



**Protection civile**  
Vaudoise

## **Instruction**

### ***Je forme des astreints de la protection civile***

---

Documentation N° 7.0700.21



## Généralités

Le terme "instruire" vient du latin *instruere* qui signifie :

- assembler, bâtir ;
- munir, outiller, équiper ;
- élever.

Pour imager, instruire c'est donner les outils et les briques pour qu'un individu puisse se construire et progresser, mais aussi et surtout se préparer pour pouvoir remplir ses missions futures.

Instruire, former, enseigner est une mission qui est à la portée de tous, ou presque. Celui qui peut construire peut également détruire. Au final, pour être un bon instructeur il faut les mêmes qualités que pour être un bon chef : être quelqu'un qui aime fondamentalement l'humain, qui sait le respecter et qui veut le sublimer<sup>1</sup>.

Instruire au mieux requiert, par contre, certaines connaissances et un savoir-faire que j'ai tenté de rassembler dans cette documentation. Mais attention, il n'y a pas de recette magique. Comme dans toute communication, il y a un émetteur et un récepteur et les deux doivent ouvrir les bons canaux de transmission pour que l'information puisse passer. Chaque instructeur ou personne qui donne une formation doit trouver sa propre voie ou manière de faire qui lui corresponde et qui fonctionne vis-à-vis des élèves.

Les théories citées dans la présente documentation n'ont volontairement pas été traitées de manière approfondie. Cette documentation servant de support de cours pour les cadres de tout échelon, la matière est explicitée lors des modules traitant de la didactique. Au final, à chacun, selon ses possibilités, ses besoins et ses envies de creuser un peu plus la matière.

Maj Teriaca Pascal



Chef instruction PCI-VD

---

<sup>1</sup> Théorie du X et du Y : D. McGregor, (1960). "The Human Side of Enterprise", New York, McGrawHill.

## Table des matières

<b>Généralités</b> .....	<b>I</b>
<b>Sources</b> .....	<b>VIII</b>
<b>Table des illustrations</b> .....	<b>IX</b>
<b>Public cible</b> .....	<b>XII</b>

### Partie 1

<b>1</b>	<b>Les définitions</b> .....	<b>2</b>
1.1	Les domaines .....	2
1.2	La transmission .....	2
1.3	La méthodologie .....	2
1.4	Les questions .....	3
1.5	Les évaluations.....	4
1.6	Notes sur le chapitre 1.....	5
<b>2</b>	<b>Apprendre</b> .....	<b>6</b>
2.1	La didactique .....	6
2.1.1	Instruire c'est communiquer .....	7
2.1.2	Instruire c'est stimuler les sens .....	8
2.1.3	Instruire c'est vendre un produit.....	11
2.1.4	Instruire c'est motiver .....	12
2.1.5	Instruire c'est faire mémoriser.....	17
2.1.6	Instruire c'est jongler avec les rythmes d'apprentissage ..	20
2.1.7	Instruire c'est jongler avec la productivité des élèves .....	21
2.1.8	Instruire c'est rechercher les transferts positifs.....	22
2.1.9	Instruire c'est conduire un groupe.....	23
2.1.10	Instruire c'est jouer .....	25
2.1.11	L'instructeur parfait.....	26
2.2	Les domaines d'apprentissage de base .....	27
2.2.1	Le savoir .....	28
2.2.2	Le savoir-faire.....	28
2.2.3	Le savoir-être .....	28
2.3	L'instruction des cadres.....	28
2.4	Les pas de l'apprentissage.....	29
2.4.1	La taxonomie de Bloom .....	29
2.4.2	Les étapes de l'apprentissage .....	31
2.4.3	Les phases d'instruction.....	32
2.5	Notes sur le chapitre 2.....	34
2.6	Test formatif sur le chapitre 2.....	35

<b>3</b>	<b>Les méthodes d'instruction .....</b>	<b>37</b>
3.1	L'instruction individuelle .....	37
3.1.1	Le coaching .....	38
3.1.2	Le mentorat .....	38
3.1.3	L'auto-instruction .....	39
3.1.4	L'autodidactie .....	40
3.2	L'instruction de groupe .....	41
3.2.1	Le frontal .....	41
3.2.2	Les ateliers .....	42
3.2.3	Le principe boule de neige .....	46
3.2.4	Le drill .....	48
3.3	L'instruction en formation .....	54
3.3.1	L'exercice de groupe .....	55
3.3.2	L'exercice de section .....	55
3.3.3	L'exercice de compagnie .....	56
3.3.4	L'exercice de bataillon .....	56
3.4	L'enseignement magistral .....	57
3.4.1	La classe inversée .....	57
3.4.2	La classe renversée .....	57
3.5	Notes sur le chapitre 3 .....	58
3.6	Test formatif sur le chapitre 3 .....	59
<b>4</b>	<b>Les supports didactiques .....</b>	<b>60</b>
4.1	L'instructeur .....	60
4.1.1	Le verbal .....	61
4.1.2	Le vocal .....	61
4.1.3	Le visuel .....	62
4.2	Les tableaux .....	63
4.2.1	Le tableau noir .....	64
4.2.2	Le tableau blanc .....	64
4.2.3	Le e-board .....	64
4.2.4	Le e-screen .....	65
4.2.5	Le flanellographe .....	65
4.3	Les affiches .....	66
4.3.1	L'affiche .....	67
4.3.2	Le flip-chart .....	67
4.3.3	La feuille auto-adhésive .....	68
4.4	Les projections .....	69
4.4.1	Le rétroprojecteur .....	69
4.4.2	Le visualiseur .....	70
4.4.3	Les logiciels de présentation .....	70
4.5	Les modèles .....	72

4.5.1	La maquette terrain .....	72
4.5.2	Le modèle réduit.....	73
4.5.3	Le modèle en coupe .....	73
4.5.4	Le modèle inerte.....	74
4.6	Les médias .....	75
4.6.1	Les images et photographies .....	75
4.6.2	Les films .....	76
4.6.3	Les supports audios .....	76
4.6.4	Le droit à l'image de la protection civile vaudoise.....	76
4.7	Les simulateurs .....	77
4.8	Le e-learning.....	77
4.9	Notes sur le chapitre 4.....	78
<b>5</b>	<b>La leçon .....</b>	<b>79</b>
5.1	Le plan de leçon .....	79
5.2	La définition d'objectif .....	80
5.2.1	La formulation des objectifs didactiques .....	80
5.3	La leçon d'apprentissage.....	82
5.3.1	L'introduction .....	82
5.3.2	La partie principale .....	82
5.3.3	La finalisation .....	84
5.4	La leçon d'entraînement .....	85
5.4.1	L'introduction .....	85
5.4.2	La partie principale .....	85
5.4.3	La finalisation .....	86
5.5	L'exercice d'application .....	87
5.5.1	L'introduction .....	87
5.5.2	La partie principale .....	88
5.5.3	La finalisation .....	90
5.5.4	L'inspection .....	90
5.6	Notes sur le chapitre 5.....	91
5.7	Test formatif sur le chapitre 5.....	92
<b>6</b>	<b>Les évaluations.....</b>	<b>94</b>
6.1	Les types d'évaluation .....	95
6.1.1	L'évaluation diagnostique.....	95
6.1.2	L'évaluation formative .....	95
6.1.3	L'évaluation sommative.....	95
6.2	Les formes d'évaluation.....	95
6.2.1	L'évaluation hiérarchique .....	95
6.2.2	L'auto-évaluation .....	96
6.2.3	L'évaluation mutuelle.....	96

6.2.4	La co-évaluation.....	96
6.3	L'interprétation des résultats .....	97
6.4	Le test écrit.....	99
6.4.1	La forme d'un test écrit .....	99
6.4.2	Les questions ouvertes .....	100
6.4.3	Les questions fermées .....	100
6.4.4	Le questionnaire à choix multiple.....	100
6.4.5	La correction d'un test écrit.....	101
6.5	Le test oral.....	102
6.5.1	Poser une question .....	102
6.6	Le test pratique.....	103
6.7	L'inspection .....	104
6.8	La critique.....	106
6.9	L'appréciation .....	106
6.9.1	L'appréciation dans l'instruction de cadres.....	106
6.10	La qualification .....	107
6.10.1	La promotion .....	109
6.11	Notes sur le chapitre 6 .....	111
6.12	Test formatif sur le chapitre 6.....	112

## Partie 2

<b>7</b>	<b>Réglementer l'instruction (OFPP/canton).....</b>	<b>115</b>
7.1	Cadre général.....	115
7.2	Cadre légal fédéral .....	115
7.3	Organisation vaudoise.....	116
7.4	Processus de commandement de l'instruction .....	117
7.5	Décider .....	119
7.6	Commander.....	121
7.6.1	Rapport préparatoire (RP) .....	123
7.6.2	Rapport d'instruction (RI) .....	123
7.7	Conduire.....	124
7.7.1	Cours de cadres.....	125
7.7.2	Instruction.....	125
7.8	Contrôler et corriger .....	125
7.9	Réviser .....	126
<b>8</b>	<b>Ordonner l'instruction (canton).....</b>	<b>127</b>
8.1	Concept d'instruction cantonal .....	127
8.2	Directives cantonales .....	128
8.3	Tableau des services d'instruction (TSI).....	129
8.4	Inspection de l'instance cantonale .....	129
8.5	Visite de l'instance cantonale .....	130

<b>9</b>	<b>Garantir la capacité à l'engagement (cdt ORPC) .....</b>	<b>131</b>
9.1.1	Contrôle de l'instruction.....	131
9.1.2	Inspection de compagnie .....	132
9.2	Appréhension du problème .....	134
9.2.1	Le plan horaire .....	134
9.3	Appréciation de la situation .....	135
9.3.1	Variantes .....	136
9.3.2	Décision.....	138
9.3.3	Mesures d'urgence.....	140
9.4	Rapport préparatoire de bataillon (RP bat) .....	140
9.5	Exercice de compagnie (EX cp) .....	142
9.5.1	Concept d'exercice.....	142
9.6	Notes sur le chapitre 9.....	145
<b>10</b>	<b>Garantir la qualité du travail (EM ORPC).....</b>	<b>146</b>
10.1	Notes sur le chapitre 10.....	147
<b>11</b>	<b>Planifier l'instruction (cdt cp).....</b>	<b>148</b>
11.1.1	Mission reçue de l'échelon supérieur.....	148
11.2	Appréhension du problème .....	148
11.2.1	Plan horaire .....	148
11.3	Appréciation de la situation .....	149
11.3.1	Variantes .....	149
11.3.2	Décision.....	151
11.3.3	Mesures d'urgence.....	151
11.4	Programme de travail (CR).....	152
11.5	Rapport préparatoire de compagnie (RP cp) .....	153
11.6	Cours de cadres (CC).....	154
11.7	Place de travail de compagnie (PT cp) .....	155
11.8	Exercice de sct (EX sct) .....	155
11.9	Notes sur le chapitre 11.....	156
<b>12</b>	<b>Organiser l'instruction (officier responsable) .....</b>	<b>157</b>
12.1.1	Mission reçue de l'échelon supérieur.....	157
12.2	Appréhension du problème .....	157
12.2.1	Plan horaire .....	157
12.3	Appréciation de la situation .....	157
12.3.1	Variantes .....	158
12.3.2	Décision.....	159
12.3.3	Place de travail de section (PT sct).....	160
12.4	Rapport d'instruction (RI).....	161
12.4.1	Rapport d'instruction théorique (donnée d'ordres).....	161
12.4.2	Rapport d'instruction pratique .....	162

12.5	Exercice de groupe (EX gr) .....	162
12.6	Notes sur le chapitre 12 .....	163
<b>13</b>	<b>Préparer l'instruction (instructeur).....</b>	<b>164</b>
13.1	Appréhension du problème .....	165
13.1.1	Plan horaire .....	165
13.1.2	Mesures d'urgence .....	165
13.2	Appréciation de la situation .....	165
13.3	Variantes .....	165
13.4	Décision.....	166
13.5	Planification de détail (leçon) .....	166
13.5.1	Schéma d'une leçon .....	166
13.5.2	Durée .....	166
13.5.3	Emplacement(s) .....	166
13.5.4	Matériel .....	166
13.5.5	Supports didactiques .....	166
13.6	Notes sur le chapitre 13 .....	167
<b>14</b>	<b>Instruire .....</b>	<b>168</b>
14.1	Préparatifs personnels .....	169
14.2	Introduction.....	169
14.3	Préparatifs à l'engagement (PE) .....	169
14.4	Partie principale.....	169
14.5	Rétablissement de l'état de préparation (REP).....	169
14.6	Finalisation .....	169
14.7	Notes sur le chapitre 14 .....	170
<b>15</b>	<b>Préparer l'exercice (directeur d'exercice) .....</b>	<b>171</b>
15.1	Appréhension du problème .....	172
15.1.1	Plan horaire .....	172
15.1.2	Mesures d'urgence .....	172
15.2	Appréciation de la situation .....	172
15.3	Variantes .....	173
15.3.1	Remarques générales pour l'organisation d'exercices ...	173
15.3.2	Exemples de scénarios pour le groupe matériel.....	174
15.3.3	Exemples de scénarios pour le groupe construction .....	174
15.3.4	Exemples de scénarios pour le groupe transport .....	174
15.3.5	Exemples de scénarios AIC .....	175
15.3.6	Exemples de scénarios d'appui .....	175
15.3.7	Exemples de scénarios d'assistance .....	175
15.3.8	Exemples de scénarios PBC .....	176
15.4	Décision.....	177
15.5	Planification de détail (concept d'exercice).....	177

