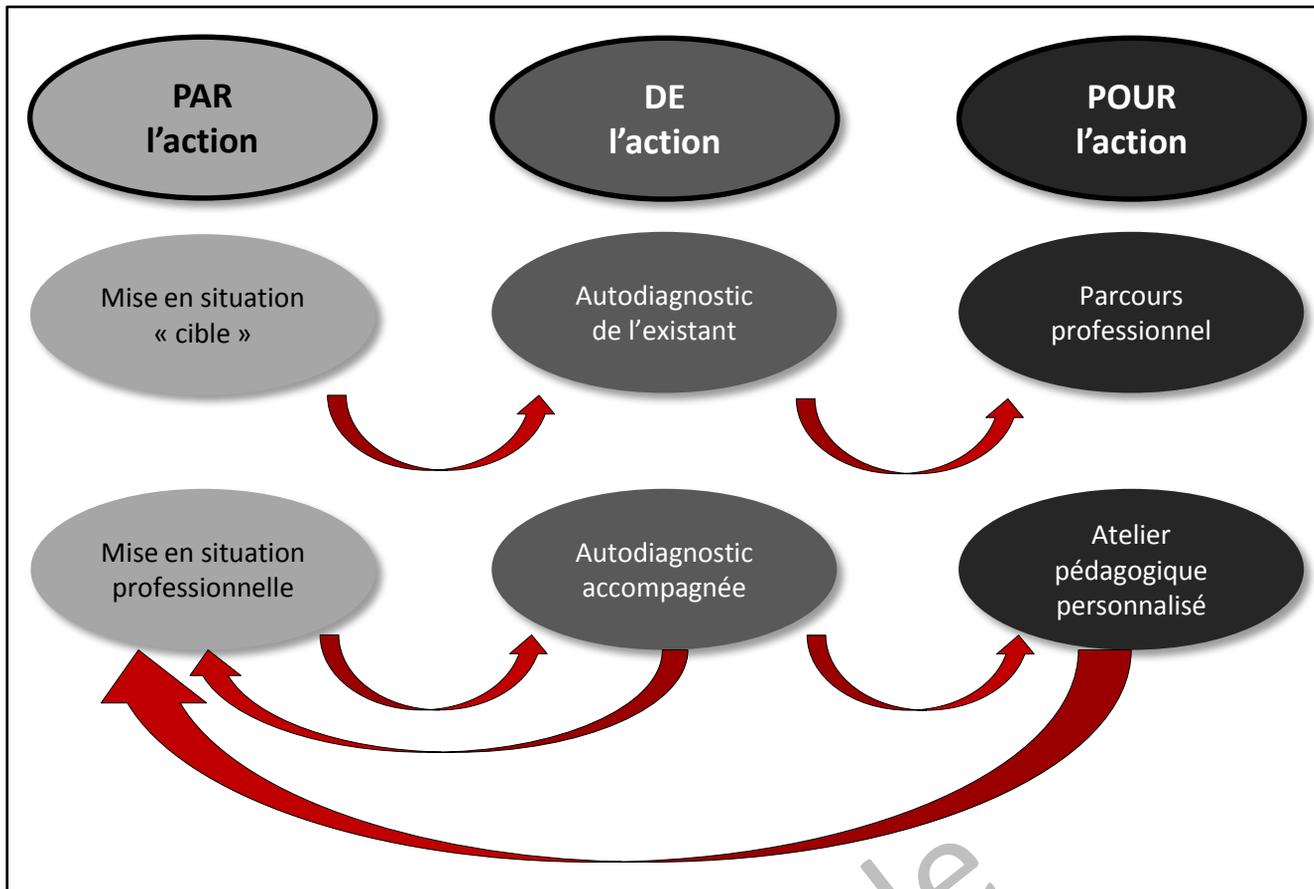
Le comportementalisme

Apprendre POUR l'action	Apprendre PAR l'action	Apprendre DE l'action
<ul style="list-style-type: none"> • Exposé • DTR - DCJ • Cours magistral 	<ul style="list-style-type: none"> • Ateliers pratiques • Cas concrets 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluations

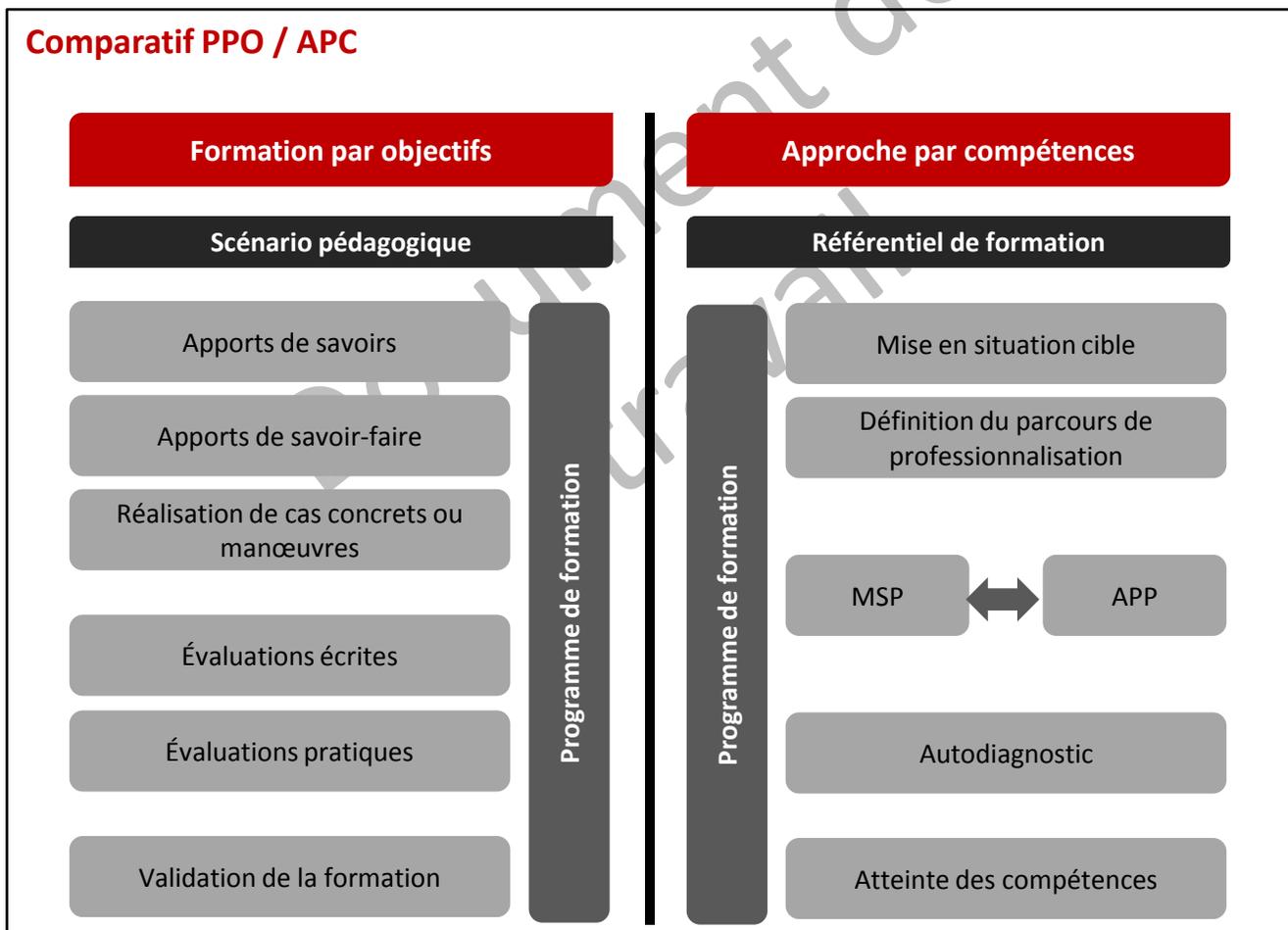


Le constructivisme

Apprendre PAR l'action	Apprendre DE l'action	Apprendre POUR l'action
<p>Etre dans l'action Faire un travail - Résoudre un problème</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réfléchir • Essayer – Réessayer • Se questionner • Résoudre • Comparer • Echanger • ... 	<p>Parler de l'expérience vécue</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbaliser son raisonnement • Expliquer ce qu'il en a compris • Expliquer comment il s'y est pris • Exprimer ses difficultés, ses besoins • ... 	<p>Écouter, faire, questionner</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apprendre ce qu'il a besoin • Faire ce qu'il ne sait pas bien faire • Comprendre ce qu'il n'a pas bien compris • ...
<p>Etre dans l'action</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mise en situation de travail • Situation problème • ... 	<p>Parler de l'expérience vécue</p> <ul style="list-style-type: none"> • Débriefing • Échanges • ... 	<p>Écouter, faire, questionner</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposé • APP • Démonstration • Mise en situation • ...

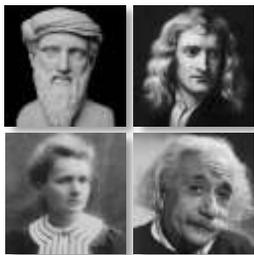


Comparatif PPO / APC

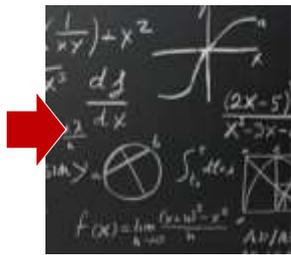


Quelques notions...

➤ Le savoir



Recherches,
expériences...



Approbation
par les pairs



SAVOIRS

« Ensemble **d'énoncés stables** (savoirs scientifiques) décrivant le réel et faisant l'objet d'un accord dans une communauté. Les savoirs ont une existence distincte de celui qui les énonce. Ils décrivent un état. »

JM Barnier et M. Sorel

➤ La connaissance

« Résultat d'un **processus intime** qui correspond à une construction de sens (ce qui semble cohérent, logique). C'est une intériorisation par des personnes de réalités qui leur sont extérieures. Elles sont **évolutives**... »

JM Barnier et M. Sorel

➤ La capacité

La capacité, c'est le « **savoir faire** » en situation de formation.

C'est « **appliquer** » la procédure.

C'est le travail prescrit : « **C'est ce que l'on doit faire...** »

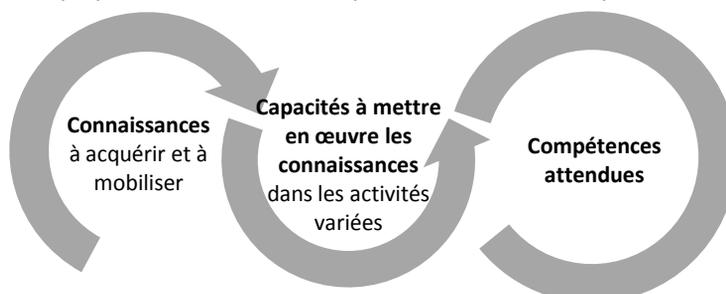
- G.N.R
- Fiches opérationnelles
- Consignes
- Règles d'action (MGO, DPIF...)
- ...