15.5.1	Phases d'exercice .....	177
15.5.2	Emplacement(s) .....	177
15.5.3	Matériel.....	177
15.5.4	Aides dir ex.....	177
15.5.5	Supports didactiques.....	178
15.5.6	Prescriptions d'exercice .....	178
15.6	Notes sur le chapitre 15.....	179
<b>16</b>	<b>Diriger un exercice .....</b>	<b>180</b>
16.1	Préparatifs personnels.....	181
16.2	Introduction .....	181
16.3	Exercice .....	181
16.4	Finalisation .....	181
16.5	Notes sur le chapitre 16.....	182
<b>17</b>	<b>Annexes.....</b>	<b>183</b>
17.1	Plan de leçon.....	183
17.2	Test écrit.....	187
17.3	Place de travail de section.....	188
17.4	Concept d'exercice .....	190
17.5	Dispositif spatio-temporel (DST) .....	192
17.6	Formulaire de qualification .....	194
17.7	Programme de travail .....	196
17.8	Réponses des tests formatifs .....	198
17.8.1	Test chapitre 2.....	198
17.8.2	Test chapitre 3.....	199
17.8.3	Test chapitre 5.....	200
17.8.4	Test chapitre 6.....	201
<b>Notes</b>	<b>.....</b>	<b>202</b>

## Sources

- Armée suisse, "Méthodologie de l'instruction", règlement 51.018
- Armée suisse, "Méthodologie de l'instruction en formation jusqu'à l'échelon de l'unité", règlement 51.046
- J. Bojin et S. Gelin (2003), "Intervenir en public", éd d'Organisation
- M. Huber (2007), "Former des formateurs", chronique sociale

## Table des illustrations

<i>Illustration 1 : facteurs influençant la réception d'un message</i> .....	7
<i>Illustration 2 : stimulation sensorielle</i> .....	8
<i>Illustration 3 : apprentissage par les sens</i> .....	10
<i>Illustration 4 : pyramide de Maslow</i> .....	13
<i>Illustration 5 : courbe de deuil</i> .....	15
<i>Illustration 6 : mémorisation</i> .....	18
<i>Illustration 7 : courbe de l'oubli</i> .....	19
<i>Illustration 8 : plateaux d'apprentissage</i> .....	20
<i>Illustration 9 : domaines d'apprentissage de base</i> .....	27
<i>Illustration 10 : domaines d'apprentissage des cadres</i> .....	29
<i>Illustration 11 : taxonomie de Bloom</i> .....	30
<i>Illustration 12 : phases d'instruction</i> .....	32
<i>Illustration 13 : instruction individuelle</i> .....	37
<i>Illustration 14 : parcours d'auto-instruction</i> .....	40
<i>Illustration 15 : instruction en groupe</i> .....	41
<i>Illustration 16 : ateliers parallèles</i> .....	43
<i>Illustration 17 : ateliers présentés</i> .....	44
<i>Illustration 18 : ateliers partagés</i> .....	45
<i>Illustration 19 : principe boule de neige</i> .....	46
<i>Illustration 20 : piste drill à sens unique</i> .....	49

<i>Illustration 21 : piste drill à double sens</i> .....	50
<i>Illustration 22 : piste drill en U</i> .....	51
<i>Illustration 23 : piste drill en rond</i> .....	52
<i>Illustration 24 : course d'estafette</i> .....	53
<i>Illustration 25 : instruction en formation</i> .....	54
<i>Illustration 26 : feuille auto-adhésive avec dérouleur</i> .....	68
<i>Illustration 27 : maquettes terrain de la piste d'exercice de Gollion</i> .....	72
<i>Illustration 28 : modèle en coupe</i> .....	73
<i>Illustration 29 : modèles inertes pour la construction de lignes</i> .....	74
<i>Illustration 30 : exemples de formulation d'objectifs</i> .....	80
<i>Illustration 31 : visualisation des objectifs</i> .....	87
<i>Illustration 32 : courbe de Gauss</i> .....	97
<i>Illustration 33 : poser une question</i> .....	103
<i>Illustration 34 : compétences individuelles/compétences d'ensemble</i> .....	104
<i>Illustration 35 : fenêtre de Johari</i> .....	108
<i>Illustration 36 : pyramide des responsabilités</i> .....	115
<i>Illustration 37 : principes de base du commandement</i> .....	117
<i>Illustration 38 : décider</i> .....	119
<i>Illustration 39 : commander</i> .....	121
<i>Illustration 40 : conduite de l'action</i> .....	124
<i>Illustration 41 : révision des plans</i> .....	126

<i>Illustration 42 : concept d'instruction cantonal</i> .....	127
<i>Illustration 43 : inspection de compagnie</i> .....	133
<i>Illustration 44 : delta d'instruction</i> .....	134
<i>Illustration 45 : rythme des cours de répétition</i> .....	135
<i>Illustration 46 : variantes d'organisation annuelle</i> .....	138
<i>Illustration 47 : calendrier des cours</i> .....	139
<i>Illustration 48 : variantes pour un programme de CR de 5 jours</i> .....	150
<i>Illustration 49 : préparer l'instruction</i> .....	164
<i>Illustration 50 : instruire</i> .....	168
<i>Illustration 51 : préparer un exercice</i> .....	171
<i>Illustration 52 : diriger un exercice</i> .....	180

## Distribution

### Exemplaires personnels :

- Cadres de la protection civile vaudoise

### Exemplaires d'administration :

- ORPC

## Public cible

chapitre	Chef de groupe	Chef de section	Commandant compagnie	Cdt ORPC / EM ORPC	EM PCi-VD / instructeurs
<b>1 à 6</b>	x	x	x	x	x
<b>7</b>		x	x	x	x
<b>8</b>				x	x
<b>9 et 10</b>			C	x	x
<b>11</b>		C	x	x	x
<b>12</b>	C	x	x	x	x
<b>13 à 17</b>	x	x	x	x	x

x : à traiter

c : pour prise de connaissance

## Edité par



**Service de la sécurité  
civile et militaire**

**Division protection civile**

Gollion  
Case postale 80  
1305 Penthelaz

<http://www.protectioncivile-vd.ch>

## Entrée en vigueur

01.08.17

## Copyright

Reproduction autorisée dans le strict cadre de la protection civile vaudoise

## Tableau des révisions

date	chap.	page	révision



# Partie 1

## Méthodologie de l'instruction

*Instruire c'est, **répéter** aujourd'hui à ceux qui l'auront oublié demain, ce que l'on a déjà dit hier.*

# 1 Les définitions

Le choix des définitions exposées ci-dessous ressort d'une interprétation personnelle.

## 1.1 Les domaines

- **Savoir** : connaissance intellectuelle, théorique, cognitive.
- **Savoir-faire** : compétence pratique, manuelle, technique.
- **Savoir-être** : capacité de produire des actions et des réactions adaptées à la société humaine (us, coutumes, bienséance, attitude, comportement).

## 1.2 La transmission

- **Enseignement** : transmission de connaissances dans une école, lors d'un cursus de base (scolarité obligatoire et post-obligatoire). L'**enseignant** (ou maître d'école) s'adresse à des **élèves**.
- **Instruction** : transmission de connaissances et de compétences dans des structures généralement actives au sein de la politique de sécurité (armée, police, pompier, protection civile, etc.). L'**instructeur** s'adresse à des personnes désignées par une fonction (recrues, astreints, cadres, etc.).

*Dans cette documentation, le terme « instructeur » a été défini par **celui qui instruit** et non pas par une fonction (professionnelle ou non).*

- **Formation** : transmission de connaissances et de compétences dans le cadre professionnel initial ou de la formation continue. Le **formateur** (ou maître d'apprentissage) s'adresse à des **apprentis** (également appelés apprenants) ou des **personnes en formation**.

## 1.3 La méthodologie

- **Méthodologie** : méthodes de recherche et d'analyse propres à une science.
- **Didactique** : science de la transmission des connaissances.

- **Pédagogie** : enseignement aux enfants ou par analogie à des personnes ne disposant pas des capacités, de la volonté ou des outils pour apprendre par elles-mêmes.
- **Andragogie** : enseignement aux adultes ou par analogie à des personnes disposant des capacités, des outils et de la volonté d'apprendre par elles-mêmes.
- **Coaching** : technique d'accompagnement professionnel personnalisée permettant à une personne ou à un groupe de trouver par lui-même des solutions à un problème identifié. Le coach amène le coaché à se poser les bonnes questions.
- **Mentorat** : technique d'accompagnement professionnel personnalisée permettant à une personne ou à un groupe de progresser en profitant de l'expertise d'une personne. Le mentor démontre, explique, conseille et suit le mentoré.
- **Tutorat** : relation formative individualisée et flexible entre un enseignant (tuteur) et un apprenant (personne ou petit groupe). Le tuteur guide l'apprentissage du point de vue didactique (aide à apprendre) et non pas d'un point de vue technique (thème, sujet).
- **Éducation** : transmission d'un savoir-être.

## 1.4 Les questions

- **Question ouverte** : Les questions ouvertes demandent à l'élève un développement. Elles commencent par un adverbe, un adjectif ou un pronom interrogatif à large spectre : pourquoi, comment, etc.
- **Question fermée** : Les questions fermées appellent une réponse précise. Elles commencent par un adverbe, un adjectif ou un pronom interrogatif directif : combien, qui, quoi, quand, etc.
- **Question inductive** : Les questions inductives sont le plus souvent des questions fermées dont la réponse est plus ou moins contenue dans la question ! à éviter absolument dans l'enseignement.
- **Reformulation interrogative** : en répétant la question qu'un élève a posée avec ses propres mots, différents de la question initiale, l'instructeur peut amener celui-ci à approfondir sa pensée voire même trouver la réponse par lui-même.

## 1.5 Les évaluations

- **Critique** : faire une critique correspond à donner un jugement précis sur des critères tout aussi précis et objectifs (juste, faux, nombre de points, temps mesuré, appréciation globale). Une critique n'est pas sujette à discussion. Une critique ne se fonde pas sur un ressenti. Elle n'est pas dirigée contre une personne.
- **Appréciation** : estimation personnelle et subjective sur le résultat d'une action observée. Donner une appréciation correspond à donner son ressenti sur des faits observés sans donner un jugement (qualification) sur l'action ou sur la personne. La personne qui reçoit une appréciation a le choix des conséquences à en tirer, car elle se fonde sur une interprétation forcément subjective des faits.
- **Feedback** : terme volontairement pas utilisé dans cette documentation, car beaucoup de théories souvent contradictoires l'utilisent déjà.
- **Test** : du latin *testis* qui veut dire témoin. Un test (ou examen) permet de témoigner de l'état d'acquisition d'une matière apprise. Un test peut amener à une critique et/ou à une appréciation.
- **Qualifications** : appréciation sur une personne concernant sa capacité à exercer un métier ou une fonction. Une qualification résulte des tests (critères objectifs) et des observations (critères subjectifs) effectués.
- **Erreur** : (nom emprunté du latin *error*, errer d'où incertitude, ignorance) n'est rien d'autre qu'une méprise, une action inconsidérée, voire regrettable, un défaut de jugement ou d'appréciation, donc involontaire.
- **Faute** : c'est un manquement à une règle (morale, scientifique, autre), à une norme, donc plutôt faite de manière consciente en acceptant la responsabilité de l'acte.
- **Échec** : c'est une situation qui découle d'une action n'ayant pas abouti au résultat attendu.



## 2 Apprendre

"La vie doit être une éducation incessante ; il faut tout apprendre, depuis parler jusqu'à mourir."

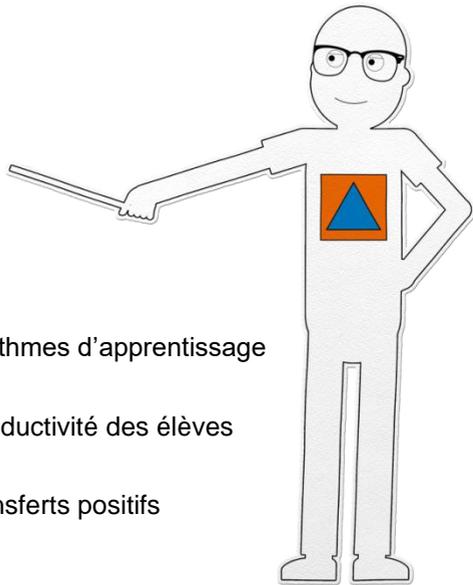
Gustave Flaubert

### 2.1 La didactique

Si l'on comprend comment un être humain apprend, on saura comment instruire. Les 10 principes explicités ci-après donnent des pistes qu'il s'agit de combiner pour tenter de trouver le bon chemin vers sa classe et ses élèves.

#### Instruire c'est...

- ✓ communiquer
- ✓ stimuler les sens
- ✓ vendre un produit
- ✓ motiver
- ✓ faire mémoriser
- ✓ jongler avec les rythmes d'apprentissage
- ✓ jongler avec la productivité des élèves
- ✓ rechercher les transferts positifs
- ✓ diriger un groupe
- ✓ jouer

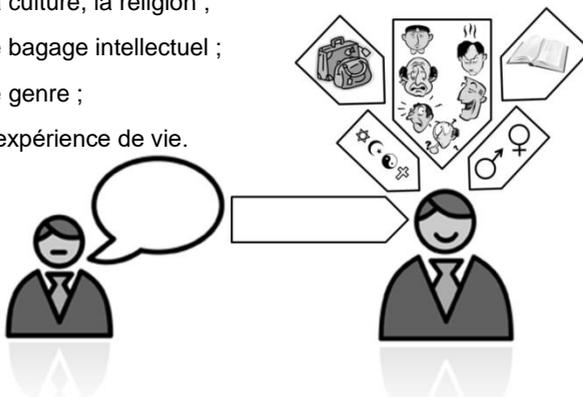


## 2.1.1 Instruire c'est communiquer

La communication est le passage d'un message entre un émetteur et un récepteur. Si le message en question est un savoir, un savoir-faire ou un savoir-être qui doit être assimilé par le récepteur, on peut alors parler d'instruction.

Pour l'instruction, les principes de base de la communication ne changent pas. L'émetteur (l'instructeur) doit s'assurer que le message (la matière à instruire) parvienne au récepteur (l'élève) avec le moins de déformation possible. La difficulté vient du fait que l'émetteur ne connaît pas toujours les facteurs intérieurs ou extérieurs qui interagissent avec les canaux de transmission du récepteur :

- L'état d'esprit, l'humeur, la motivation ;
- La culture, la religion ;
- Le bagage intellectuel ;
- Le genre ;
- L'expérience de vie.



*Illustration 1 : facteurs influençant la réception d'un message*

De plus, il ne faut pas négliger le côté non-verbal de toute communication. En effet, on estime que la majeure partie de la communication est influencée par le visuel, selon la règle dite des 3V<sup>2</sup> :

- Environ 7 % **V**erbal : signification des mots ;
- Environ 38 % **V**ocal : intonation et son de la voix ;
- Environ 55 % **V**isuel : expression du visage, langage corporel.

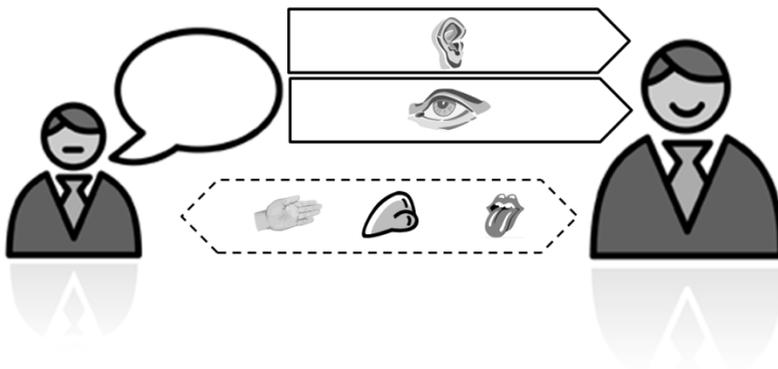
De ce fait, un instructeur devrait disposer des compétences suivantes :

- Rhétorique (verbal) ;
- Scénique (vocal et visuel).

### 2.1.2 Instruire c'est stimuler les sens

Les canaux utilisés dans la communication correspondent aux 2 principaux sens qui sont l'**ouïe** (verbal et vocal) et la **vue** (visuel).

L'instruction emprunte pour une grande partie ces deux canaux, mais également dans de nombreux cas l'**odorat**, le **toucher** et le **goût**.



*Illustration 2 : stimulation sensorielle*

---

<sup>2</sup> A. Mehrabian & M. Wiener, (1967), "Decoding of Inconsistent Communications", Journal of Personality and Social Psychology

Chaque personne apprend en utilisant tous ses sens<sup>3</sup>, mais dans une proportion différente qui est propre à chacun. On parle alors de personnes :

- **Visuelles** : doit principalement voir une image, lire un texte, voir une démonstration pour apprendre ;
- **Auditives** : doit principalement écouter une explication pour apprendre ;
- **Kinesthésiques** : doit principalement faire une tâche, essayer un appareil pour apprendre.

Le goût et l'odorat ne sont pas toujours présents dans la matière à apprendre. C'est pour cela que ces sens sont mis en second plan dans ces appellations. On trouve de nombreux tests sur internet pour estimer sa propre manière d'apprendre. Certains signes permettent de déduire plus ou moins la catégorie à laquelle un élève appartient :

- Vocabulaire utilisé : "c'est tout vu" (visuel), "j'entends bien" (auditif), etc. ;
- Organisation de sa place de travail : un visuel a besoin d'ordre, un auditif moins ;
- Possibilité de travailler avec du bruit ou de la musique : un bruit de fond trouble l'auditif, mais pas le visuel ;
- Déficit d'attention lors de certaines phases : une phase théorique parle plus aux auditifs, mais endort les autres, un kinesthésique sera impatient de toucher un appareil et oubliera d'écouter les explications, un auditif continuera à poser pleins de questions lors des phases pratiques, etc.

Pour instruire, il s'agit de toucher toutes les catégories de personnes qui composent la classe. Ainsi, une leçon doit suivre un schéma qui utilise **tous les canaux de mémorisation** en dispensant le message de manière à permettre à tout un chacun d'y trouver son compte : expliquer, démontrer, faire essayer, faire sentir et goûter si cela est possible et nécessaire.

---

<sup>3</sup> R. Lepineux, N. Soleilhac et A. Zerah, (1993), "La Programmation Neuro-Linguistique : Méthodes d'études et de stratégies d'apprentissage avec la PNL", éditions Nathan, coll. « Pédagogie »

L'exemple ci-après illustre l'apprentissage d'une même connaissance durant une même leçon, mais pour 2 personnes différentes :

- À gauche un visuel et kinesthésique qui n'a pas de goût ;
- À droite, un auditif qui peut compter sur tous ses sens.

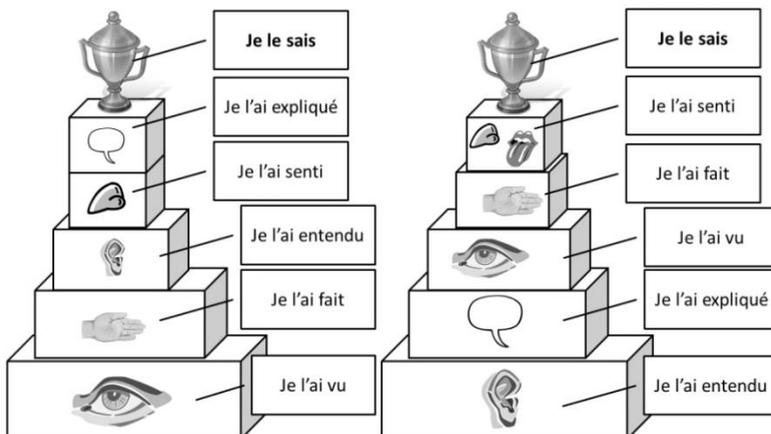


Illustration 3 : apprentissage par les sens

**Expliquer** une matière ne fait pas appel à un sens. Par contre, pour pouvoir expliquer quelque chose, il faut avoir rassemblé le savoir, les savoir-faire et les savoir-être propres à cette matière. Devoir expliquer demande de la préparation mentale qui permet de créer les dernières connexions utiles entre l'ensemble des éléments constituant le thème en question. Par allégorie, on peut s'imaginer recueillir des livres (savoir, savoir-faire, etc.) et devoir les classer avant de pouvoir travailler avec.

L'instructeur s'adressant à un groupe (classe) doit, dans son plan de leçon, émettre le message sur tous les canaux possibles. Malgré cela, il arrive qu'un élève en particulier n'ait pas réussi à tout comprendre. Il s'agit dès lors d'arriver à définir sa façon d'apprendre pour réussir à transmettre le message directement dans le mode qui le touche le plus (instruction individuelle). En effet, il ne sert à rien de répéter oralement 100 fois le même texte si la personne n'est pas auditive, mais principalement visuelle et kinesthésique.

De ce fait, un instructeur devrait disposer de la compétence suivante :

- Écoute active (écoute totale).

### 2.1.3 Instruire c'est vendre un produit

Un bon vendeur doit rapidement déterminer le besoin de son client et la façon d'y répondre au mieux. Le client, une fois pris dans le processus d'achat, ne doit pas trouver le moyen d'en sortir trop facilement. Le vendeur doit alors garder l'attention entièrement fixée sur l'objectif. Du moment où son client se sent floué, arnaqué ou perd l'intérêt, la vente est perdue.

"Qui que ce soit qu'on veuille persuader, il faut avoir égard à la personne dont il faut connaître l'esprit et le cœur, quels principes elle accorde, quelles choses elle aime, et ensuite remarquer dans l'objet dont il s'agit quels rapports il a avec ses principes et ses goûts. De sorte que l'art de persuader consiste autant en celui d'agréer qu'en celui de convaincre, tant les hommes se gouvernent plus par caprices que par raison."<sup>4</sup>

Dans l'instruction, il s'agit de vendre une connaissance ou une compétence. Dans le cadre de la protection civile, l'obligation de servir et la non-motivation rendent la "vente" d'autant plus difficile.

Lors de l'introduction, l'instructeur doit faire comprendre l'utilité de la thématique abordée à l'élève (client). C'est pour cela que la phase dite de "problématisation" doit absolument comprendre une "motivation" (se référer au chap. 5.3.1).

Un instructeur ne doit **jamais dénigrer son produit**. La perte de motivation serait immédiate.

L'élève doit ensuite rester concentré sur le sujet abordé. L'instructeur à la protection civile se heurte ici à plusieurs problèmes :

- Une leçon s'adresse à un groupe de personnes de niveaux forcément différents. Le rythme de la leçon ne va donc forcément correspondre qu'au besoin d'une minorité, être trop rapide pour certains et trop lent pour d'autres. Certaines techniques de travail permettent de pallier ce problème (voir chapitre 3) ;
- L'astreint de protection civile n'est pas forcément une personne volontaire. Avec un élève réfractaire, l'instructeur peut alors se retrouver devant une tâche difficile, voire impossible ;

---

<sup>4</sup> B. Pascal, (1657) "De l'Esprit géométrique et de l'Art de persuader"

- Le monde moderne offre de plus en plus de technologie et de connectivité qui risquent de déconcentrer l'élève. Le monde du travail devenant également toujours plus stressant, il devient difficile pour un astreint de se focaliser entièrement sur son apprentissage dans le contexte de la protection civile ;
- Les gens ont tendance à vouloir aller très vite et croient, dès lors, qu'une fois qu'ils ont entendu une information, ils l'ont enregistrée. De ce fait, les répétitions et le drill sont perçus comme une perte de temps.

Bannir les téléphones portables, donner du travail en suffisance à tout le monde, instruire de manière ludique et ne pas instruire de sujet alibi permet de garder plus facilement la maîtrise de sa classe.

De ce fait, un instructeur doit disposer des compétences suivantes :

- Inventivité ;
- Honnêteté.

#### 2.1.4 Instruire c'est motiver

"Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement"<sup>5</sup>

Traduction : la motivation aide à ancrer un comportement, un savoir ou une compétence.

Sans motivation, il est très difficile d'apprendre. Mais, l'être humain aime apprendre et progresser.

Dans ce domaine, on parle de motivation intrinsèque et extrinsèque.

La **motivation intrinsèque** fait référence aux besoins fondamentaux que chaque être humain tente de combler de manière innée.

---

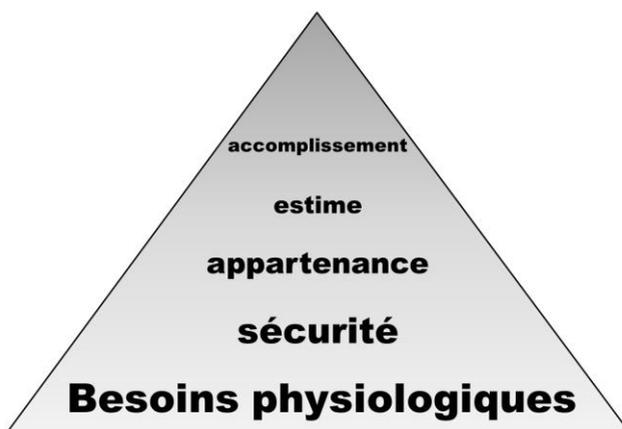
<sup>5</sup> R.J. Vallerand & E.E. Thill (1993), "Introduction à la psychologie de la motivation ", éditions Etudes vivantes

La **motivation extrinsèque** fait, elle, référence à un "besoin" appris et donc différent pour chaque personne en fonction de sa culture, de ses coutumes, de sa religion, du pays où elle habite, etc. :

- Argent ;
- Diplôme ;
- Grade ;
- Etc.