➤ La compétence

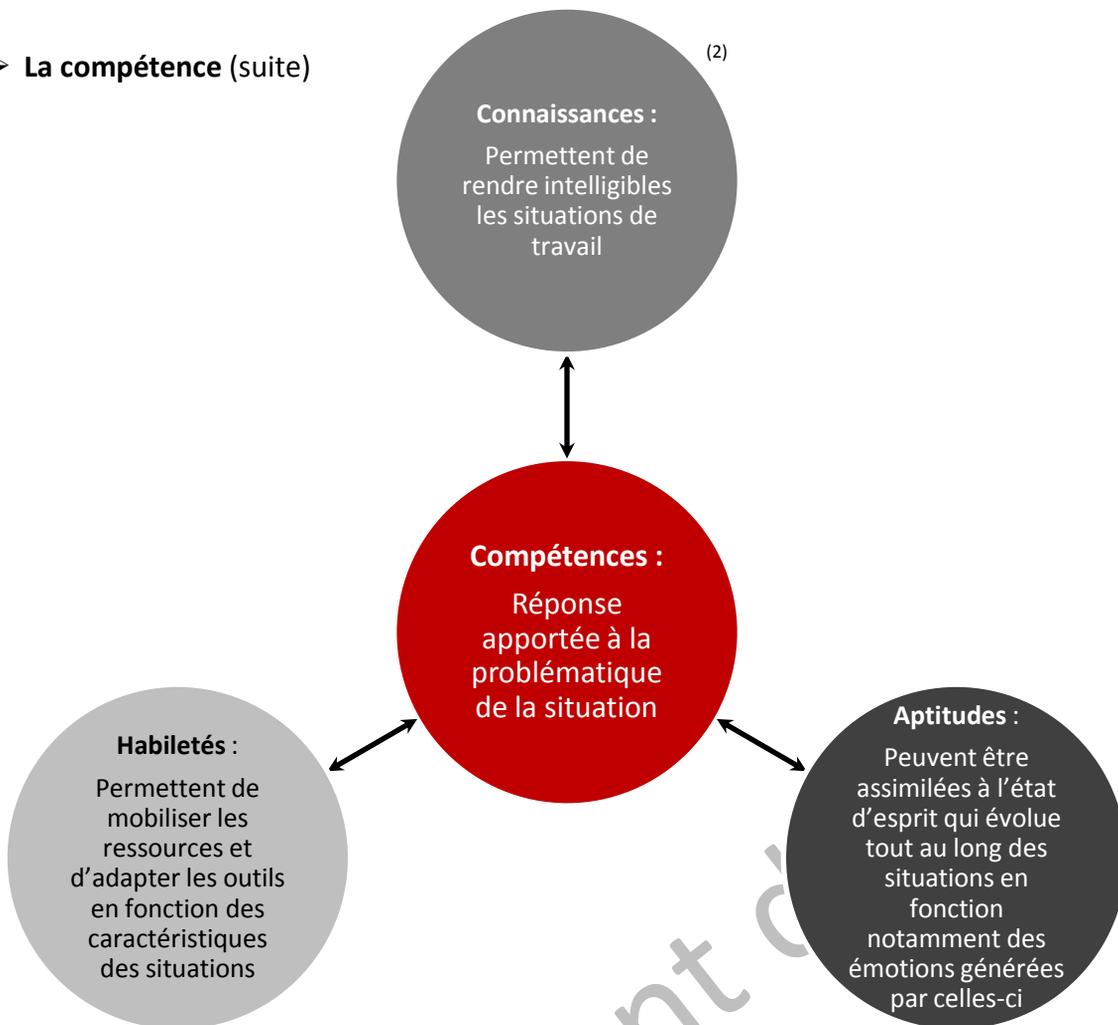
La compétence, c'est savoir « **quoi faire** » en situation de travail.

C'est « **ce que l'on fait vraiment, dans la vraie vie** ».

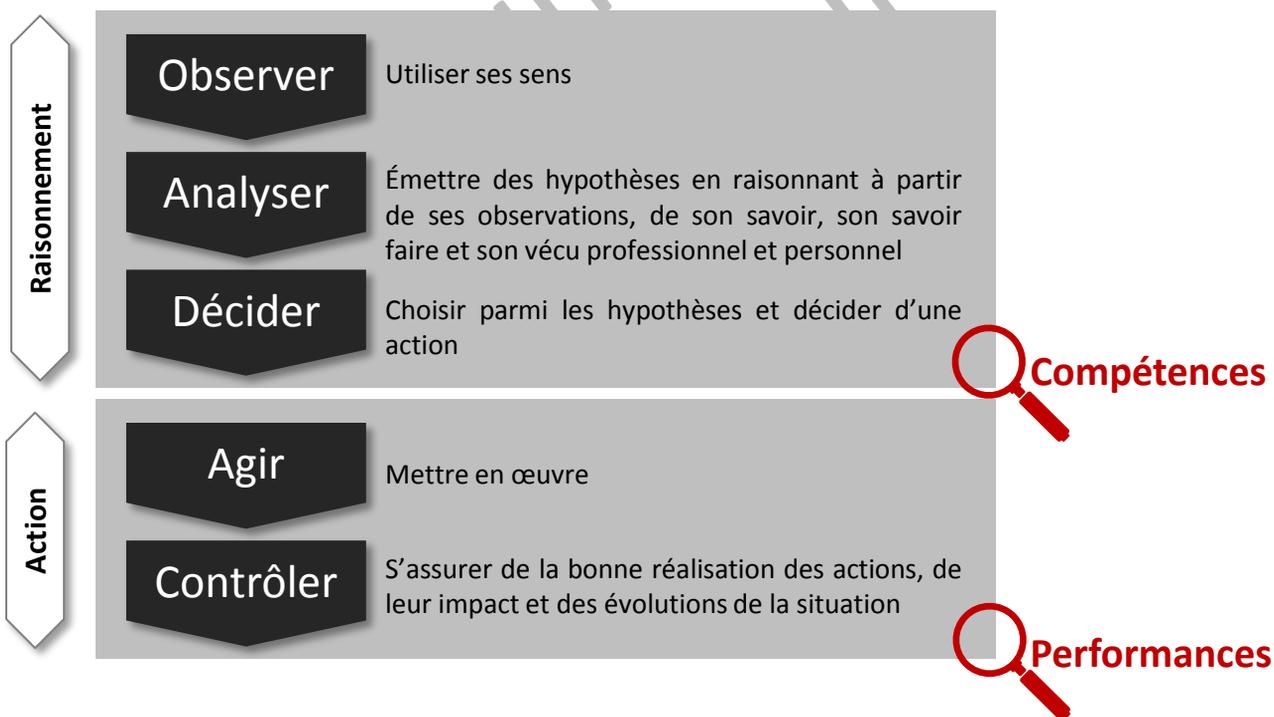
C'est « **le raisonnement qui précède l'action, la capacité à résoudre un problème dans un contexte** »



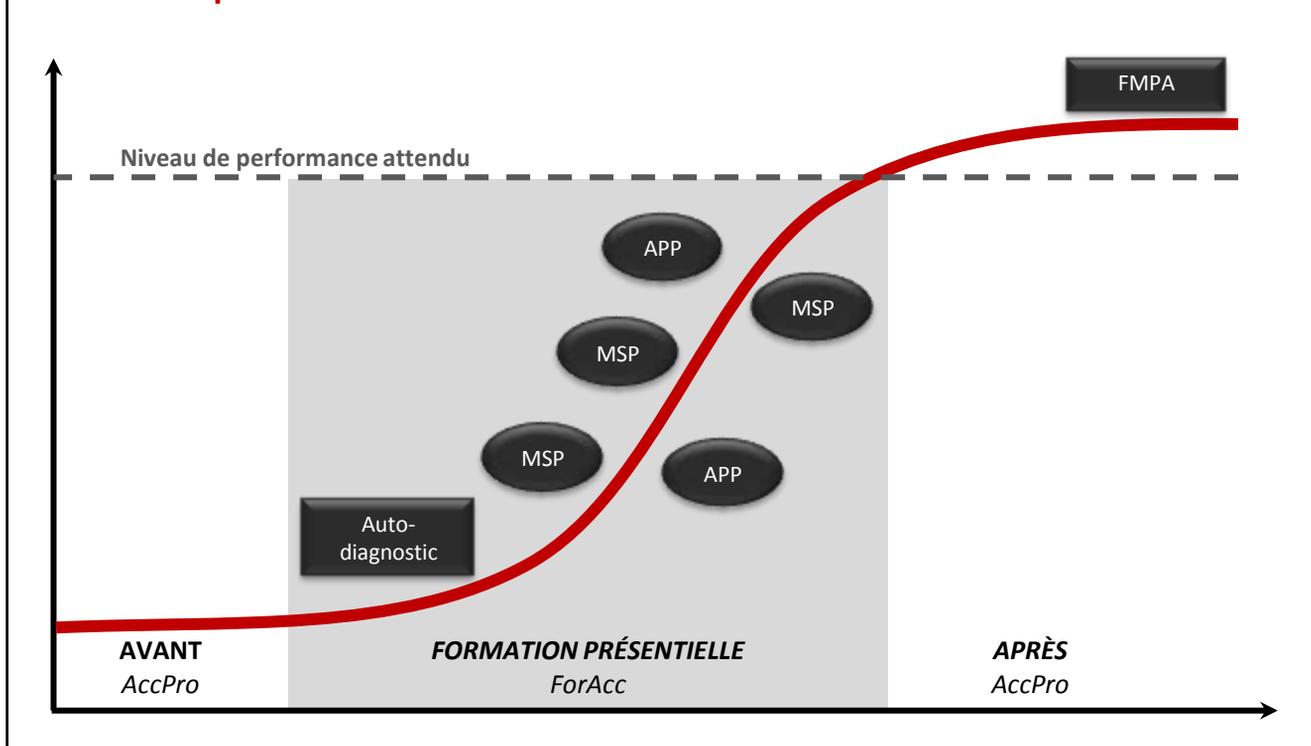
➤ **La compétence (suite)**



➤ **La performance**



Parcours de professionnalisation au sein de la formation



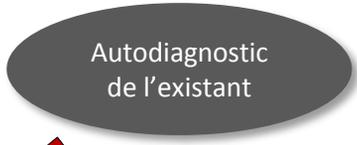
Document de travail



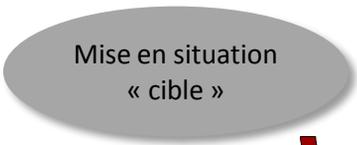
Situation cible en amont de l'action de formation



Dès son arrivée, l'apprenant est mis en activité au travers d'une mise en situation professionnelle « cible ».



L'apprenant réalise son autodiagnostic : il porte sa réflexion sur l'analyse des risques et les actions qu'il a mené pour y faire face.



Pour l'apprenant, ces situations permettent de comprendre les enjeux de la session de formation, le fonctionnement et l'intérêt de l'autodiagnostic.
 Pour le formateur-accompagnateur, ces situations concourent à la conception du parcours individuel de professionnalisation.

Analyse de l'activité de l'apprenant

⁽²⁾ L'activité humaine permet de passer d'un état statique (prescrit ou prévu) à un état dynamique (le réel) : agir sur le système. C'est donc passer du « *ce que je dois faire* » à « *ce que je fais* ».

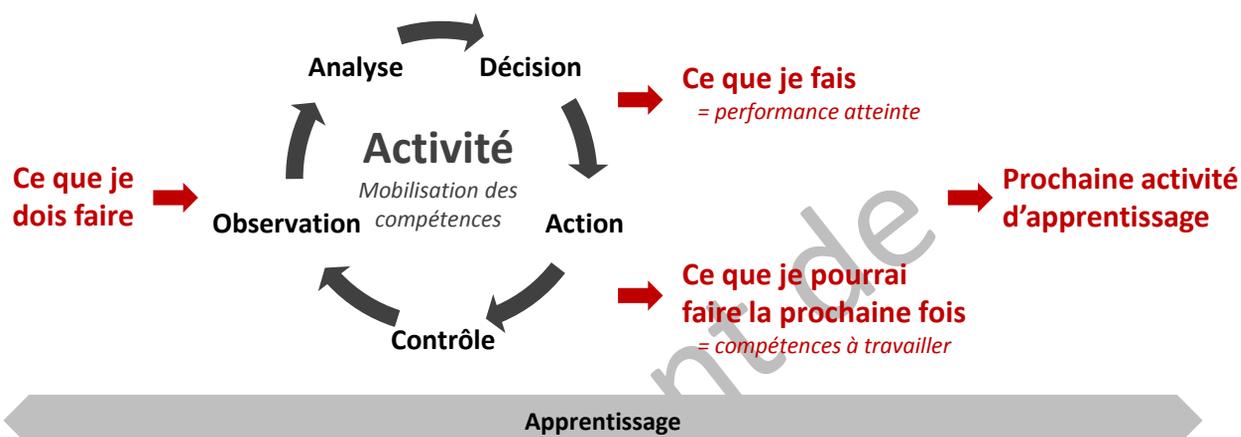


(2) L'activité peut être qualifiée de moteur. Si nous faisons l'analogie avec un moteur de voiture, nous pouvons mesurer l'efficacité de celui-ci en le mettant à « l'épreuve » dans différentes circonstances : neige ou pluie, côte, etc. Il est également possible de définir des critères d'efficacité : endurance, consommation, montée en température, étanchéité, pollution, etc. Cette efficacité est en fait caractérisée par des **performances concrètes et objectives**.

On peut donc considérer que l'équation suivante :

$$[\text{Performance}] = \begin{matrix} [\text{Complexité de la situation de travail}] \\ + \\ [\text{Autonomie pour agir}] \\ + \\ [\text{Efficacité de la réponse apportée}] \end{matrix}$$

La relation entre ces différentes notions est illustrée par ce schéma :



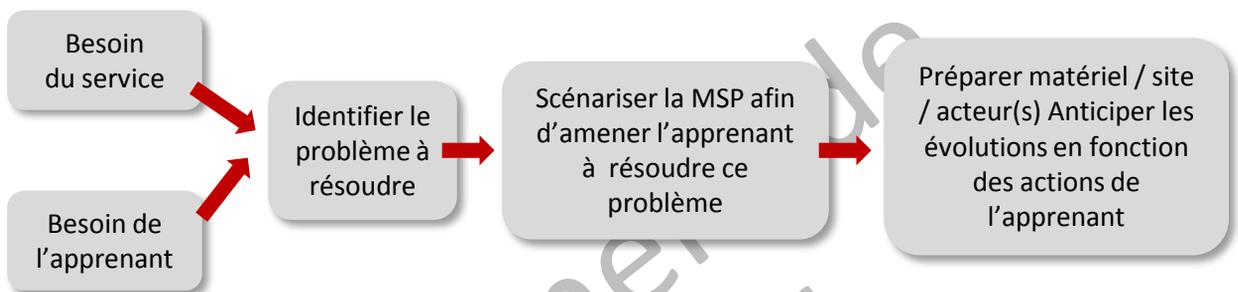


Conception et mise en œuvre d'une MSP

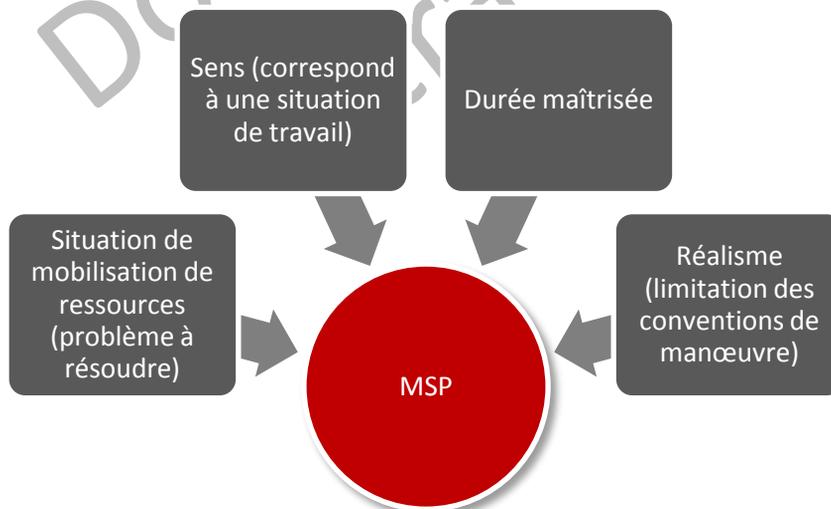
⁽³⁾ L'analyse du travail est centrale dans la construction des parcours de professionnalisation. Les mises en situation professionnelle sont le **reflet des situations de travail**. Elles contribuent au développement des compétences de chaque apprenant. Elles permettent de centrer les apprentissages sur la réalité du travail du sapeur-pompier. Elles favorisent la réflexion sur les pratiques opérationnelles maintenant ainsi en permanence un lien entre l'évolution de la société et les pratiques opérationnelles.

Elles peuvent être suivies ou précédées d'ateliers pédagogiques personnalisés (APP) qui ont pour but l'augmentation des savoirs et savoir-faire.

➤ Le processus de conception d'une MSP

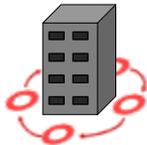


➤ La philosophie



➤ Étendue du champ de supervision et de contrôle

Dans la phase de conception, le formateur-accompagnateur peut **évaluer la difficulté de la MSP** qu'il propose en se basant sur l'étendue du champ de supervision et de contrôle (ECSC) de l'apprenant :

		FORT	FAIBLE
Spatial (points de contrôle)		Un seul point 	Plusieurs points 
Causal	Nb victime	Aucune	Plusieurs
	État victime	Léger	Grave
	Feu	Circonscrit	Propagation libre
	Risque secondaire	Électrique, gaz, chimique, radioactif ...	
Vitesse du processus		Lent	Faible
Accessibilité au processus <i>Exemple d'un conducteur mécanicien</i>		Direct <i>Manomètre FPT</i>	Indirect <i>Bruit de la pompe</i>

L'observateur dispose d'un indicateur intéressant concernant l'analyse de l'activité : il met en corrélation l'ECSC et les déplacements de l'apprenant. Si l'ECSC est fort, les déplacements sont censés être limités. A l'inverse, un ECSC faible nécessite de nombreux déplacements pour prendre en compte la situation.

Conception et mise en œuvre d'un APP

L'atelier pédagogique personnalisé (APP) est un moment d'échange entre le formateur-accompagnateur et le ou les apprenants. Il **répond à un besoin identifié** précédemment, soit au travers d'une MSP soit sur demande du / des apprenant(s).

- (3) Les APP sont construits avec et pour les apprenants. Ils favorisent le développement rapide des savoirs et savoir-faire qui leur permettront, par la suite, de construire des compétences.

Le format des APP est aussi varié que les sujets qu'ils peuvent traiter. Quelques exemples :

- Démonstration du fonctionnement d'un matériel
- (8) • Serious game (jeu sur table)
- Cours magistral
- Travaux en sous groupe
- ...



L'évaluation

➤ L'évaluation en APC

- (2) L'approche pédagogique proposée incite à modifier la relation formateur / formé, pour la faire évoluer vers celle d'accompagnateur / apprenant, en partant de l'idée « *qu'apprendre* » est une action individuelle, qui dépend du contexte d'apprentissage dans lequel l'individu se trouve.
- (2) L'accompagnateur sort alors du rôle de transmetteur de savoir et de savoir-faire. Il crée les conditions d'apprentissage et donc les activités **adaptées au besoin de l'apprenant** ou du groupe d'apprenants.
- (2) Au cours de ce parcours, les différentes activités et notamment les mises en situation, font régulièrement l'objet d'une évaluation du niveau de développement des compétences de l'individu.

Cette évaluation se déroule en deux temps :

- 1^{er} temps : l'autodiagnostic dans l'action
- 2^{ème} temps : l'autoévaluation des compétences

➤ Auto-évaluation post-action

- (2) Il s'agit de mesurer l'efficacité dans l'action, de la réponse apportée à la situation, à partir de critères de réussite. Ce sont des critères objectifs et mesurables. On parle alors d'autodiagnostic, car c'est à l'apprenant d'identifier, accompagné par un formateur-accompagnateur, la qualité de sa réponse au problème donné. C'est le 1^{er} niveau de l'introspection.

L'autodiagnostic « accompagné » se réalise en deux temps :

- Le stagiaire réalise seul une analyse des problématiques rencontrées et des actions qu'il a mené pour y faire face.
- L'entretien d'explicitation : l'apprenant argumente ses choix tactiques. Cette verbalisation est accompagnée par le formateur afin de la centrer sur les faits. Ce dernier s'appuie sur les **actions réellement menées** et les **activités observables** afin de permettre une analyse du raisonnement de l'apprenant.

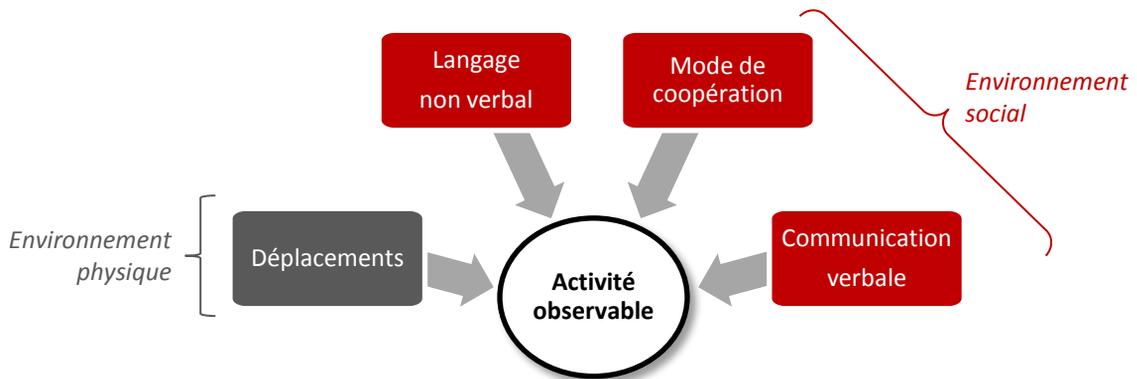


➤ Autoévaluation des compétences

- (2) A la lumière du résultat obtenu dans l'action, il est plus facile d'analyser la manière dont ce résultat a été obtenu. Cette autoévaluation (action d'explicitation son action) peut s'appuyer sur les ressources mobilisables dans la famille de situations vécues (les connaissances, habiletés et attitudes), mais aussi sur d'autres paramètres tels que la manière d'articuler ces ressources dans l'action, par rapport aux autres, son envie, ses contraintes, ses doutes, ses émotions. Il existe différentes méthodes et outils de mise en œuvre de cette autoévaluation. Ils cherchent tous à faire adopter à l'apprenant une **posture réflexive post-action** (mise en situation ou atelier pédagogique).
- (2) Cette évaluation permet ainsi d'objectiver la performance atteinte par l'apprenant et par conséquent du degré de développement des compétences qui soutiennent l'activité travaillée (au sens de famille de situations susceptibles d'être rencontrées).

➤ Activités observables de l'apprenant

Comme évoqué précédemment, lors de l'entretien d'explicitation de l'autodiagnostic, le formateur-accompagnateur va s'appuyer en partie sur les **activités observables** pour comprendre et analyser le raisonnement de l'apprenant :



Les **déplacements** d'un apprenant lors d'une mise en situation professionnelle est un des éléments permettant l'analyse de l'activité. En effet, ces mouvements sont censés être en corrélation avec la situation, et notamment avec l'étendu de son champ de supervision et de contrôle (voir § *Co-construire son parcours de formation / conception et mise en œuvre d'une MSP*). Des déplacements inadaptés peuvent être des indicateurs d'une surcharge cognitive et/ou attentionnelle.

La **communication verbale** désigne l'ensemble des éléments d'information transmis par la voix lors d'une situation de communication. Elle est notamment caractérisée par le registre et niveau de langage, le ton, le débit, le niveau sonore de l'expression, les silences. Chacun de ces éléments ont une influence sur l'efficacité de la communication.

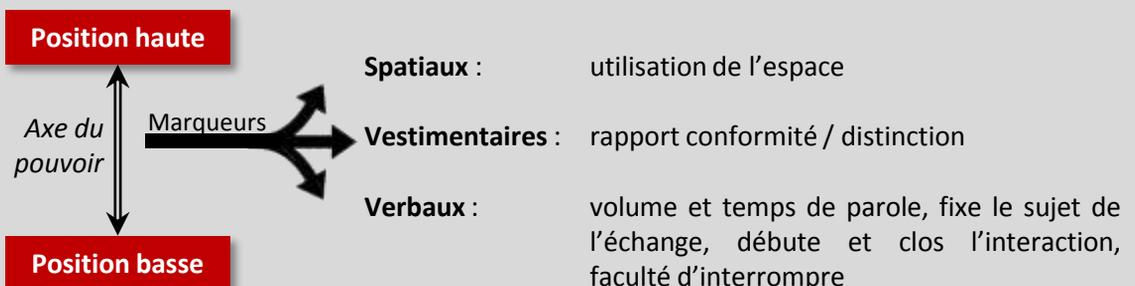
Dans les situations de travail, d'autres critères liés à la communication verbale sont également facteur d'influence :

- Légitimité du donneur d'ordre (rang hiérarchique, expérience, fonction ...)
- Code commun (langage, références ...)
- Cohérence par rapport à la situation
- Action réalisée intégralement.

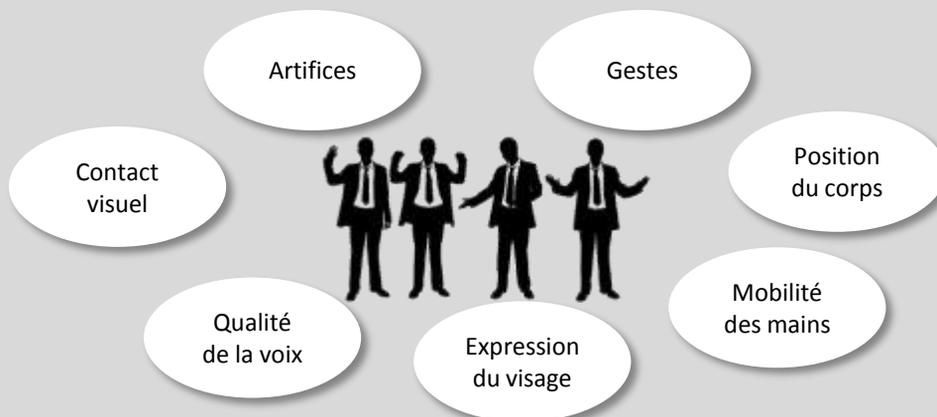
Le chef d'agrès / chef de groupe se retrouve systématiquement dans des situations de d'interaction dans le cadre de ses activités : avec ses subalternes, ses collègues, son supérieur, les services extérieurs ... Il adopte alors un **mode de coopération** :

- Vertical : donne / reçoit des ordres / consignes / ...
- Horizontal : partage d'information

Ces situations d'interaction seront fonction du rapport en pouvoir des acteurs :



Des études (Mehrabian, 2007) révèlent que lorsque nous évoquons des sentiments et des états d'esprit (comme c'est le cas lors des autodiagnostic), seul 7% du message dans son ensemble est communiqué par les mots que nous utilisons. Notre message est transmis dans une proportion de 55 % par notre langage corporel et 38 % par le ton de notre voix. Aussi, une attention particulière doit être portée par le formateur-accompagnateur sur le **langage non verbal**.