Toutes les motivations ne sont pas perçues de la même manière et n'ont pas la même importance aux yeux d'un être humain.

Le psychologue américain Abraham **Maslow**<sup>6</sup> a tenté de hiérarchiser l'importance de différents besoins par une pyramide devenue très célèbre :



*Illustration 4 : pyramide de Maslow*

La pyramide de Maslow peut être interprétée dans le cas de la protection civile par les exemples suivants :

---

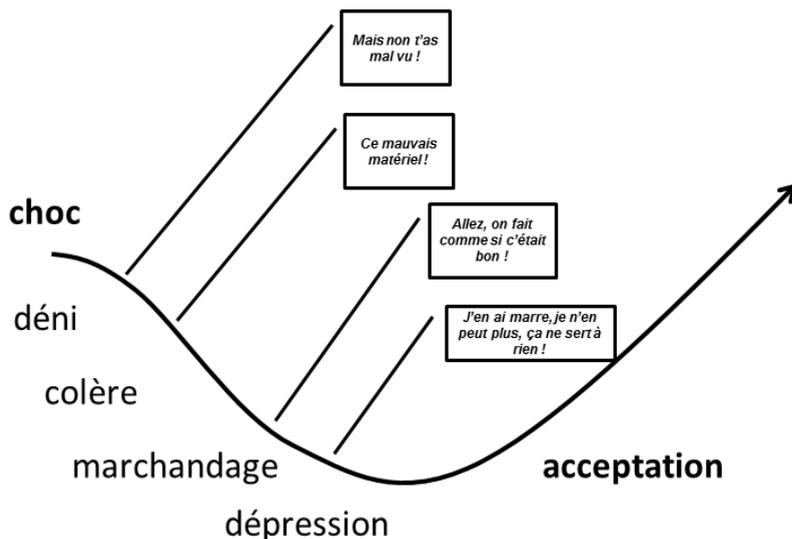
<sup>6</sup> A.H. Maslow (1943), "A theory of human motivation", Psychological Review

- Une leçon donnée en hiver et dans le froid sera plus difficile à donner, car les besoins physiologiques des astreints ne seront pas forcément comblés.
- Si des élèves ont faim durant une leçon ou ne se sentent pas en sécurité face à des engins dangereux, ils auront de la peine à se concentrer sur la thématique abordée.
- Une leçon qui fait intervenir la notion d'effort collectif, d'entraide, et qui permet de renforcer la cohésion d'un groupe (besoin d'appartenance) est motivante.
- Lorsque les élèves sont amenés à dépasser les limites qu'ils pensaient avoir, la réussite peut être perçue comme un accomplissement personnel.
- Etc.

Une interprétation donnée, mais discutable, estime qu'il n'est pas possible de toucher un niveau tant que les niveaux inférieurs ne sont pas comblés, par exemple :

- Inutile d'essayer de jouer sur l'appartenance si les besoins physiologiques ne sont pas comblés.
- Etc.

L'**échec** est dans une première phase toujours synonyme de démotivation. On peut l'imager par le processus suivant :



*Illustration 5 : courbe de deuil<sup>7</sup>*

La rapidité de l'élève à passer ces phases dépend de la façon que l'instructeur a de transmettre sa critique, sa qualification ou son appréciation. Un **esprit destructif** va pousser et maintenir l'élève dans la phase dépressive avec un risque d'abandon. Au contraire, un **esprit constructif** et positif va faire passer l'élève au stade de l'acceptation qui lui permettra de rapidement se remettre sur pied.

L'instructeur peut dédramatiser l'échec avec la citation de cette phrase :

"L'échec est le fondement de la réussite."<sup>8</sup>

L'erreur doit être acceptée dans l'instruction et est même souvent un bon moyen de progresser.

<sup>7</sup> E. Kübler-Ross (1969), "On death and dying"

<sup>8</sup> Lao-Tseu

Chaque personne dispose d'une fibre compétitive de manière innée. Aborder l'instruction sous l'angle de la **compétition** permet souvent d'obtenir de meilleurs résultats. Attention tout de même à garder un esprit bon enfant. L'adage de Gilles Villeneuve (pilote F1):

"Le deuxième n'est que le premier des perdants"

risque de démotiver plus que l'inverse.

En reprenant le même schéma que dans le point 2.1.3, la phase d'**introduction** (problématisation) est de la plus grande importance afin d'insuffler le souffle de motivation pour l'ensemble de la leçon.

Par la suite, l'élève doit pouvoir garder sa concentration et sa motivation à apprendre. Le contenu de la leçon doit donc, lui aussi, pouvoir être relié, à chaque, étape à des facteurs de motivation.

La motivation à apprendre reste tant que l'élève est actif, qu'il a du succès ou que, malgré l'échec, son envie de réussir soit présente (esprit de compétition), mais surtout, il doit se voir renforcé<sup>9</sup> d'une manière appropriée.

Lors d'un **succès**, l'élève doit recevoir un **renforcement positif** qui lui permet d'être sûr de sa réussite et qui lui donne l'envie d'assimiler le comportement en question (besoin d'estime). Ceci peut se faire par une :

- Éloge verbale : bravo, félicitations, super résultat, merci du travail, génial, etc.
- Récompense : vous pouvez aller vous rafraichir, allez boire quelque chose, faites une pause, etc.

Le renforcement positif permet de fixer l'expérience vécue (succès) avec un sentiment positif et agréable.

De ce fait, un instructeur devrait disposer des compétences suivantes :

- Positivisme ;
- Enthousiasme.

---

<sup>9</sup> En psychologie, le renforcement est un procédé qui augmente la probabilité de répétition d'un comportement. (B.F. Skinner)

## 2.1.5 Instruire c'est faire mémoriser

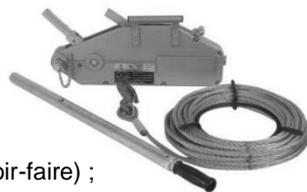
Dans une première phase, toute information va être retenue dans la mémoire à court terme appelée également mémoire immédiate ou **mémoire de travail**. Cette capacité de stockage est très limitée. On parle de 7 informations  $\pm 2$  durant 30 secondes<sup>10</sup>.

Pour faire passer l'information de la mémoire immédiate à la **mémoire à moyen terme**, il s'agit d'augmenter le nombre de connexions dans le cerveau qui relie l'information à des expériences sensorielles. La mémoire à moyen terme a une durée d'une minute à quelques heures.

De ce fait, toute nouvelle thématique faisant l'objet d'une instruction doit être divisée en différentes **séquences d'instruction** composées de 5 à 9 informations. Il s'agit, avant de poursuivre l'instruction, de consolider cette séquence en variant les répétitions jusqu'à ce que la mémorisation à moyen terme soit garantie. Chaque nouvelle connexion augmente le taux de retenue (ancrage).

Attention, une information doit être visualisée comme étant une brique et pas déjà un mur. Par exemple, instruire le tire-câble (outils de traction sur un câble) ne doit pas être assimilé à une seule information, mais plusieurs :

1. Tire-câble = nom (savoir) ;  
Câble et levier = noms (savoir) ;
2. Tirer des charges = utilité (savoir) ;
3. Tonnage = données techniques (savoir) ;
4. Risques = prescriptions de sécurité (savoir) ;
5. Tenue = prescriptions de sécurité (savoir et savoir-faire) ;
6. Distances et zone de sécurité = prescriptions de sécurité (savoir et savoir-être) ;
7. Mise en fonction = utilisation (savoir-faire) ;
8. Rétablissement = utilisation (savoir-faire).

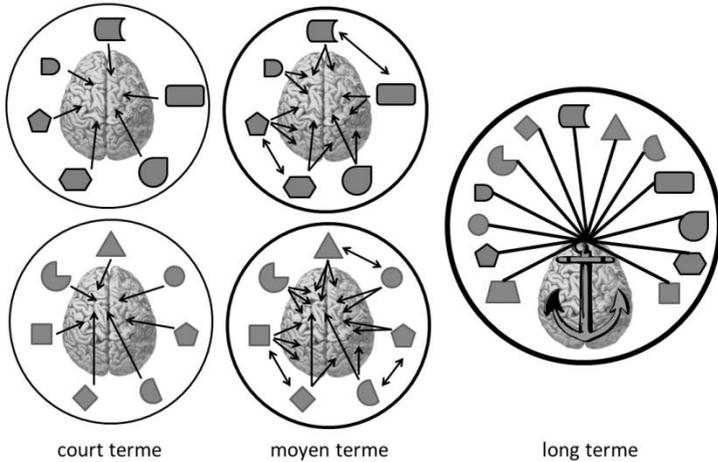



---

<sup>10</sup> G.A. Miller (1956) "The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information", The Psychological Review

Le tire-câble à lui seul représente donc déjà une séquence d'instruction complète.

La fixation définitive dans la **mémoire à long terme** requiert de nombreuses répétitions (drill) et une mise en application de la matière englobée dans son processus complet (expérience).



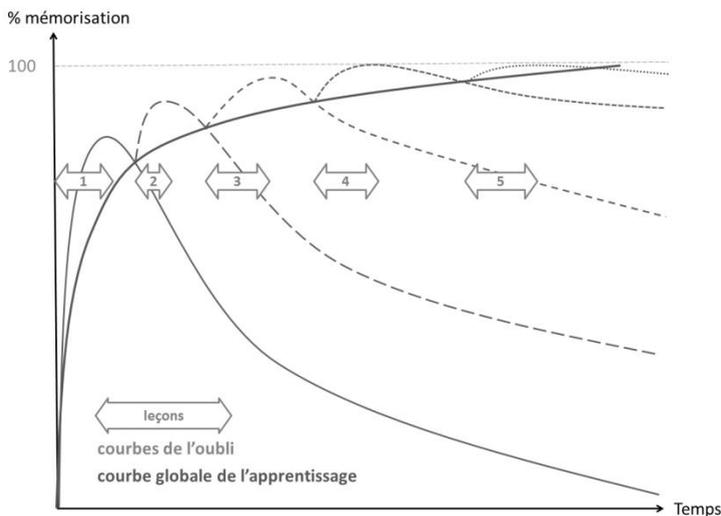
*Illustration 6 : mémorisation*

Il n'est souvent pas nécessaire d'ancrer toutes les informations avec le même degré de profondeur. Les objectifs à atteindre doivent correspondre à des besoins existants :

- Un savoir-faire peut devoir devenir un réflexe (conduire, faire un pansement compressif, etc.) ;
- Un savoir-faire peut devoir être transmis pour un moment unique et peut être oublié après l'utilisation ;
- Un savoir peut devoir être su par cœur (NIP d'une carte de crédit) ;
- Un savoir peut être seulement une prise de conscience qui en cas de besoin devra être approfondie (savoir où chercher l'information).
- Etc.

Parler de mémorisation c'est également parler d'**oubli**. Toute information apprise s'oublie<sup>11</sup> si on ne l'utilise pas. Moins cette information est ancrée, plus vite elle s'oublie.

Il s'agit dès lors, pour l'instruction, de reprendre la matière apprise le plus vite possible pour l'ancrer au plus profond de la mémoire (drill et application) et de la répéter ensuite de manière régulière lors des cours de répétition.



*Illustration 7 : courbe de l'oubli*

De ce fait, un instructeur devrait disposer des compétences suivantes :

- Créativité ;
- Endurance.

---

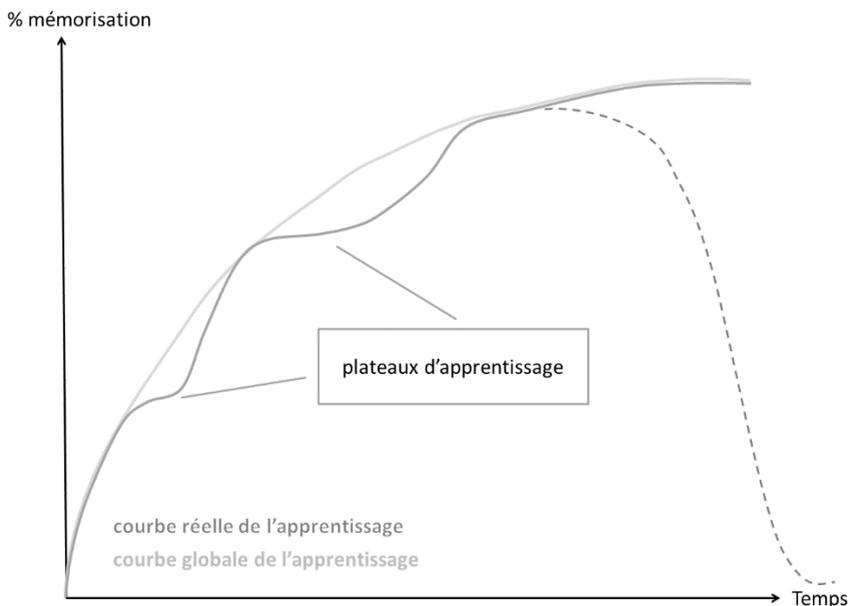
<sup>11</sup> H. Ebbinghaus (1885) "Über das Gedächtnis: Untersuchungen zur experimentellen Psychologie" Leipzig: Duncker & Humblot (réédition: L'Harmattan, 2011)

## 2.1.6 Instruire c'est jongler avec les rythmes d'apprentissage

La capacité d'apprentissage est très personnelle. Elle dépend des capacités cognitives de chacun ainsi que de l'état d'esprit du moment (réceptivité, ouverture d'esprit, motivation, santé, etc.).