❶ Appréhension des éléments par l'observateur

ATTENTION : l'analyse de la situation de travail est soumise à certains **biais** dont l'observateur doit être conscient :

FILTRES	CONSÉQUENCES	
	Situation	Relation pédagogique
Sensoriels Visuels, auditifs, kinesthésiques	Prise d'information	Communication
Socio-culturels Éducation, coutumes, croyances, valeurs	Compréhension	Interaction sociales Préjugés / stéréotypes
Émotionnels	Dégradation ou optimisation	

➤ L'entretien d'explicitation

L'entretien d'explicitation est une phase essentielle de l'action d'apprentissage. Le formateur doit accompagner l'apprenant dans son introspection, et donc lui proposer un environnement propice à ce travail :

- Passer un contrat de confiance : « *Pas de jugement* » (surtout en groupe)
- Commencer par poser le cadre : « *Sur le trajet, le CODIS te confirme VL au GPL. À quoi tu penses à ce moment ?* »
- Poser des questions ouvertes centrées sur l'action.
- Ne pas dériver sur les périphéries de l'action : recentrer sur l'action si nécessaire.
- Limiter le temps de parole du formateur-accompagnateur (règle du 80%-20%)

Auto-évaluation post-action

Plusieurs méthodes permettent de conduire ces échanges. Quelques exemples :

➤ Méthode « Analyse chronologique »

Cette première méthode suit la chronologie de l'action. L'apprenant explique comment l'action a été réalisée (moyens, temps, personnels, tenue ... Puis il exprime les problématiques qu'il a rencontrées lors de la réalisation et comment il a réussi à s'en affranchir.

Cette méthodologie est particulièrement adaptée aux mises en situation à caractère opérationnel et aux apprenants des premiers niveaux d'emploi.

	Actions réalisées	Problématiques rencontrées
Prise en compte de l'intervention		
Réactions immédiates		
Réalisation de l'opération		
Observation		

➤ Méthode « Analyse des risques »

Cette deuxième méthode est basée sur une analyse des risques liés à la situation. Elle est généralement utilisée au profit des chefs d'agrès / chefs de groupe lorsque les éléments à mettre en avant sont liés à la prise en compte de la situation ou aux techniques opérationnelles.

	Risques / Problématiques identifiées	Actions menées / envisagées
Individus <ul style="list-style-type: none">- Impliqués- Victimes- Panique		
Tâches <ul style="list-style-type: none">- Respect des ordres donnés / technique opérationnelle- Respect des consignes de sécurité		
Matériel / outils <ul style="list-style-type: none">- Connaissance des matériels utilisés- Utilisation adaptée des matériels		
Milieu <ul style="list-style-type: none">- Sur accident - Électricité- NRBCe - Météo- Effondrement - ...		

➤ Méthode « GOC »

Cette deuxième méthode s'appuie sur la méthode de raisonnement tactique. Elle convient aussi bien aux MSP opérationnelles qu'à celles à caractère managériales.

Situation	Enjeux / Problématiques	Actions
Qui : 2	Technique : 3	1
Quoi :	Humain :	
Quand :	Économique : 4	5
Où :	Opérationnel :	
Comment :	Organisationnel :	
Pourquoi :	Réglementaire :	
	Image :	

- 1** L'apprenant indique uniquement les actions qu'il a mené (et non pas celles qu'il avait l'intention de réaliser)
- 2** L'apprenant reprend l'ensemble des éléments de situation (QQQCP)
- 3** En mettant de côté ce qui a été réalisé, l'apprenant fait une analyse des enjeux (THEORI) et problématiques liés à la situation à laquelle il a été confronté.
- 4** L'apprenant numérote les différentes problématiques selon leur niveau de priorité à traiter (réactions immédiates / actions réfléchies)
- 5** L'apprenant revient sur ses actions et les complète fonction de son analyse à froid des problématiques et enjeux. Il indique notamment les actions à envisager à moyen / long terme

Auto-évaluation d'acquisition

➤ Sous titre

Document de travail
À compléter

Élaboration d'un plan d'action

- Dispositifs de formation

Document de
travail
À compléter



Postures de formateur-accompagnateur

➤ Relation formateur-formé

- (2) L'intégration de l'approche par les compétences dans nos environnements de formation, entraîne avant tout un changement culturel de la relation entre l'apprenant et son environnement d'apprentissage.
- (2) Partant du principe que c'est l'individu qui apprend, il est nécessaire de créer autour de lui un environnement qui le fait apprendre.
- (2) Dans ce cadre, la relation formateur-formé change. Le formateur, d'une posture de sachant qui vérifie que le formé a bien retenu tout ce qu'il lui a transmis (savoir et savoir-faire), devient **celui qui accompagne** et cherche à se mettre à la place de l'apprenant pour **mieux comprendre ses besoins** et lui **proposer les actions adaptées à son apprentissage**. Apprendre à apprendre devient par conséquent la première compétence à développer chez les apprenants, ce qui est parfois complexe, notamment lorsque les apprenants ont évolué depuis longtemps dans un environnement d'apprentissage transmissif.

➤ Un travail sur soi

Dans les phases d'analyse des activités comme dans les phases d'échanges avec les apprenants, le formateur-accompagnateur doit avoir conscience de certains biais pouvant le concerner :

- Les interactions liées à ses attitudes
- Les conséquences de ses préjugés / ses stéréotypes, qui souvent sont non conscients.

Il doit également prendre en compte l'impact des représentations mentales (de l'apprenant comme des siennes) sur la compréhension d'une situation.

Enfin, son mode de communication doit être adapté pour favoriser l'apprentissage. Les techniques de communication non violente sont à privilégier.

➤ Typologie des attitudes

- (4) Dans les années 50, Elias Hull Porter (1914-1987), psychologue américain proche de Carl Rogers, a mené une étude de grande ampleur sur les entretiens thérapeutiques qui lui a permis d'identifier 6 grandes familles d'attitudes auxquelles nous avons spontanément recours dans nos relations interpersonnelles. Le tableau page précédente caractérise ces attitudes et précise les effets possibles sur la personne à qui l'on s'adresse.
- (4) En fonction de l'attitude que nous adoptons, nous plaçons notre interlocuteur dans une position particulière. En adoptant systématiquement des attitudes d'évaluation, de soutien, de solution immédiate par exemple, nous ne reconnaissons pas sa capacité à être autonome, à gouverner lui-même ses conduites et le maintenons dans un état de dépendance.

Attitudes	Définitions et interactions induites
Évaluation, jugement 	<p>Porter un jugement, une critique positive ou négative. Institue un juge (vous) et un jugé (autrui) : peu de personnes apprécient d'être soumises durablement à l'évaluation, à la critique, au jugement d'autrui. Réactions possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • éviter d'être évalué • critiquer son juge • s'opposer à lui • continuer à recevoir une évaluation positive (rester à la hauteur)
Interprétation 	<p>Expliquer ce qui vient d'être dit par des raisons cachées, motivations secrètes, suppositions inconscientes, causes implicites... Institue un expliquant et (celui qui « sait ») et un interprété (celui qui « ne sait pas ») : peu de personnes apprécient d'être dévoilées en continu, se sentir l'objet d'insinuations, de supposition, de tentatives d'explication par autrui. Réactions possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • éviter d'être mis à nu • s'opposer à celui qui cherche à l'interpréter
Soutien Aide 	<p>Manifester de la sympathie, de l'adhésion émotionnelle et/ou intellectuelle, de la compassion, du réconfort moral, du partage d'expérience,... Institue un aidant (un « souteneur ») et un aidé (un « soutenu ») : peu de personnes apprécient durablement d'être dans une position de faiblesse, d'assistance. Réactions possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • se sentir humilié, dévalorisé • retrouver une position acceptable face à vous • refuser l'aide • s'opposer au donateur trop intrusif • rompre la relation
Investigation Enquête 	<p>Poser des questions pour en savoir plus, pour vérifier des intuitions. Institue un enquêteur et un enquêté : peu de personnes apprécient durablement d'être soumises « à la question ». Réactions possibles du « coupable présumé » :</p> <ul style="list-style-type: none"> • éviter l'interrogatoire • modifier les réponses qu'il aurait donné spontanément • mentir ou omettre de tout dire • refuser de répondre ou s'interrompre • s'opposer au « policier » qui l'empêche de parler et veut lui soutirer des réponses.
Solution immédiate 	<p>Proposer très vite une solution simple (« yaka ») institue un décideur et un assisté : peu de personnes apprécient durablement d'être prises pour quelqu'un qui complique tout, qui est incapable de décider simplement, et dont les « états d'âme » perturbent la capacité à agir. Réactions possibles de la personne qui se voit opposer une fin de non recevoir à ses émotions, opinions, interrogations :</p> <ul style="list-style-type: none"> • refuser la solution • s'opposer au décideur qui n'a pas pris le temps de l'écouter jusqu'au bout
Compréhension (empathie) 	<p>Tenter de comprendre empathiquement autrui. L'empathie se distingue de la sympathie (adhésion à autrui), et de l'antipathie (opposition à autrui). C'est une compréhension intellectuelle bienveillante. Institue un écoutant et un écouté : beaucoup de personne apprécient de pouvoir parler à quelqu'un qui prend le temps de les écouter en leur facilitant l'expression et en les comprenant. La personne qui se sent écoutée pourra développer et approfondir ce qu'elle a à dire, sans être perturbée par la personne à qui elle s'adresse.</p>

(4) L'attitude de **compréhension empathique** est la seule attitude qui favorise l'expression d'autrui. Elle place l'écouter dans une disposition intérieure favorable et lui permet au mieux la compréhension intellectuelle d'autrui. C'est une position très active, très coûteuse en attention, en énergie et qui demande une solide formation et un bon entraînement. Nous nous efforçons de percevoir et même de ressentir comme notre interlocuteur. Nous le lui manifestons en ré-exprimant de la façon la plus authentique et claire ce qu'il vient d'exprimer de telle sorte qu'il en prenne plus nettement conscience. Nous avons tendance à penser que lorsque l'on interroge une personne, celle-ci possède déjà une réponse prête à donner et parfaitement conforme à la réalité alors que dans les faits elle ne sait pas tout à fait ce qu'elle pense, elle hésite, elle se cherche. L'attitude compréhensive vise à soutenir son effort intellectuel.

Exemple :

(4)

Un jeune homme vous dit : « Il me tarde d'être grand comme mon frère. Lui, il sort quand il veut avec ses copains et il peut s'amuser. Moi, je ne peux même pas sortir après souper. Je suis obligé de rester devant la télé! »

Réponses possibles	Attitudes
Tu sais, tous les jeunes de ton âge en passent par là	Soutien, aide
Demande à ton frère de t'emmener avec lui	Solution immédiate
Pourquoi, tu n'aimes pas la télé ?	Interprétation
Tes parents ont raison. Tu as bien le temps de sortir!	Évaluation, jugement
Et qu'est-ce que tu ferais si tu pouvais sortir ?	Investigation, enquête

Exemple de réponse possible en compréhension : « C'est dur de voir son frère sortir et d'être obligé de rester dedans »

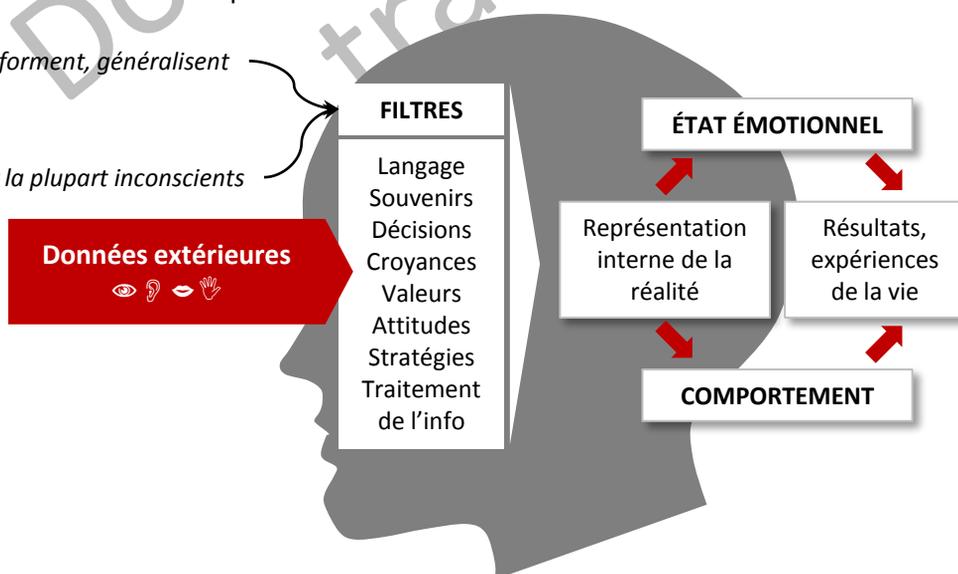
➤ **Les représentations mentales**

La représentation mentale ou représentation cognitive est l'image qu'un individu se fait d'une situation. Cette représentation peut conduire le sujet à une vision approximative, déformée, voire totalement inexacte de la situation.