De ce fait, chaque élève avance à un rythme qui lui est propre et de manière non linéaire. On parle de **plateaux d'apprentissage** pour nommer ces périodes où une personne voit sa capacité à absorber une nouvelle matière qui stagne avant de se débloquer à nouveau sans savoir forcément pourquoi.

Psychologiquement cela correspond à une sorte de fatigue intellectuelle lors de laquelle le cerveau n'arrive plus à absorber la matière à pleine capacité. Il suffit souvent de patienter un moment pour reprendre ensuite le rythme normal d'apprentissage.



*Illustration 8 : plateaux d'apprentissage*

Durant ces périodes, la démotivation est un risque à ne pas sous-estimer. Le risque d'abandon est très fort si l'élève ne reçoit plus de renforcement positif.

Dans l'apprentissage individuel, l'influence de cette courbe en S (sigmoïde) peut être contrecarrée par une réaction appropriée de l'enseignant (motivation, changement de programme, changement de thème, etc.).

Lors d'enseignement frontal ou magistral, le rythme individuel de chaque élève est rarement pris en compte avec comme conséquence de pouvoir perdre un élève en route. Si l'élève n'a pas les capacités de se motiver et de rattraper son retard par lui-même ou avec de l'aide extérieure, l'échec est inévitable.

Dans l'instruction en groupe, la défaillance d'une personne peut être comblée, sur une durée limitée, par l'effort du groupe. Un élève peut ainsi "s'absenter intellectuellement" durant un moment sans interférer avec la poursuite de la mission.

On peut, pour illustrer ce cas, tirer un parallèle avec un sport d'endurance en équipe (ski alpinisme, randonnée pédestre, etc.). Sur une longue période, chaque participant va passer par une phase de "coup de mou" durant laquelle ses camarades vont devoir lui prendre son sac à dos, le soutenir et l'encourager.

De ce fait, un instructeur devrait disposer de la compétence suivante :

- Patience.

### **2.1.7 Instruire c'est jongler avec la productivité des élèves**

Chaque personne dispose d'un rythme de productivité qui lui est propre autant dans la durée que dans le moment de la journée. Le rythme de chacun se base principalement sur des habitudes acquises en fonction des besoins :

- Un éleveur de bétail est matinal, car la première traite se fait aux aurores ;
- Un artiste de théâtre est plutôt du soir, car les spectacles se font en soirée.

Le rythme personnel varie également en fonction de l'âge et des besoins physiologiques du corps pour se reposer :

- Une personne âgée dort peu la nuit, mais fait plusieurs siestes durant la journée ;
- Un adolescent a de la peine à se coucher le soir et à se lever le matin.

De plus, certains moments dans la journée sont des périodes critiques pour l'apprentissage en raison des besoins physiologiques de l'être humain :

- Première période du matin (réveil et mise en route) ;
- Avant le repas de midi (faim) ;
- Après le repas de midi (digestion) ;
- La dernière période de la journée (fatigue).

L'instructeur à la protection civile fait face à une classe variée autant dans les âges que pour les milieux dont proviennent ses élèves. Il est dès lors impossible de pouvoir convenir aux rythmes individuels des élèves lors de chaque leçon.

En abordant la même thématique à des moments différents des journées d'instruction, on peut augmenter la probabilité de toucher chaque élève au bon moment. Par exemple : la leçon d'apprentissage (voir 2.4.3) s'effectue un matin de 08h00 à 09h00. Une première leçon d'entraînement l'après-midi de 13h30 à 14h30, une deuxième le lendemain de 09h30 à 10h30, une troisième de 15h30 à 16h30 et la leçon d'application le 3<sup>ème</sup> jour de 11h00 à 12h00.

Les périodes critiques de la journée ne doivent pas être consacrées à l'apprentissage de matières trop théoriques, mais plutôt à de l'entraînement de matières pratiques.

De ce fait, un instructeur devrait disposer de la compétence suivante :

- Planificateur.

### **2.1.8 Instruire c'est rechercher les transferts positifs**

Lorsqu'un élève arrive à reproduire un comportement (savoir, savoir-faire, savoir-être, voir chap. 2.2) dans un nouveau contexte d'apprentissage et que cela lui permet de le maîtriser plus rapidement, on parle alors de transfert positif<sup>12</sup>. Par exemple : un élève arrive à mettre en fonction un nouveau compresseur de manière autonome en se basant sur ses connaissances de l'ancien modèle et avec l'aide du mode d'emploi, ou en se fondant sur ses connaissances professionnelles.

---

<sup>12</sup> J. Misko (1995), "Transfer. Using learning in new contexts", National Center of Vocational Education Research

A l'inverse, lorsque l'acquis bloque l'apprentissage, on parle de transfert négatif. Par exemple : un élève qui pratique la varappe comme sport et suit les mêmes modes opératoires pour de l'antichute alors que les manipulations et les règles sont différentes.

De ce fait, le programme d'instruction doit être construit afin de permettre un maximum de transferts positifs et en évitant les transferts négatifs.

L'ordre "logique" des matières ainsi mis en place permet de gagner du temps qui peut, et doit, être utilisé pour mieux fixer la matière dans la mémoire (drill).

L'instructeur doit également être attentif au bagage que chaque élève apporte :

- Si un élève peut partager une connaissance ou une expérience au profit du groupe, l'instructeur se doit de lui en laisser la possibilité sans toutefois se faire ravir le contrôle de la leçon ;
- A l'inverse, l'élève qui reste bloqué dans son apprentissage par un transfert négatif doit recevoir suffisamment d'explications de la part de l'instructeur pour comprendre la différence de situation.

Si faire participer un élève pour partager une expérience est une motivation en soi (besoin d'estime), il est plus difficile de faire comprendre à un élève qu'il fait fausse route. En effet, celui-ci risque de se braquer et de camper sur sa position.

De ce fait, un instructeur doit disposer de la compétence suivante :

- Finesse.

### **2.1.9 Instruire c'est conduire un groupe**

Dans une instruction frontale ou un enseignement magistral, la communication est souvent à sens unique avec de brefs retours individuels. Dans ces cas, l'instructeur ne conduit pas ses élèves en tant que groupe ou classe.

Du moment où la discussion s'ouvre, où les méthodes d'instruction se rapprochent d'un atelier ou lorsque l'on exerce une formation (groupe, section, compagnie ou bataillon) dans son ensemble, la classe devient un groupe avec toute la dynamique spécifique liée à une telle entité.

La dynamique d'un groupe, les rôles qui le composent, les styles de leadership et les techniques de conduite sont traités dans la documentation spécifique à la conduite.

L'instruction d'un groupe (classe) peut s'effectuer avec toutes les méthodologies possibles. Le choix doit être fait en adéquation avec l'objectif de la formation, les moyens et le temps à disposition.

Certains points méritent toutefois d'être relevés :

- Un groupe qui reçoit une mission doit passer par certaines étapes<sup>13</sup> qui prennent du temps. La donnée d'ordre revêt donc une importance primordiale puisque toute liberté de manœuvre, donnée volontairement ou non, allonge le temps de réflexion et de mise en œuvre ;
- Un groupe doit être conduit par une personne formée. Chacun doit être instruit et engagé à son échelon. Si l'instructeur a besoin d'un échelon spécifique qu'il n'a pas dans le groupe, à lui de prendre cette place. Il ne peut en aucun cas déléguer ce rôle à quelqu'un qui n'est pas formé ;
- Lorsqu'on instruit un comportement à l'échelon d'une formation (groupe, section, compagnie ou bataillon), chaque individu va être cantonné à une seule fonction. De fait, pour transmettre l'ensemble de la compétence à chacun, les répétitions de l'exercice doivent s'effectuer avec des rotations au sein des différentes fonctions. Ainsi, chacun pourra avoir vu la globalité des fonctions nécessaires à l'accomplissement de la mission d'ensemble.

La conduite fait l'objet d'une documentation<sup>14</sup> spécifique.

De ce fait, un instructeur devrait disposer des compétences suivantes :

- Leadership ;
- Polyvalence.

---

<sup>13</sup> B. Tuckman (1965), "Developmental sequence in small groups". Psychological Bulletin

<sup>14</sup> Protection civile vaudoise, "Conduite, je dirige des astreints de la protection civile", documentation 5.001.17

## 2.1.10 Instruire c'est jouer

Si chaque être humain ne cesse tout au long de sa vie d'apprendre, il le fait de manière plus ou moins volontaire au fil des périodes de sa vie.

L'enfant en âge préscolaire apprend principalement en jouant<sup>15</sup> et en imitant de manière innée sans associer l'apprentissage à une charge. Durant le cursus scolaire, cette période s'estompe petit à petit jusqu'à l'adolescence au cours de laquelle l'autonomie grandissante s'accompagne souvent d'un état d'esprit plus négatif vis-à-vis d'un cursus scolaire.

L'apprentissage ou la scolarité post-obligatoire renoue normalement avec un volontariat plus grand.

L'instruction à la protection civile étant une obligation (astreinte), on peut s'attendre à rencontrer une barrière mentale qui peut péjorer voire empêcher tout apprentissage.

Le jeu peut casser cette barrière du fait qu'il cache la notion d'apprentissage derrière l'aspect ludique. L'élève apprend sans s'en apercevoir (apprentissage fortuit).

S'il est relativement aisé de prévoir des méthodes ludiques dans la phase d'entraînement (voir chap. 2.4.3), il est plus difficile, voire contre-productif, d'insérer des jeux dans les phases d'apprentissage ou d'application.

De ce fait, un instructeur devrait disposer de la compétence suivante :

- Joueur.

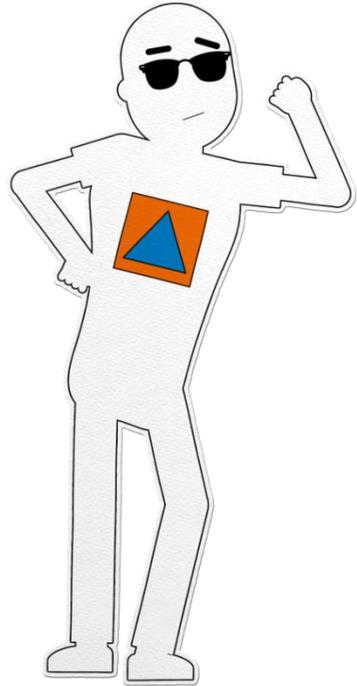
---

<sup>15</sup> G. Brougère (2005), "Jouer/apprendre", éditions Anthropos

### 2.1.11 L'instructeur parfait

Pour reprendre ce qui a été vu dans ce chapitre, un instructeur c'est quelqu'un qui doit donc disposer des compétences suivantes :

- ✓ **Rhétorique**
- ✓ **Scénique**
- ✓ **Écoute active**
- ✓ **Inventivité**
- ✓ **Honnêteté**
- ✓ **Positivisme**
- ✓ **Enthousiasme**
- ✓ **Créativité**
- ✓ **Endurance**
- ✓ **Patience**
- ✓ **Gestion et planification**
- ✓ **Finesse**
- ✓ **Leadership**
- ✓ **Polyvalence**
- ✓ **Esprit joueur**



Heureusement comme le dit l'acteur Joe E. Brown dans le film *Certains l'aiment chaud* (Billy Wilder, 1959) :

" Well... nobody's perfect ! "

## 2.2 Les domaines d'apprentissage de base

On peut diviser les connaissances ou les compétences en trois domaines différents qui sont le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.



*Illustration 9 : domaines d'apprentissage de base*

Une connaissance est donc un savoir acquis. Une compétence est donc un savoir-faire ou un savoir-être acquis.

Bien souvent, un thème regroupe tous les domaines d'apprentissage. Pour reprendre l'exemple du tire-câble :

- Savoir : dénominations des pièces, utilité, capacités, risques ;
- Savoir-faire : mise en fonction, utilisation, rétablissement ;
- Savoir-être : mise en application des prescriptions de sécurité.