Plusieurs facteurs influent cette représentation :

Éliminent, déforment, généralisent

Pour la plupart inconscients



L'apprenant comme le formateur-accompagnateur sont sujets à ces représentations, notamment dans la compréhension d'une mise en situation. Aussi, afin d'éviter les incompréhensions, le réalisme et la crédibilité de ces mises en situation sont essentiels :

- les conventions de manœuvre doivent être limitées au maximum
- la MSP doit correspondre à une situation de travail à laquelle l'apprenant peut réellement être confronté



➤ Préjugés et stéréotypes

Le **stéréotype** est un ensemble d'idées reçues, des croyances relatives aux caractéristiques des membres d'un groupe, un jugement qui contient une parcelle de vérité et dont le but est de simplifier la réalité, une théorie implicite expliquant les différences entre groupes sociaux.

Le **préjugé** est un ensemble de représentations, un jugement prématuré basé sur l'ignorance de celui qui l'émet, une représentation construite à partir d'éléments réels mais interprétés, une subjectivité venant du domaine des émotions, une opinion préconçue souvent imposée par le milieu ou par l'éducation.

Ces préjugés et stéréotypes influencent clairement les concernés, aussi bien par les intervenants sur opération que les formateurs lors d'une action de formation. Ces impacts peuvent être parfois positifs mais le plus généralement négatifs.

Exemples de stéréotypes ou préjugés	Conséquences possibles
<p><i>Les agriculteurs sont des personnes robustes et débrouillardes</i></p> <p><i>Les jeunes des cités, qui ont un accent relativement identifiable, font régulièrement de faux appels au CTA</i></p>	<p>Demandes de secours prises plus ou moins au sérieux avec une éventuelle adaptation des moyens engagés</p>
<p><i>« Syndrome méditerranéen » : les populations du pourtour méditerranéen (Italie, Espagne, Portugal, Maghreb) peuvent avoir un comportement d'exagération des symptômes</i></p>	<p>Prise en charge de ces victimes parfois inadaptée : retard, non prise en compte de la douleur ...</p>
<p><i>Les femmes sont meilleures que les hommes dans les relations sociales</i></p> <p><i>Les « anciens » ont du mal physiquement</i></p>	<p>Cantonnement régulier à certaines tâches / préservation systématique / ...</p>
<p><i>Les gens qui viennent de ce secteur (forestier) font tous des travaux forestiers.</i></p> <p><i>Les nouvelles générations sont douées avec les nouvelles technologies.</i></p>	<p>Explications parfois insuffisantes sur l'utilisation d'un matériel (ex : tronçonneuse, logiciel...)</p>
<p><i>Le centre de secours XXX est un petit CIS qui ne fait pas beaucoup d'interventions. En plus, je connais l'un des personnels qui n'est pas « très bon » en intervention</i></p>	<p>Évaluation moins impartiale, dénigrement, droit à l'erreur moins indulgent ...</p>

➤ Communication non violente

Le rôle du formateur-accompagnateur et de faire évoluer l'apprenant. Mais ceci ne peut se faire que si celui-ci agit de son **plein gré** et dans un esprit de **bienveillance**. Le formateur doit donc être capable de faire la différence entre « exiger » et « demander ».

- (6) Avoir des exigences implique la volonté de faire appliquer de force ce que l'on veut. La réaction est alors généralement motivée par le ressentiment, la crainte, la culpabilité ou la honte. Alors que la réponse favorable à une demande est habituellement mû par un élan de bienveillance et entraîne une notion de plaisir.
- (6) Pour inspirer la bienveillance, le formateur-accompagnateur doit être conscient de ses perceptions, ses sentiments et ses besoins, et être capable de les formuler sans laisser entendre de l'apprenant a tort.

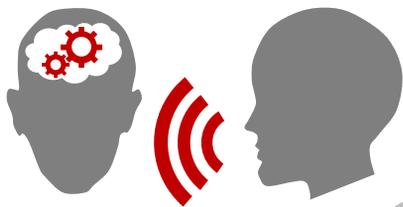
• Le langage d'action positif

- (6) La formulation dans un langage qui décrit clairement les actions que l'on souhaiterait voir mené améliore la capacité de l'autre à y répondre. Ainsi, il est à privilégier le fait d'exprimer *ce que l'on veut* plutôt que *ce que l'on ne veut pas*. De même, il convient d'utiliser des termes d'actions concrètes sans employer de formules vagues et abstraites.



• Écouter et entendre

- (6) Le formateur éprouve souvent un puissant besoin d'exposer son point de vue, de donner un conseil, de rassurer ou d'exprimer son sentiment. L'empathie exige de donner tout son attention au message de l'apprenant et de lui accorder le temps et l'espace dont il a besoin pour s'exprimer totalement et se sentir compris. Cela réclame de diriger son attention sur ce que l'apprenant observe, ce qu'il ressent, sur ses besoins inassouvis qui engendrent ses sentiments et sur ce qu'il aimerait que le formateur-accompagnateur fasse.



• La paraphrase

- (6) Lors des échanges avec l'apprenant, le formateur-accompagnateur peut répéter ce qu'il a entendu et vérifier avec lui l'exactitude de sa paraphrase. Ce renvoi informe l'apprenant de la façon dont le message a été interprété et lui procure l'occasion de se corriger.



Une attention particulière sera portée sur la formulation des questions. On évitera ainsi les questions dirigées ou les questions impliquant une justification :

- « Pourquoi tu as fais ça? »
- « Est-ce que tu penses que c'était le bon choix? »
- « N'aurait il pas mieux valu faire ça comme ça? »
- ...

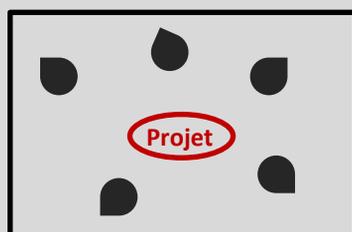
Animer et réguler un groupe d'apprenants

➤ La dynamique de groupe ⁽⁵⁾

0-Avant



1-Formation

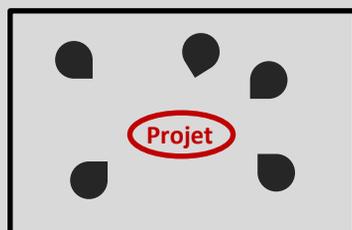


Les membres du groupe se réunissent autour d'une idée et apprennent à se connaître. Ils étudient leur comportement, leurs personnalités ainsi que les forces et faiblesses de chacun.

Pour faciliter cette étape :

Jeux créatifs, moments de discussion informels ...

2-Construction

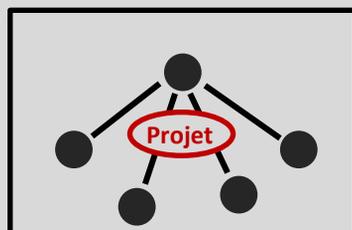


Le groupe apprend à travailler ensemble. On cherche souvent à imposer ses idées. C'est le moment inévitable de la confrontation et des échanges.

Pour faciliter cette étape :

Brainstormings dirigés, votes pour fixer les priorités ...

3-Normalisation

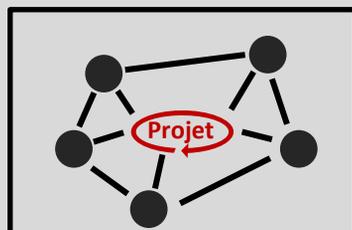


Le groupe résout progressivement ses conflits – souvent sous l'impulsion d'une personnalité parmi les plus fortes – et se donne des objectifs précis. Il établit les plans nécessaires à leur réalisation.

Pour faciliter cette étape :

Visualiser les objectifs et l'intention du projet, les écrire

4-Performance

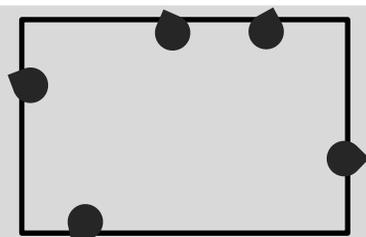


Le groupe entre dans une démarche de collaboration et devient performante. Le groupe se connaît et sait fonctionner de manière efficace. Tous les membres se mettent à réaliser leurs fonctions respectives et à interagir de manière plus naturelle.

Pour faciliter cette étape :

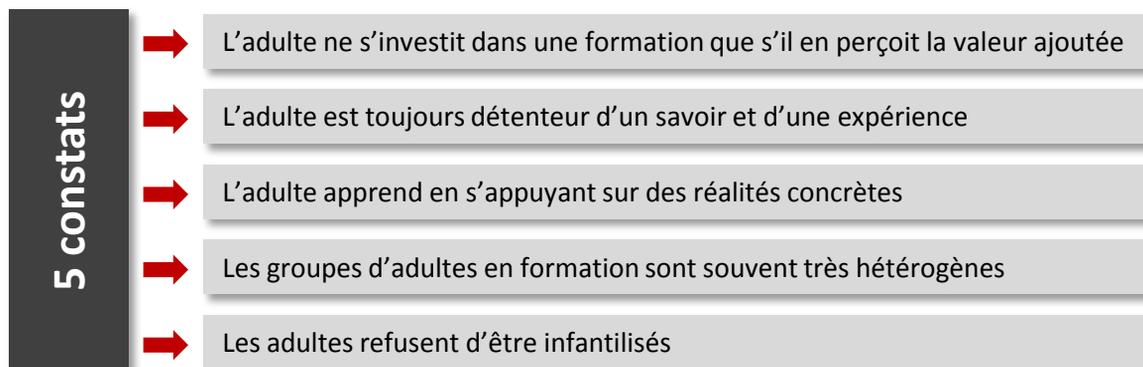
Visualiser les tâches en cours et restante, communiquer

5-Dissolution



➤ Les ressorts psychologiques de la personne et du groupe d'adultes

Différents travaux ont mis en avant les spécificités de l'apprentissage des adultes :



(7) L'adulte ne s'investit dans une formation que s'il en perçoit la valeur ajoutée

Constats	Conséquences pour le formateur
<ul style="list-style-type: none">• Toute formation est un investissement générateur de contraintes (temps, déplacements, frais, retards dans le travail à réaliser ...)• Une formation doit faciliter :<ul style="list-style-type: none">- l'acquisition de nouvelles capacités transférables rapidement dans les pratiques professionnelles- une promotion (concours)- une mutation	<ul style="list-style-type: none">• Identifier au préalable cette réalité professionnelle afin de pouvoir motiver l'agent• Expliciter les objectifs de formation et/ou les objectifs pédagogiques• Éviter les décalages dans le temps (le réinvestissement des acquis dans les pratiques professionnelles doit être rapide)• Faire prendre conscience à l'agent :<ul style="list-style-type: none">- du « retour sur investissement » possible de la formation- de ses potentialités (minimiser les conséquences d'un échec, valoriser les probabilités de réussite)

(7) L'adulte est toujours détenteur d'un savoir et d'une expérience

Constats	Conséquences pour le formateur
<ul style="list-style-type: none">• Les informations de la formation seront sans cesse confrontées à ce savoir (pour les valider ou les remettre en cause)• Plus l'ancienneté des apprenants sera importante, plus cette dimension sera prégnante.• Sur certains points, l'apprenant peut se révéler plus compétent que l'intervenant.• Il sera parfois difficile de faire évoluer certaines pratiques perçues comme pertinentes.	<ul style="list-style-type: none">• Nécessité d'identifier, avant la formation, les acquis de la population à former.• Solliciter ponctuellement les avis des membres du groupe en formation sur les affirmations du formateur (afin de réguler les réticences).• Faire de l'échange des pratiques un point fort de la formation.• Faire intervenir, ponctuellement, certains membres du groupe sur les sujets qu'ils maîtrisent.

L'adulte apprend en s'appuyant sur des réalités concrètes

Constats

- Un adulte s'investit dans une formation pour résoudre des problèmes concrets et acquérir des compétences spécifiques.
- Toute digression par rapport à ces attentes sera perçue comme une perte de temps.

Conséquences pour le formateur

- Identifier au préalable (avant la formation, au début de la formation) les attentes concrètes des participants.
- Référer les exemples, les études de cas, les simulations, ... à la réalité professionnelle de l'apprenant.
- Intégrer la découverte du milieu professionnel dans le cursus de formation (visites de sites, déplacements sur le terrain, documentation, ...).

Les groupes d'adultes en formation sont très souvent hétérogènes

Constats

- Les formations regroupent des apprenants par définition différents (sexes, statuts, âges, services, motivations, ...).
- La capacité à anticiper et à gérer la dynamique du groupe est une compétence déterminante du formateur-accompagnateur.

Conséquences pour le formateur

- Identifier au préalable les spécificités des apprenants
- Constituer, si possible, des groupes les plus homogènes possible.
- Ne pas réduire une formation à la diffusion d'un savoir (être conscient de l'importance de la dynamique du groupe).
- En tant que formateur-accompagnateur, maîtriser l'animation d'un groupe en formation.

Les adultes refusent d'être infantilisés

Constats

- Les adultes par définition sont « responsables ».
- Les adultes souhaitent être « porteurs » de leur formation (projet professionnel / personnel).
- Instituer une relation maître / élève peut se révéler désastreux.
- Les apprenants peuvent avoir, en cours de formation, des contraintes spécifiques à gérer (professionnelles, personnelles, matérielles, ...).

Conséquences pour le formateur

- Identifier, avant / pendant la formation, les contraintes spécifiques à gérer.
- L'implication de l'apprenant dans son projet de formation sera recherchée.
- Les méthodes pédagogiques préconisées ne doivent pas renvoyer l'apprenant à des souvenirs scolaires parfois douloureux.
- L'évaluation sera « prudente ».

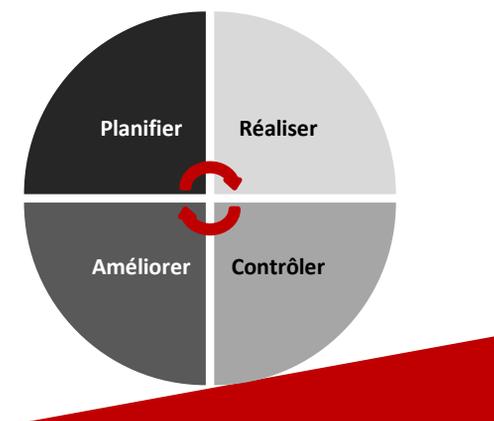


Améliorer ses pratiques de formateur

À développer
Document de
travail

Participer à l'amélioration de l'action de formation

➤ Démarche d'amélioration continue



➤ Les outils d'évaluation d'une action de formation

- Évaluation à chaud
- Évaluation à froid
- Indicateurs qualité : absentéisme, abandons, réussite, taux de remplissage, ...

À développer
Document de
travail

Neurosciences : ce qu'elles ont confirmé et infirmé de la formation

Les neurosciences sont très à la mode. Leur étude permet de redéfinir l'étendue des savoirs liés à l'apprentissage. Petite synthèse sur ce que les neurosciences ont confirmé, infirmé, ou même appris.

Ce que les neurosciences ont confirmé

- En pédagogie, la répétition facilite la mémorisation.
- L'apprentissage progresse plus vite s'il a une information de retour rapide. Les neurosciences permettent de mesurer de nos actions, de voir le fait que nos actions ont des conséquences est utile en soi. C'est le cas de la répétition qui met en marche une série d'apprentissages successifs : répétition, feedback, correction, nouvelle répétition. Dans l'apprentissage, il est essentiellement la répétition qui va favoriser l'apprentissage.
- Plus on fait quelque chose, plus on s'y accroche et le faire : ce sont les répétitions neurosciences qui se mettent en place. On parle alors de consolidation.
- Plus la charge cognitivement à nos répétitions quelque chose plus je le retiendrais. Plus la charge cognitive est élevée comme une charge sur un muscle qui, dans notre cerveau, a une capacité de consolidation différente selon sa zone cérébrale.
- Plus on essaie d'apprendre et on forme mieux, plus on retient.
- La sommeil consolide les connaissances acquises lors de la journée et facilite leur stockage dans la mémoire à long terme. Plus précisément, le sommeil permet de faire le tri dans l'information acquise et donc d'acquiescer à ce qui est utile et de l'oublier ce qui n'est pas utile. Il s'agit donc d'un processus de triage et de consolidation de l'information, qui se fait au repos.
- La force de la mémorisation est liée à la force de l'émotion éprouvée lors de l'apprentissage, lors de l'apprentissage.

Ce que les neurosciences ont infirmé

- La pertinence des trois systèmes d'apprentissage : les savoirs, savoir-faire, connaissances. Il paraitrait donc intéressant de s'appuyer sur les savoirs et les savoir-faire plutôt que sur les connaissances. Mais, ce n'est pas tout à fait exact. Les savoirs sont importants car ils permettent de mieux comprendre ce qu'on apprend et de mieux l'appliquer.
- Les langues étrangères sont à l'abri de la déperdition plus précoce que les autres langues. C'est parce qu'elles sont plus difficiles à apprendre et qu'elles sont plus utiles. Elles sont donc plus difficiles à apprendre et qu'elles sont plus utiles.
- On ne crée plus de connexions neuronales dans un cerveau âgé. C'est contraire au fait de créer de nouvelles connexions neuronales dans un cerveau âgé.

Ce que les neurosciences nous ont appris

- L'apprentissage peut se réaliser en regardant l'autre, et ce pendant un tiers de temps. Les effectifs de l'apprentissage ne sont pas liés à la durée de l'apprentissage. C'est grâce à une meilleure compréhension de l'apprentissage.
- Le cerveau mémorise 25% de ce qu'on parle et conserve 25% de ce qu'on lit. Apprendre à l'écrit.
- Le cerveau apprend beaucoup à l'âge de 3 ans. Le cerveau apprend beaucoup à l'âge de 3 ans.
- Faire bouger physiquement les participants favorise l'apprentissage de nouvelles et formes dans la mémorisation et la pratique.



Xavier Martin



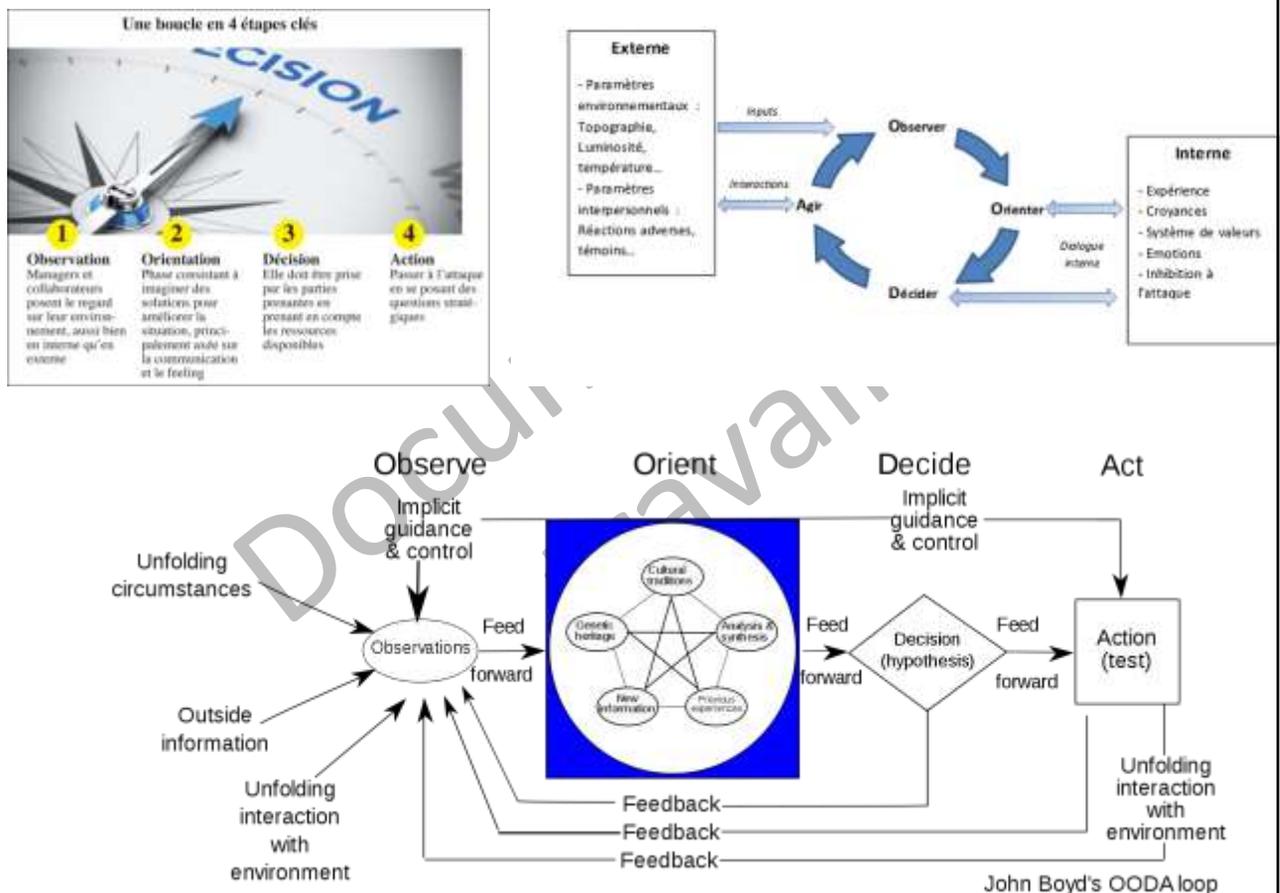
Yann Ceirash
 Chef CDF, formateur, spécialiste dans le management, le coaching individuel ou d'équipe et le team building.

➤ Modèles conceptuels de l'activité

Afin de faciliter le travail d'accompagnement, il est possible de s'appuyer sur plusieurs modèles conceptuels de l'activité :

- **La boucle de gestion des environnements dynamiques / BGED** (Janine ROGALSKI - 1995)
- **La clinique de l'activité** (Yves CLOT - 2017)
- **Le modèle d'analyse dynamique pour la description et l'évaluation des compétences / MADDEC** (Jean-Claude COULET - 2011)

Méthode OODA (agile)



➤ Aspects de l'activité

Des travaux en neurosciences, montrent que l'action humaine est basée sur la prédiction de la manière dont les choses vont se produire (prédiction construite sur les représentations que l'on se fait d'une situation) et sur la capacité dans l'action, de corriger de modifier ce qui est fait par la détection rapide d'erreurs.

Nous pouvons distinguer à travers cette explication deux aspects de l'activité :

- Celle qui sert à faire les choses, à agir. On parle alors d'activité productive ;
- Celle qui permet de modifier sa manière de faire :
 - **dans l'action** : adaptation en direct de sa manière de faire (exemple : je modifie l'angle de mon volant lorsque je m'aperçois que ma voiture ne prend pas bien le virage) ;
 - **par l'action** : à partir d'une situation qui m'est présentée, je me demande comment j'aurais fait et je construis donc un début de réponse ;
 - **de l'action** : j'ai été confronté à une situation, à partir de laquelle j'ai la possibilité de m'interroger sur la manière dont je m'y suis pris et ce que je pourrais faire pour améliorer ce que j'ai produit.

C'est particulièrement sur ce deuxième aspect de l'activité de l'être humain, appelé activité constructive, que vont reposer les processus d'apprentissage.

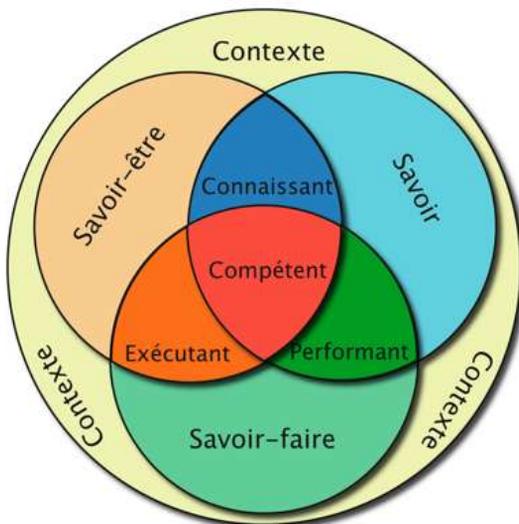
➤ Parcours de formation

A la lumière de ces principes, un parcours de formation peut être conçu à partir :

- de l'identification des familles de situations de travail d'un individu et de la performance attendue dans chacune de ces familles de situations (analyse du travail in situ en amont de la formation) ;
- des compétences associées aux missions qui correspondent aux éléments de réflexion qui permettront alors d'analyser « l'intelligence de situation », de « valider » la performance atteinte ;
- de la capacité à recréer (simuler) ces situations mobilisatrices des compétences en formation, ou de créer les problématiques associées à celles-ci et de proposer les activités d'apprentissage associées, facilitant la construction des ressources constitutives des compétences (développement des connaissances et des habiletés notamment).