La transmission d'un savoir ou d'un savoir-faire s'appelle, dans le contexte de la protection civile, de l'instruction. La transmission d'un savoir-être s'appelle de l'éducation. On remarque dès lors **que chaque leçon doit mélanger instruction et éducation**. De même, les méthodes varient au sein de la même leçon en fonction du sujet abordé (voir chapitre 3).

### **2.2.1 Le savoir**

Le savoir regroupe les données, les concepts, les procédures, les raisonnements et les méthodes qui font appel à un processus cognitif (mental).

Un savoir doit pouvoir être nommé, cité, expliqué, énuméré, formulé, listé, etc.

### **2.2.2 Le savoir-faire**

Le savoir-faire regroupe la maîtrise des moyens qui permettent d'accomplir une tâche et qui font appel à un processus psychomoteur (physique).

Un savoir-faire doit pouvoir être démontré, appliqué, décrit, essayé, etc.

### **2.2.3 Le savoir-être**

Le savoir-être correspond à la capacité de produire et de reproduire des actions, des réactions et des comportements adaptés aux us et coutumes de son environnement (bienséance, politesse, savoir-vivre, tenue, etc.).

Un savoir-être doit pouvoir être compris, appliqué et reproduit.

## **2.3 L'instruction des cadres**

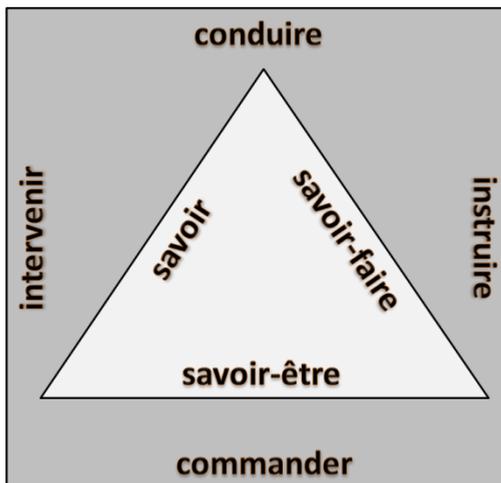
Dans le monde de la protection civile comme dans le monde professionnel en général, on distingue les exécutants des décideurs.

Un exécutant reçoit des ordres et ne doit, en règle générale, que les exécuter, sans prendre de décisions qui touchent à l'ensemble de l'entité dans laquelle il travaille. Ses décisions éventuelles ne touchent que sa sphère personnelle.

Un décideur reçoit des ordres d'un échelon supérieur et doit passer par un processus de prise de décision pour organiser le travail au sein de l'entité dont il porte la responsabilité (groupe, section, compagnie ou bataillon).

De par son statut, un chef (ci-dessus appelé décideur) porte également la responsabilité de permettre au personnel de son entité (ci-dessus appelé exécutant) de pouvoir accomplir sa mission. Le chef est donc également un instructeur.

De ce fait, les compétences et les connaissances de base d'un chef doivent être complétée par :



*Illustration 10 : domaines d'apprentissage des cadres*

## 2.4 Les pas de l'apprentissage

L'élève commence dans la première étape de l'apprentissage. Grâce à différentes leçons regroupées en 3 différentes phases, il gravit les étapes jusqu'à ce que la compétence soit acquise. Lors de chaque phase d'apprentissage, il grimpe dans les niveaux d'acquisition.

### 2.4.1 La taxonomie de Bloom<sup>16</sup>

Ce modèle didactique propose une classification des **niveaux d'acquisition** d'une connaissance ou d'une compétence. Elle schématise l'apprentissage en six niveaux hiérarchiquement organisés. Les points expliqués ci-après sont explicités par les définitions de l'auteur. Certaines traductions peuvent donc porter à confusion.

---

<sup>16</sup> B.S. Bloom & D.R. Krathwohl (1956) "The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners", éditions Longmans

1. **Connaître, reconnaître** : pour la matière en question, l'élève est capable d'en donner la définition, de lister les points, de les nommer, de les réciter dans l'ordre, de les identifier, de les relier entre eux, de les répéter et de les reproduire ;
2. **Comprendre** : pour la matière en question, l'élève peut en classifier les points, les décrire, les expliquer, les situer, les reformuler et les réviser ;
3. **Appliquer** : pour la matière en question, l'élève est capable de mettre en application les processus, de les démontrer, de les employer, de les interpréter, de les schématiser et de résoudre les problèmes rencontrés ;

Ces trois premiers points, constituant la base de la pyramide, concernent essentiellement l'élève en relation directe avec la matière à acquérir.

Pour le sommet de la pyramide, l'élève n'est plus forcément rattaché à son travail, mais peut également être en relation avec le travail d'un autre.

4. **Analyser** : reconnaître les interactions, comparer, expérimenter, tester ;
5. **Synthétiser** : être capable d'expliquer et de résumer la matière ;
6. **Évaluer** : être capable de porter un jugement sur un travail en relation avec la matière traitée.

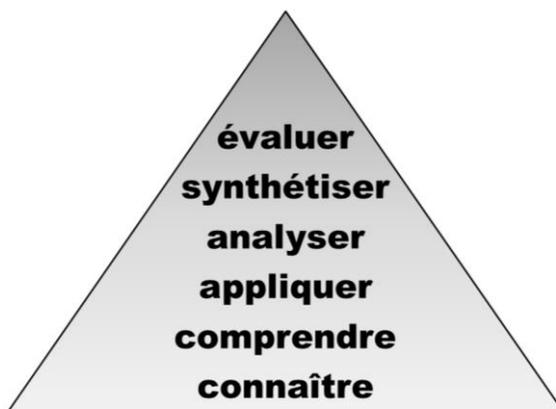


Illustration 11 : taxonomie de Bloom

La taxonomie permet à l'instructeur d'évaluer le niveau d'acquisition d'une matière. Par analogie, le programme d'instruction devrait permettre de gravir ces échelons dans l'ordre pour aboutir en finalité au sommet de la pyramide.

La hiérarchisation présentée par le concept de base a été réinterprétée par la suite dans sa partie supérieure et permet, dès lors de mettre sur pied d'égalité les points 4 à 6 ou pour en changer l'ordre.

## 2.4.2 Les étapes de l'apprentissage<sup>17</sup>

Ce modèle décrit les étapes d'un élève, de la prise de conscience d'un besoin d'acquisition de compétence jusqu'à ce que cela soit réalisé.

1. Une personne est **inconsciente de son incompetence (??)** : si le thème est connu, les connaissances et les compétences nécessaires sont floues, sous-estimées ou totalement virtuelles ;
2. Une personne est **consciente de son incompetence (!?)** : en ayant approché la thématique, les besoins à acquérir sont listés et le delta entre les connaissances actuelles et les besoins devient clair ;
3. L'élève est **conscient de sa compétence (!!)** : juste après avoir acquis les connaissances et les compétences nécessaires, la mise en pratique nécessite encore une grande concentration. La tâche n'est pas encore un automatisme ;
4. Une personne est devenue **inconsciente de sa compétence (?!)** : les connaissances et les compétences sont acquises, drillées et la mise en application se fait de manière plus ou moins automatique. La tâche est devenue un automatisme.

Comme exemple, on peut citer l'apprentissage de la conduite d'un véhicule. Un enfant voit ses parents conduire sans y voir de difficultés (étape 1). Ayant atteint l'âge légal, il s'essaie à la conduite avec un parent. Il prend alors conscience de la difficulté (étape 2). Après plusieurs leçons, il est prêt à passer son permis, mais conduire plus de 2 heures lui demande beaucoup d'énergie (étape 3). Enfin, son permis en poche, il conduit maintenant depuis quelques années sans problèmes. Les manipulations, les manœuvres et la conduite sont devenues des automatismes (étape 4).

---

<sup>17</sup> N. Burch, Gordon Training International

### 2.4.3 Les phases d’instruction

L’instruction a pour objectif de faire acquérir une connaissance et/ou une compétence. L’instruction doit être conçue de manière progressive afin de permettre à l’élève de passer les **étapes** et/ou les **niveaux** les uns après les autres. On distingue alors trois phases différenciées par des méthodes d’instruction bien différentes.

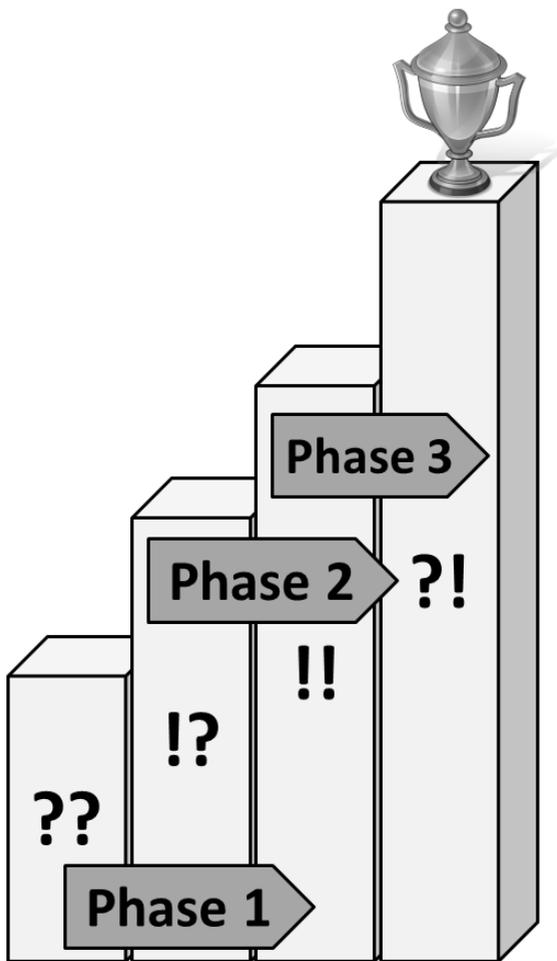


Illustration 12 : phases d’instruction

### Phase 1 : leçon d'apprentissage

La première fois qu'une thématique est abordée, la matière est prise depuis la base. Il s'agit, dans un premier temps, de motiver la classe pour l'apprentissage en question, puis de lui transmettre la vue d'ensemble et enfin les connaissances et les compétences nécessaires au sujet abordé. Rapidement, l'instructeur doit passer à une première série d'entraînements de manière à ancrer la matière le plus profond possible dans la mémoire.

Le but recherché est la **justesse** et la **précision**.

**Attention** : il n'y a qu'une leçon d'apprentissage. Si l'instructeur reste bloqué dans ce niveau, l'élève sera forcé d'atteindre un plateau d'apprentissage et la démotivation qui va avec.

### Phase 2 : leçon(s) d'entraînement

Dès la deuxième leçon, on ne doit plus revenir longuement sur les bases. Après un bref rappel, la matière est consolidée progressivement de manière toujours plus approfondie. Petit à petit, des variations sont introduites afin de produire de nouvelles liaisons dans la mémoire.

Le nombre de leçons d'entraînement est en fonction de la complexité de la matière et du besoin d'automatismes à acquérir.

Dès que le niveau d'acquisition devient suffisant, l'instructeur peut introduire dans la leçon un petit exercice d'application.

Le but recherché est la **sûreté** et la **rapidité**.

**Attention** : dès que l'entraînement devient intensif, l'élève a tendance à produire des erreurs, soit car la matière n'est pas encore entièrement maîtrisée (involontaire), soit parce qu'il se permet des variantes sous prétexte de vouloir faire plus vite ou plus simple (volontaire). L'instructeur doit alors être très attentif et apporter immédiatement des corrections. Une compétence drillée avec des erreurs est extrêmement difficile à corriger par la suite (transfert négatif).

### Phase 3 : exercice(s) d'application

Dès que la matière est maîtrisée, elle est entraînée dans un exercice "complexe" (qui doit regrouper plusieurs sujets). Un tel entraînement doit commencer par un exercice simple (sans dilemme) qui fait l'objet d'une appréciation. Le succès doit être favorisé. En cas de besoin, la personne ou la troupe exercée doit pouvoir disposer de temps pour s'entraîner avant de passer à la suite. Petit à petit la complexité des exercices augmente jusqu'à atteindre au plus près la réalité de l'engagement.

Le but recherché est la **capacité à remplir la mission**.