Approche par les compétences



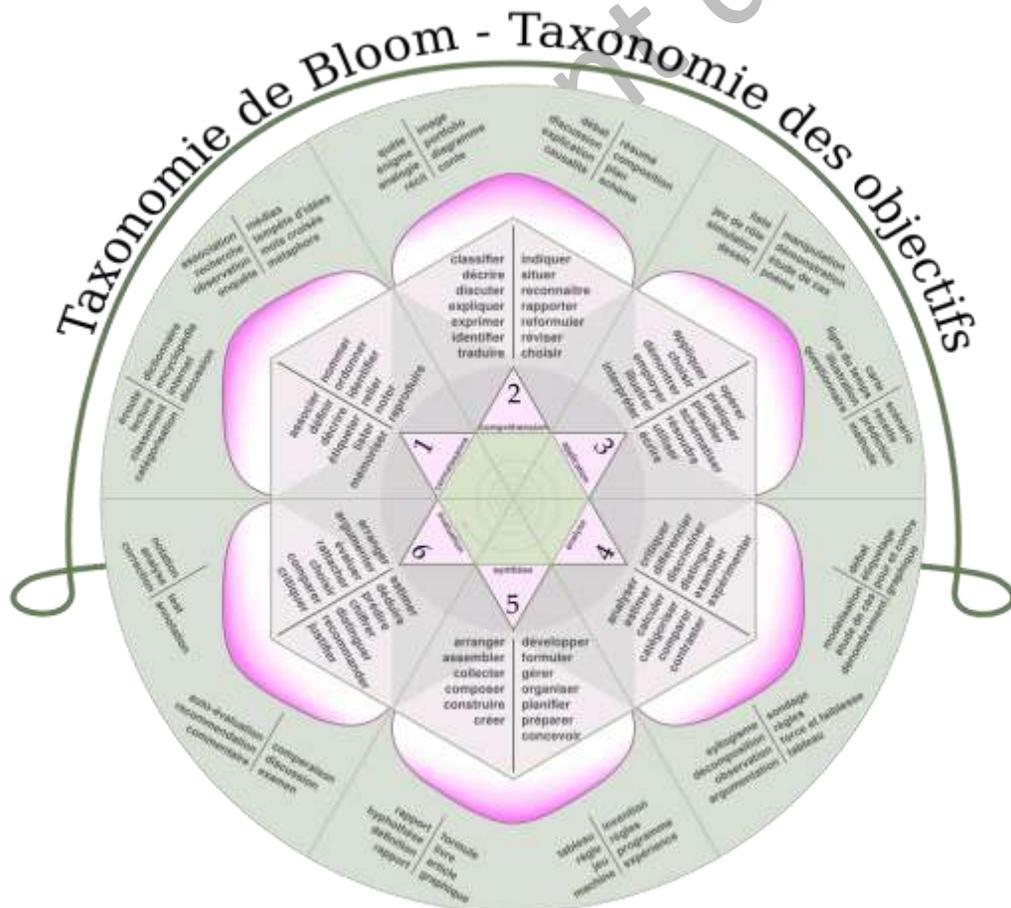
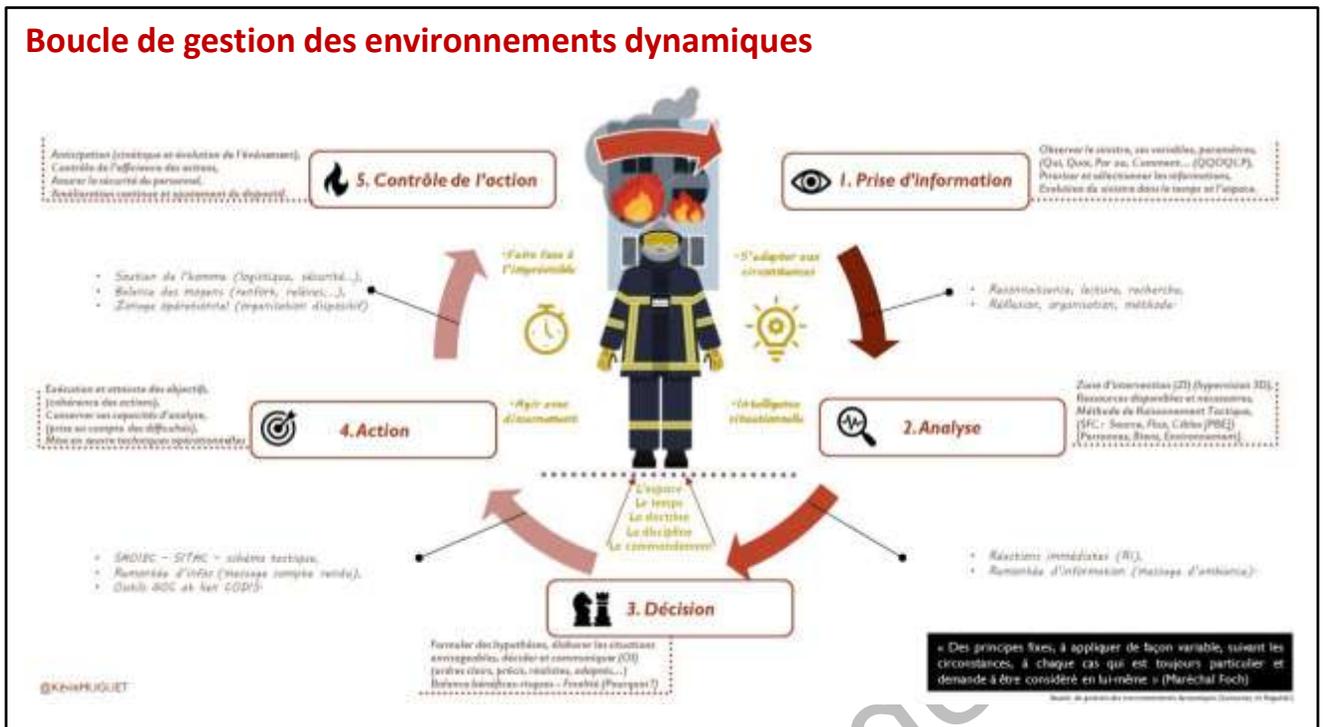
Document de travail



Document de
travail



Boucle de gestion des environnements dynamiques





Document de
travail



Retour sur investissement et retour sur attentes

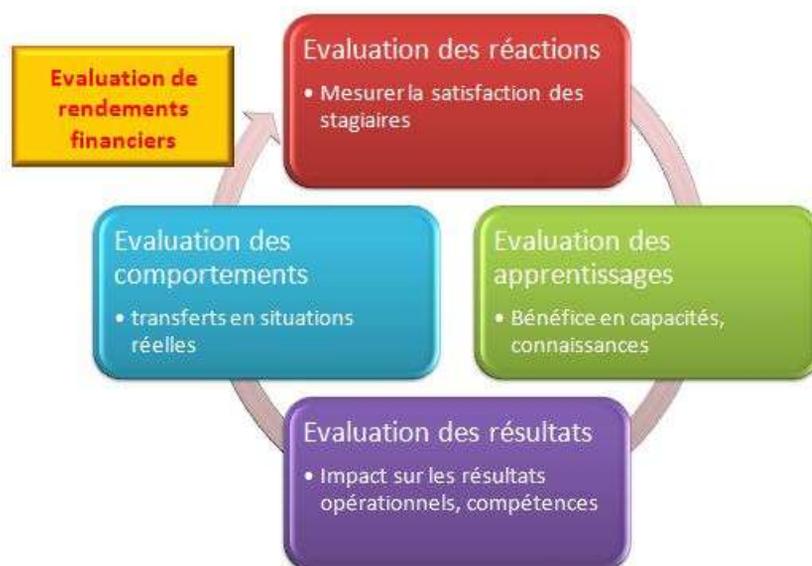
ROE : RETURN ON EXPECTATION (RETOUR SUR LES ATTENTES)

Il est souvent difficile de faire entrer la ligne « formation » dans la colonne « retour sur investissement ». Mais alors, comment valoriser la montée en compétences de ses personnels? Comment quantifier l'aisance gagnée par un collaborateur depuis sa formation Excel ?

Le ROE est un ensemble d'objectifs mesurables qui permettent d'évaluer l'impact d'une formation. Et pour cela, le plus simple est d'avoir fixé au préalable des objectifs clairs et quantifiables ! Il est ainsi possible de s'appuyer sur les quatre niveaux du modèle Kirkpatrick pour réaliser un tableau de bord.

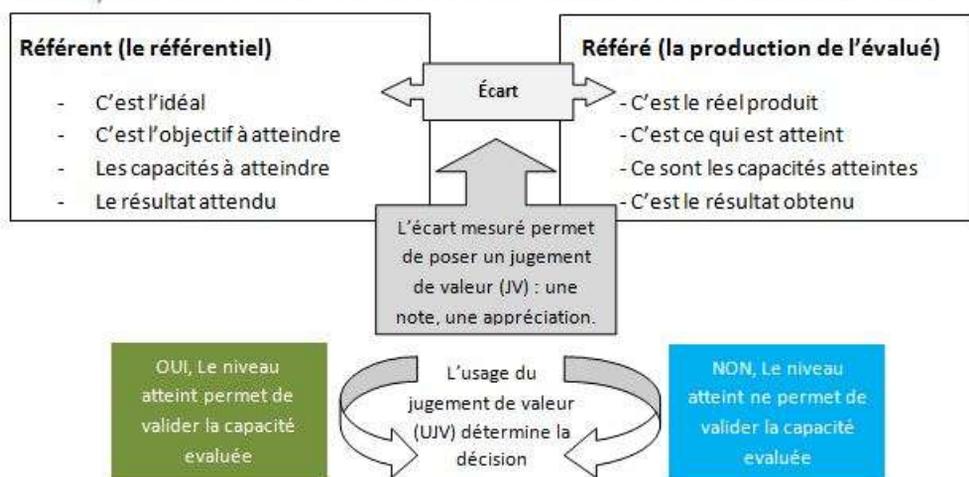
Exemple de la formation Excel d'un personnel :

- Quel est le niveau de satisfaction de l'agent au sortir de sa formation ? (niveau 1 : réaction)
- Parmi cette liste de savoirs, qu'a-t-il retenu, à chaud et à froid ? : apprendre à utiliser de nouvelles formules, savoir consolider des données, appliquer de nouvelles fonctions... (niveau 2 : apprentissage)
- Quelles sont les conséquences de ces nouveaux apprentissages dans le quotidien de l'agent : met-il en application ce qu'il a appris ? est-il à l'aise avec cette nouvelle façon d'utiliser Excel,... (niveau 3 : comportements)
- Enfin, concrètement, quels sont les résultats de cette formation : l'agent passe-t-il moins de temps à réaliser des tâches sur Excel ? Parvient-il à résoudre des problèmes grâce à ses nouvelles connaissances ? Les bilans comptables réalisés par ce salarié sont-ils plus fiables, plus lisibles ? (niveau 4 : résultat)



SCHEMATISATION DU CONCEPT DES EVALUATIONS

Evaluer, c'est mesurer un éventuel écart entre un résultat attendu et un résultat obtenu.



En situation d'apprentissage, le choix d'un modèle d'évaluation influence directement sur les capacités de progression des apprenants.

En situation d'apprentissage, le choix d'un modèle d'évaluation influence directement sur les capacités de progression des apprenants.

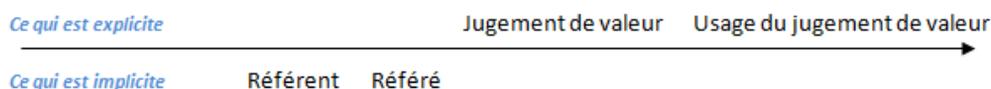
Il existe 3 grands modèles d'évaluation :

Les nuances sont liées à l'explicitation ou pas des référents, référés et des jugements de valeur. Les laisser implicite, ne pas les préciser ne prédispose pas l'apprenant à comprendre ses difficultés, ce qui rend la progression plus difficile. Le choix d'un modèle se fait en lien avec le contexte d'évaluation.

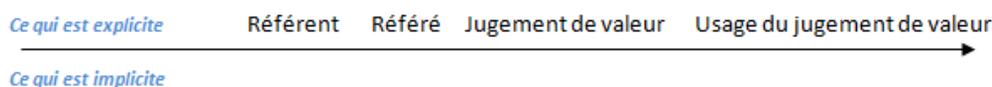
L'évaluation implicite (les concours, examens, ...)



Evaluations spontanées (formation où il est exposé l'écart constaté sans exploiter clairement référent et référé).



Evaluations instituées (approche adaptée dans une démarche de progression pédagogique)



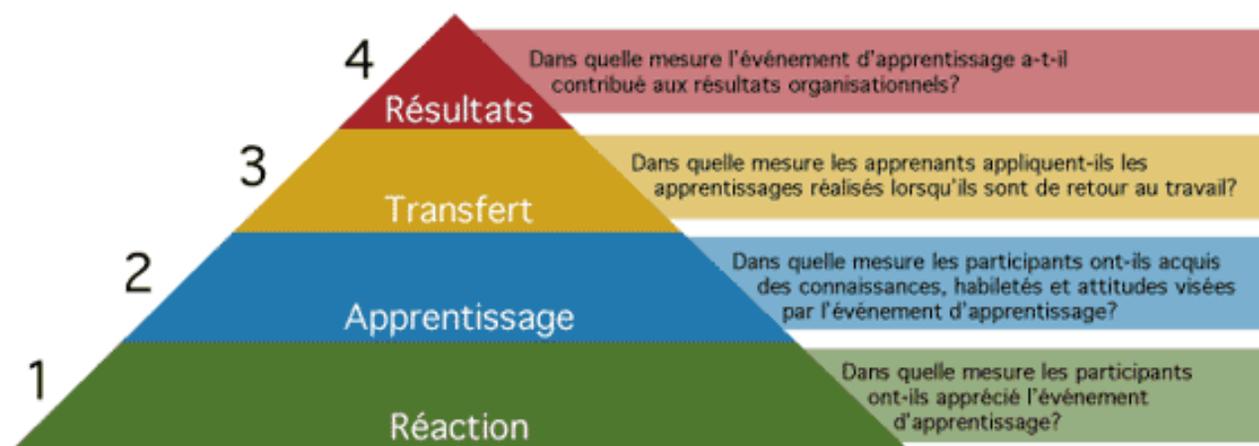
En d'autres mots, si l'apprenant comprend ce qui est attendu, prend conscience de ce qu'il produit, dispose d'un jugement sur sa production, il émettra quasi seul le verdict positif ou à l'inverse mesurera le travail nécessaire à réaliser pour atteindre la capacité attendue.

Différence entre objectivité et impartialité.

Choisir d'évaluer sur tel ou tel critère digresse vers une forme de subjectivité. Choisir des critères d'évaluation et évaluer tous les concernés sur ces critères est impartial.

Le modèle de Kirkpatrick

- Modèle d'évaluation de référence au niveau mondial, le modèle Kirkpatrick doit son nom au chercheur américain Donald Kirkpatrick.
- Il comprend 4 niveaux d'évaluation : réactions, apprentissages, comportements et résultats. Construits à partir des informations provenant du niveau précédent, ces derniers concourent à une évaluation de plus en plus fine et rigoureuse.
- Au niveau global de l'entreprise, la mise en œuvre du modèle Kirkpatrick facilite l'instauration d'une culture du résultat en formation.



Document de travail

POUR ATTRIBUER UNE VALEUR, ON COMPARE

63

quelque chose que l'on constate

Ex.: Le devoir de mathématiques d'un élève de 5^e, en janvier 1989

LE RÉFÉRÉ

à quelque chose qui sert de point de repère

Ex.: Le devoir de mathématiques que devrait normalement réaliser un élève de 5^e, au mois de janvier de l'année scolaire

LE RÉFÉRENT

ON MESURE L'ÉCART ET ON PRODUIT UN JUGEMENT DE VALEUR

Document de
travail

Socrate et la maïeutique (*)

De nombreux dialogues que Platon nous a laissés, mettent en scène, on le sait, Socrate et ses interlocuteurs - des disciples et souvent, aussi, des confrères. Ils discutent. Dans ces dialogues, Socrate est le maître. C'est lui qui interroge, car son rôle n'est pas d'énoncer des vérités mais d'aider les gens à les découvrir. Le personnage, si sympathique et bienveillant, est rendu avec tant de vie dans ces récits plus que bimillénaires qu'il semble presque présent ; l'ami et le professeur dont on rêve.

C'est dans *Théétète* que l'on trouve, explicitement exposés par Socrate lui-même, ce que l'on est en droit d'appeler ses principes pédagogiques, avec lesquels le tuteur se sent d'emblée en profond accord.

1) Objectif : Aider les élèves à acquérir une conscience claire des connaissances qui se forment dans leur esprit en les questionnant, en dialoguant : « *en devenant amis et interlocuteurs les uns des autres.* »

2) Principes pédagogiques :

Ne pas énoncer soi-même les vérités : pour permettre aux autres de les découvrir.

Socrate se compare aux sages-femmes qui aidaient aux accouchements mais n'étaient plus en âge d'avoir elles-mêmes des enfants : « *Procéder aux accouchements, le dieu m'y force, mais il me retient d'engendrer* » - « *Et ceci est clair : Ils (ses disciples) n'ont jamais rien appris qui vienne de moi, mais ils ont trouvé eux-mêmes, à partir d'eux-mêmes, une foule de belles choses.* » - « *De l'accouchement, oui, le dieu est cause, et moi aussi !* »

Dans cette image, le tuteur actif se reconnaît, lui qui se veut toujours attentif à laisser ses apprenants comprendre en s'exprimant et en échafaudant leurs propres raisonnements.

Encourager, faire confiance : « *Reprenons, cher Théétète. Essaie de répondre à la question qui nous occupe. Et ne dis jamais que tu n'en es pas capable, car si le dieu y consent, et si tu agis en homme, tu en seras capable.* »

Guider : en distinguant le vrai du faux, en orientant les disciples dans la bonne direction. Avancer par étapes, en s'élevant dans la connaissance, d'accord en accord, de consensus en consensus.

Prendre son temps : Il s'agit d'examiner les choses en détail et « *... lentement, puisque nous en avons largement le loisir...* » Généreux Socrate ! Jamais pressé. Toujours disponible.

(*) Du gr. *Maieutikê* = Art de faire accoucher

Les citations textuelles sont entre guillemets et en italique : Platon, *Théétète*. Trad. Michel Narcy, Flammarion

3) Déceptions et frustrations : Le tuteur les connaît bien.

L'incompréhension : Socrate n'explique jamais rien ! C'est toujours lui qui interroge ! Jamais il ne répond rien sur rien ! « *Beaucoup me le reprochent* », dit-il avec un peu d'amertume.

L'ingratitude et l'infidélité : Après quelque découverte faite, comme le veut sa méthode, par ses disciples eux-mêmes, il constate : « *...Certains... s'en attribuent le mérite, et ayant conçu vis à vis de moi des sentiments de supériorité... ils s'en vont plus tôt qu'il ne faut* », pour voler de leurs propres ailes ou suivre l'enseignement d'autres maîtres.

Les critiques en provenance de disciples difficiles ou orgueilleux : Elles sont très semblables à celles qu'essuie parfois le tuteur de la part de ses propres apprenants difficiles. Rappelons ce que Socrate dit à Théétète : « *Si donc examinant une chose que tu aurais dite, j'en viens à la tenir pour imaginaire et non pour vraie ... ne sois pas comme les femmes qui ont leur premier enfant, tel une bête sauvage auprès de ses petits... Beaucoup, en effet, admirable garçon, ont adopté vis-à-vis de moi une attitude telle qu'ils sont prêts tout simplement à mordre, dès lors que je fais disparaître quelqu'une de leurs inconsistances* ».

On ne saurait être plus clair sur les difficultés du métier.

4) Émerveillement : Mais Socrate est émerveillé lorsqu'il parle de ses disciples : « *Au début, bien sûr, quelques-uns paraissent tout à fait inintelligents, mais tous ... quand nos rapports se prolongent... c'est étonnant tout le fruit qu'ils donnent !...* ».

Il s'agit bien de l'émerveillement du tuteur lorsqu'il voit tous ses apprenants avancer dans la compréhension et dans la connaissance.



http://www.pedagogie-active.fr/lecture_suivie/2-50.html



Document de
travail



- « *La pédagogie de l'intégration* », Xavier Roegiers – Éd. De Boeck
- « *Les biais décisionnels chez les officiers de sapeurs-pompiers : facteurs influençant la prise de décision dans une situation d'urgence et comportant de forts enjeux. Développement d'une formation visant à réduire les effets parasites.* », Morgane LACROIX – Université Aix-Marseille / ENSOSP

Document de
travail



Document de travail

Document de
travail



➤ Bibliographie

- (1) Annexes de l'arrêté du 4 octobre 2017 relatif aux formations de spécialité dans le domaine de la formation et du développement des compétences chez les sapeurs-pompiers
- (2) De l'analyse du travail à la création d'un parcours individuel de développement des compétences - *Réseau des écoles de service public* – PNRs
- (3) L'ABC de l'APC - *Cdt F-E Dubois* - ECASC
- L'ABC de l'autodiagnostic - *Cdt F-E Dubois* – ECASC
- La pédagogie de l'intégration - *X. Roegiers* - Éd. De Boeck
- Organiser la formation à partir des compétences - *M. Pournay, J. Tardif, F. Georges* - Éd. De Boeck Supérieur
- (6) La communication non violente au quotidien - *M-B Rosenberg* - Jouvence éditions
- Enseigner avec bienveillance - *M-B Rosenberg* - Jouvence éditions

➤ Liens

- (4) Connaître les différentes attitudes et les réactions qu'elles peuvent induire
<https://www.univ-montp3.fr/infocom/wp-content/REC-attitudes-et-reactions8.pdf>
- L'effet tunnel sur les prises de décision en situation d'urgence : l'exemple des sapeurs-pompiers
<https://www.linkedin.com/content-guest/article/leffet-tunnel-sur-les-prises-de-d%C3%A9cision-en-situation-bethus>
- Les représentations mentales
<http://www.guillaumegronier.com/psychologiecognitive/resources/RepresentationMentale.pdf>
- (5) Comment faire collaborer les gens créatifs?
<http://www.benhoguet.com/comment-faire-collaborer-les-gens-creatifs/>
- (7) Les conditions d'apprentissage des adultes
http://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/Fiche_En_Lignes_no_43_cle6faf92-1.pdf
- Pédagogie et apprentissage des adultes. An 2001. État des lieux et recommandations - *S. Chioussé* - HAL archives-ouvertes.fr (hal-00133764f)
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00133764/document>
- Concepts et pratiques pédagogiques : 8-La dynamique de groupe
<https://www.blog-formation-entreprise.fr/la-dynamique-de-groupe/>

➤ En vidéo

- L'approche par compétences Jacques Tardif @ Consortium ENASIS
<https://www.youtube.com/watch?v=1kdSXabo2rQ&t=74s>
- L'autodiagnostic - Jacques Tardif @ Consortium ENASIS
<https://www.youtube.com/watch?v=l3Vd9CXOU3E&t=2095s>
- L'anatomie d'une situation d'apprentissage @ Janie Lamoureux :
https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=U5tLWJEeU7A
- Les savoirs essentiels dans une approche par compétences? C'est du gâteau! @DevPro DP Flipped
<https://www.youtube.com/watch?v=b4zvdRIbe3A>
- Et tout le monde s'en fout #3 - Les émotions - @ Et tout le monde s'en fout
<https://www.youtube.com/watch?v=DakEvdZWLk>
- Zone de confort : Osez en sortir (VF) @Nicolas FELGER
<https://www.youtube.com/watch?v=wZqegnIq-Ao>
- Expérience des singes @damdamdamris
<https://www.youtube.com/watch?v=34H-VrTr-ul>
- Expérience de Aach, le conformisme @ 6toyenvid
https://www.youtube.com/watch?v=7AyM2PH3_Qk
- Le top 5 des études de psychologie sociale qui vous feront requestionner les choses @ OTB
<https://www.youtube.com/watch?v=pkM9MYiARM8>
- Blanc crime en noir canal plus Qui arrivera à passer ce test d'attention @FabienOlicard
<https://www.youtube.com/watch?v=IC4ANBT22wY>
- Bobby McFerrin Demonstrates the Power of the Pentatonic Scale @World Science Festival
<https://www.youtube.com/watch?v=ne6tB2KiZuk>
- ⁽⁸⁾ Présentation des outils pédagogiques de type « Serious Game » @SDIS Bas-Rhin
<https://www.youtube.com/watch?v=mW9v-SLErec>
- Dix mots... Évaluer @ Thierry Foulkes
<https://youtu.be/EuiJTT8kHQ>
- Concentration! Combien de passes se fait l'équipe en « blanc »? @Accompagnement social de proximité
<https://www.youtube.com/watch?v=mO3m1HCzakY>

➤ À méditer...

« Les examens normalisés sont de bien mauvaises mesures de tout ce qui compte intellectuellement... »

Alphie Kohn

« On accorde de l'importance à ce qui est facilement mesurable plutôt que de trouver comment mesurer ce qui est réellement important... »

Gervais Sirois

« L'évaluation est une démarche qui consiste à offrir une rétroaction suite à l'analyse d'un processus, d'une réalisation ou d'une combinaison des deux... »

Marc-André Lalonde



Document de travail

Document de
travail



**SAPEURS-POMPIERS
du BAS-RHIN**

Service départemental d'incendie et de secours du Bas-Rhin

2, route de Paris 67087 STRASBOURG Cedex 2
☎ 03.90.20.70.00 - ✉ sdis67@sdis67.com

École départementale d'incendie et de secours

CIS Ouest - 4, rue du Zielbaum 67200 STRASBOURG
☎ 03.88.27.60.49 - ✉ sylvia.urli@sdis67.com