## 2.6 Test formatif sur le chapitre 2

Cocher la (les) réponse(s) correcte(s)

N°	Question	Réponses à choix																												
1	<p>A quel domaine d'apprentissage, les objectifs suivants sont-ils principalement reliés ?</p> <p>1.1 Citer les données techniques du compresseur.</p> <p>1.2 Mettre en marche une tronçonneuse.</p> <p>1.3 Approcher une personne âgée.</p> <p>1.4 Ecouter une personne âgée qui raconte un souvenir de jeunesse.</p> <p>1.5 Expliquer le système de coordonnées suisse.</p> <p>1.6 Procéder à l'accueil de personnes évacuées d'un immeuble en feu.</p>	<table> <tr> <td></td> <td>savoir</td> <td>savoir -faire</td> <td>savoir -être</td> </tr> <tr> <td>1.1</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.3</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.4</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.6</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>		savoir	savoir -faire	savoir -être	1.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	savoir	savoir -faire	savoir -être																											
1.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																											
1.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																											
1.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																											
1.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																											
1.5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																											
1.6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																											
2	<p>Quelles phases d'instruction doivent être présentes dans ces différents types de cours ?</p> <p>2.1 Ecole de formation de base EFB</p> <p>2.2 Cours de répétition CR</p> <p>2.3 Cours complémentaire spécialiste CS</p> <p>2.4 Cours de cadres CC</p> <p>2.5 Cours de perfectionnement CP</p>	<table> <tr> <td></td> <td>apprentissage</td> <td>entrainement</td> <td>application</td> </tr> <tr> <td>2.1</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>2.2</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>2.3</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>2.4</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>2.5</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>		apprentissage	entrainement	application	2.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	apprentissage	entrainement	application																											
2.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																											
2.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																											
2.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																											
2.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																											
2.5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																											

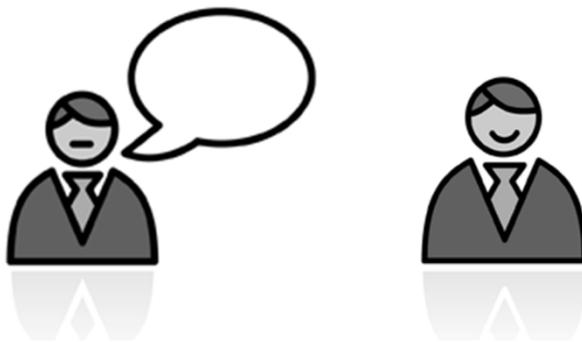
N°	Question	Réponses à choix	
3	<p>Vrai ou faux ?</p> <p>3.1 Il est interdit de rendre ludique (jeu) une leçon d'apprentissage !</p> <p>3.2 Si je donne des pauses aux élèves toutes les 15 minutes, ils resteront motivés !</p> <p>3.3 L'instruction à la protection civile est tellement simple qu'il suffit de dire les choses une fois !</p> <p>3.4 En tant qu'instructeur, je dois dédramatiser l'échec pour que les élèves osent se tromper !</p> <p>3.5 Passer un film suffit à instruire puisque cela touche tout le monde !</p> <p>3.6 Dans une leçon, les élèves ont souvent besoin d'être actifs pour oxygéner le cerveau !</p> <p>3.7 Si un élève ne comprend pas une thématique, je dois essayer de l'aborder par d'autres canaux de communication !</p> <p>3.8 L'idéal c'est quand un élève arrive à évaluer correctement une compétence. Cela veut dire que c'est acquis !</p> <p>3.9 Instruire c'est répéter !</p> <p>3.10 Pour instruire je dois d'abord donner l'ensemble de la théorie nécessaire avant de commencer la partie pratique !</p>	vrai	faux
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

...réponses au chapitre 17.8 !

### 3 Les méthodes d’instruction

#### 3.1 L’instruction individuelle

Un instructeur enseigne à un élève.



*Illustration 13 : instruction individuelle*

L’enseignement individuel ou privé permet à l’instructeur de se focaliser entièrement sur son élève. La rentabilité de l’instruction est optimale du fait que l’instructeur peut :

- + cibler les méthodes d’instruction sur la façon d’apprendre de son élève (sens, voir chap. 2.1.2) ;
- + calquer l’intensité sur le rythme de son élève (chap. 2.1.6) ;
- + passer sur la dynamique de groupe qui lui ferait perdre du temps.

L’instruction individuelle n’est pas à confondre avec l’instruction individualisée qui consiste à choisir des méthodes permettant de travailler de manière ciblée à l’intérieur d’un groupe (par exemple, suivi de travaux pratiques, etc.). Malgré tout, dans les deux cas, l’élève peut disposer de l’instructeur pour des entretiens pédagogiques ce qui permet :

- + à l’élève d’être actif et stimulé ;
- + un contrôle instantané du résultat ;

L'instruction individuelle, en revanche, ne permet pas à l'instructeur de bénéficier d'une dynamique positive que les différentes personnes constituant un groupe pourraient amener lors d'une leçon (par exemple, échange d'expériences, etc.).

Différentes méthodes s'apparentent également à de l'instruction individuelle :

### 3.1.1 Le coaching

Le coaching est un accompagnement professionnel d'une personne qui est déjà formée, pour une grande partie des connaissances et des compétences qui lui sont nécessaires.

Le coach ne doit pas interagir avec le coaché en tant qu'instructeur. Le coach permet au coaché de se poser les bonnes questions et de choisir ainsi lui-même le chemin vers le succès qu'il pense être le plus approprié.

Si, lors du coaching, le bénéficiaire remarque par lui-même un besoin en formation, il doit l'entreprendre hors de la démarche du coaching.

Un coach ne donne ni appréciation, ni critique, ni avis.

Le coaching peut également être proposé à un groupe.

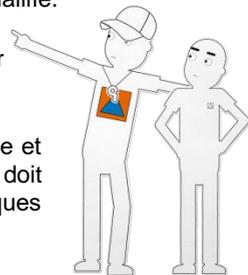
### 3.1.2 Le mentorat

Le mentor est une personne qui dispose d'une expertise reconnue dans son domaine de compétence. En étant suivi par le mentoré dans son activité, il accepte de transmettre ses connaissances et ses compétences en répondant aux questions, en démontrant, en faisant essayer les techniques et en corrigeant son élève (mentoré).

Le mentor donne des appréciations, critique et qualifie.

Le mentoré profite de l'expérience de son mentor et apprend par mimétisme.

La responsabilité de la réussite de l'apprentissage et quasiment du seul ressort du mentor. Un mentor doit se tenir à jour et rester ouvert à d'autres techniques que sa pratique et son expérience personnelle.



Le mentorat peut également être proposé à un groupe.

### 3.1.3 L'auto-instruction

Si un élève suit des directives qui lui permettent d'avancer dans un programme d'enseignement, on peut alors parler d'auto-instruction. Aucun professeur ni instructeur n'est là pour accompagner l'élève dans son apprentissage. L'élève décide seul de suivre plus ou moins les directives et juge seul du résultat.

Le formateur intervient tout de même en amont en préparant les directives et les moyens didactiques nécessaires à l'élève. Il doit également définir et formaliser des critères de réussite pour que l'élève puisse s'auto-apprécier.

Les résultats obtenus peuvent également être contrôlés par l'instructeur lors d'un test ou en faisant rédiger un travail écrit par l'élève.

Les avantages sont :

- + implication de l'élève ;
- + l'instructeur se concentre sur un rôle de conseil personnalisé ;
- + concept réutilisable à l'infini.

Les inconvénients sont :

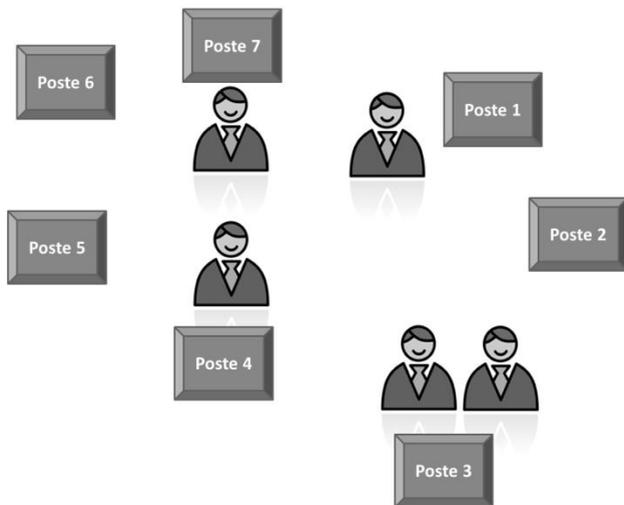
- aucune garantie de résultat ;
- aucune maîtrise sur le rythme de travail ;
- investissement en temps de préparation pour l'instructeur.

On parle de notices d'instruction, de parcours didactique d'instruction (PDI), de programme d'entraînement individuel (PEI), formation à distance (FOAD), etc.

Des postes préparés peuvent être proposés à un groupe qui va alors se déstructurer en élèves individuels autogérés. Un PDI ou un PEI suivent quelques règles simples :

- une feuille de travail guide l'élève le long du parcours ;
- la mise en place des postes doit être réalisée avant le début de la leçon ;
- les directives à chaque poste doivent être claires ;
- les postes ne doivent pas être reliés entre eux dans un ordre à suivre ;

- il est possible de faire un autocontrôle ;
- le participant est invité à faire le parcours de manière individuelle, mais il est possible de former des binômes si quelqu'un a de la difficulté.



*Illustration 14 : parcours d'auto-instruction*

### **3.1.4 L'autodidactie**

L'autodidacte est une personne qui se forme de manière autonome avec les outils et le cadre choisis par elle-même. Aucune structure ou programme n'est pris en compte de manière stricte comme dans le cadre de l'auto-instruction.

L'autodidacte est souvent une personne qui n'apprécie pas un cadre et des structures jugés trop rigides. L'autodidacte peut également être une personne qui veut tout de même se former malgré les refus et les échecs subis dans les structures traditionnelles.

L'instruction autodidacte prend généralement beaucoup plus de temps qu'avec d'autres méthodes, mais permet souvent de mieux ancrer les compétences et les connaissances puisque tout acquis demande beaucoup plus d'implication de la part de l'élève. Cependant, il y a un risque que certains pans de la formation soient manquants.

## 3.2 L'instruction de groupe

Un instructeur enseigne à une classe composée de plusieurs individus qui n'ont pas forcément besoin d'interactivité entre eux concernant la connaissance ou la compétence en question.



*Illustration 15 : instruction en groupe*

### 3.2.1 Le frontal

L'instructeur est devant ses élèves et transmet ses connaissances et ses compétences. La formation est à sens unique sans forcément besoin de participation active de la part des élèves.

Les avantages sont :

- + facile à planifier ;
- + facile à gérer ;
- + flexibilité face au nombre d'élève ;
- + maîtrise sur le planning d'apprentissage ;
- + maîtrise du résultat.

Les inconvénients sont :

- implication minime de l'élève ;
- motivation.

Une instruction frontale est la plus facile et la plus conventionnelle à mettre en place.

### 3.2.2 Les ateliers

Les élèves sont répartis en groupes qui reçoivent une mission avec des buts pédagogiques à atteindre. Les élèves travaillent ensuite par groupe de manière autonome ou conduite (auto-instruction, recherches, etc.).

Les avantages sont :

- + implication de l'élève ;
- + l'instructeur se concentre sur un rôle de conseil personnalisé ;
- + possibilité pour l'instructeur de se faire surprendre en bien.

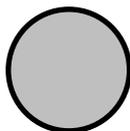
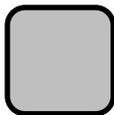
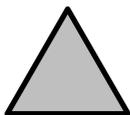
Les inconvénients sont :

- temps nécessaire plus long qu'en frontal ;
- moins de maîtrise sur le résultat.

Le résultat est ensuite transmis ou retransmis en fonction du type d'atelier choisi.

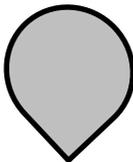
#### Légende :

Les élèves



...

L'instructeur

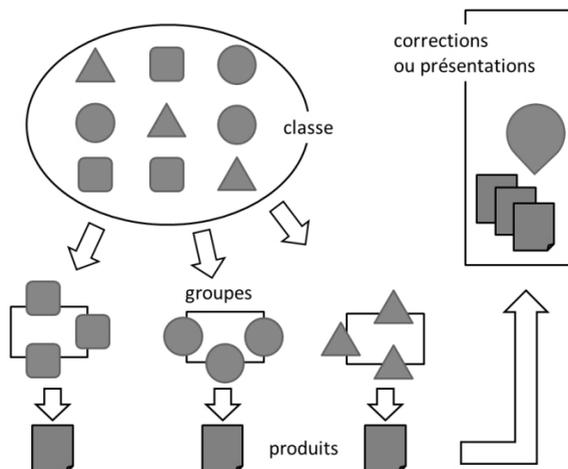


Les produits (résultats des travaux)



### Ateliers parallèles :

Des groupes sont formés et reçoivent la même tâche à accomplir. Chaque groupe rend donc un travail dont l'objectif est identique. Seul le chemin parcouru peut différer. L'instructeur corrige ensuite les dossiers reçus.



*Illustration 16 : ateliers parallèles*

Les avantages sont :

- + l'instructeur a un produit qu'il peut corriger et rendre au groupe.

Les inconvénients sont :

- fort risque de redondance en cas de présentation des résultats ;
- l'instructeur ne peut pas rebondir sur certains points en l'absence de présentations.

### Ateliers présentés :

Des groupes d'experts sont formés et reçoivent chacun une tâche différente à accomplir (partie du tout). Une personne par groupe présente ensuite à l'ensemble de la classe le résultat du travail traitant de la partie reçue.

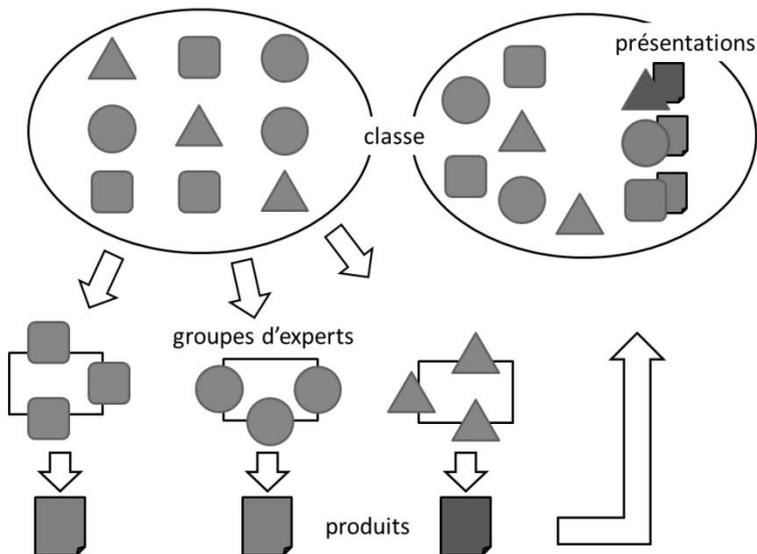


Illustration 17 : ateliers présentés

Les avantages sont :

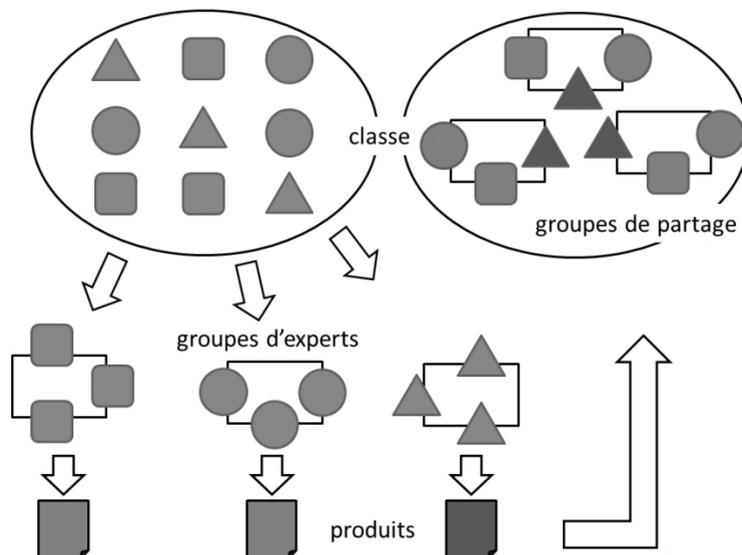
- + l'instructeur peut rebondir sur un point présenté et y amener des suppléments.

Les inconvénients sont :

- une seule personne (le présentateur) par groupe risque de se sentir réellement impliquée ;
- chaque groupe risque de n'écouter que sa propre partie. Avant la présentation, on continue à se préparer, après, on évacue le stress.

### Ateliers partagés :

Des groupes d'experts sont formés et reçoivent chacun une tâche différente à accomplir (partie du tout). La classe est ensuite réorganisée en groupes de partage de manière à ce qu'au final tous les membres de la classe puissent obtenir la même information.



*Illustration 18 : ateliers partagés*

Les avantages sont :

- + tous les élèves sont impliqués.

Les inconvénients sont :

- l'instructeur peut difficilement être présent partout en même temps et des imperfections peuvent donc se glisser de manière impromptue. Cela nécessite donc une vérification des objectifs dans la partie de finalisation de la leçon ;
- la qualité du partage dépend entièrement de l'état d'esprit de l'élève impliqué.

### 3.2.3 Le principe boule de neige

La classe est divisée en petits groupes. Un élève par groupe est désigné. L'instructeur instruit les élèves désignés, qui retransmettent ensuite la matière à leur groupe respectif.

Les avantages sont :

- + permet d'instruire à de très grandes classes ;
- + implication des élèves désignés ;
- + meilleure écoute par les camarades ;
- + permet à l'instructeur de préparer les phases suivantes.

Les inconvénients sont :

- peu ou pas de contrôle sur la qualité de la retransmission ;
- besoin de plus de matériel (minimum 1 par groupe).

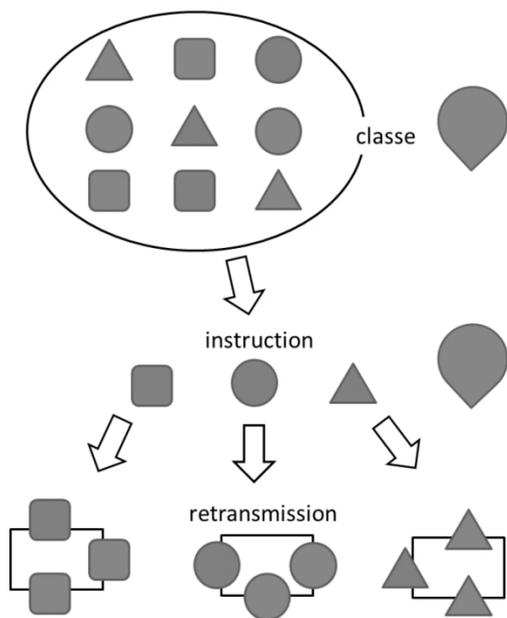


Illustration 19 : principe boule de neige

La problématique est qu'il est nécessaire de bien préparer sa leçon de manière à ne pas laisser les élèves sans travail (temps morts, attente).

L'instructeur doit donc ordonner une phase préparatoire lors de sa première instruction. Par la suite, les élèves doivent avoir suffisamment de possibilité d'entraînement pour continuer à être actifs durant le temps où un des leurs s'instruit auprès de l'instructeur.

Par exemple :

1. L'instructeur demande à chaque groupe de préparer le matériel et les places de travail selon une fiche explicative (avec photo ou dessin).
2. Durant le temps de préparation, un élève par groupe vient vers l'instructeur afin de recevoir la première phase d'instruction.
3. Les élèves instruits repartent vers leur groupe pour transmettre la première phase de l'instruction.
4. Le premier élève à avoir fini l'exercice part vers l'instructeur pendant que ses camarades continuent l'entraînement.
5. Ceux-ci sont alors formés pour la deuxième phase de l'instruction.
6. Etc.

### 3.2.4 Le drill

Le drill est un terme utilisé pour qualifier un entraînement répétitif d'une connaissance ou d'une compétence dans le but de l'ancrer au plus profond de la mémoire, quasiment en tant que réflexe.

Il est utilisé là où l'exécution sans hésitation, rapide et sans faute d'une manœuvre est nécessaire. Cela est typiquement le cas pour des élèves amenés à devoir agir dans des situations de stress extrême et soumis à une forte pression de temps (sauvetage en condition difficile, intervention pompier, engagement militaire ou de police, etc.).

**Attention** : il est dangereux de driller une compétence qui nécessite une réflexion approfondie.

Le drill doit être ludique et faire appel à l'esprit de compétition de l'élève. Le parcours doit permettre un grand nombre de répétitions tout en y intégrant des possibilités de stresser les élèves (pression de temps, effort physique, éléments perturbateurs, etc.).

La piste drill doit être démontrée, les objectifs qui seront contrôlés, expliqués puis effectués sans pression de manière à s'assurer que l'exécution soit parfaitement correcte et maîtrisée.

**Attention** : il est contre-productif de driller une compétence avec des erreurs. Une fois ancrée, l'erreur est très difficile à corriger.

Le rôle de l'instructeur est de diriger les équipes le long du parcours et de donner une critique ou une appréciation de l'exercice.

Les formes de la piste drill doivent être réfléchies en fonction de la(des) compétence(s) à entraîner :

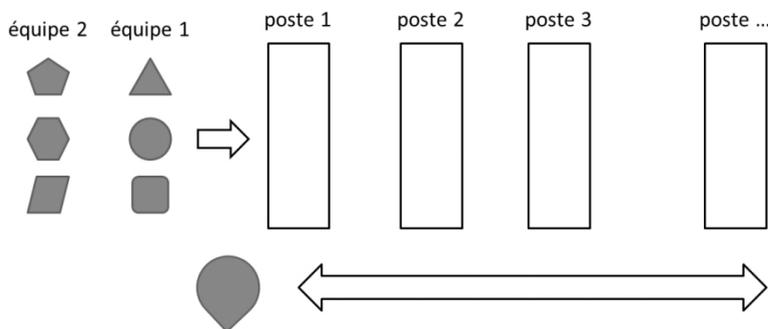
- nombre de répétitions ;
- effort physique ;
- prescriptions de sécurité ;
- engagement de l'instructeur ;
- possibilités de contrôles ;
- que font les équipes en attendant.

**Les pistes drill** permettent d'entraîner des gestes ou des actions de manière répétitive en y ajoutant un stress (effort physique, limite de temps, bruit, etc.) et des variations (position, contexte) qui contribuent à l'ancrage de la matière.

Exemples d'utilisations :

- manipulations de petits engins ;
- nœuds ;
- signes conventionnels ;
- pose de pansements ;
- manipulations de radios ;
- etc.

**Piste à sens unique :**



*Illustration 20 : piste drill à sens unique*

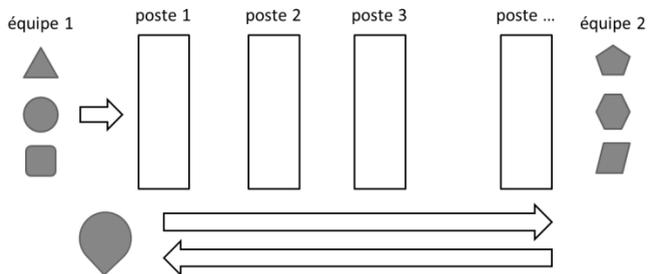
Les avantages sont :

- + la place devant est libre si nécessaire (prescriptions de sécurité).

Les inconvénients sont :

- l'instructeur doit chaque fois revenir au point de départ (fatigue).

**Piste à double sens :**



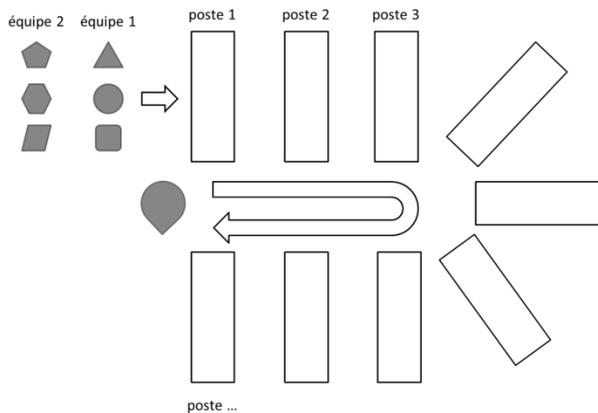
*Illustration 21 : piste drill à double sens*

Les avantages sont :

- + diminution du temps d'attente par les équipes.

Les inconvénients sont :

- l'instructeur n'a aucun temps de répit (fatigue) ;
- les postes doivent être bien préparés pour ne pas engendrer de la confusion.

**Piste en U :***Illustration 22 : piste drill en U*

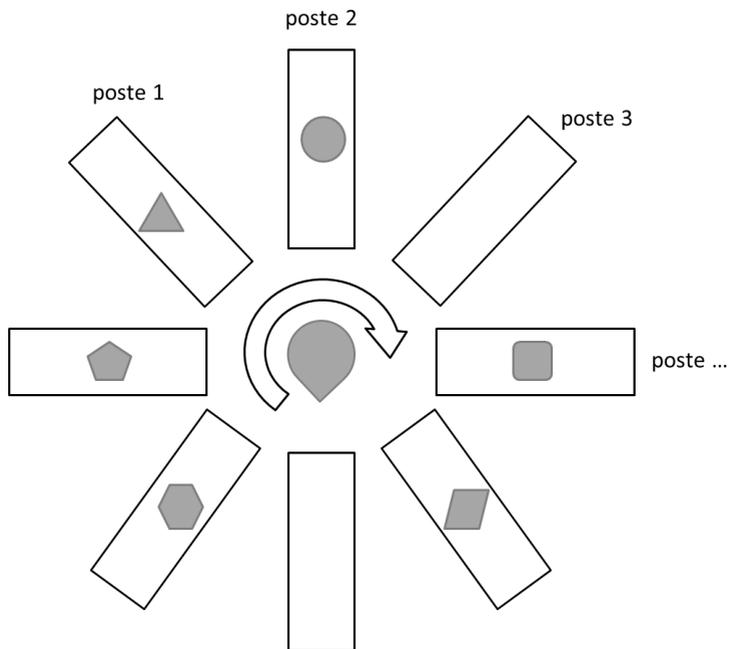
Les avantages sont :

- + l'instructeur parcourt moins de chemin ;
- + diminution du temps d'attente par les équipes.

Les inconvénients sont :

- l'élève sur l'extérieur risque de faire plus de trajets que celui de l'intérieur.

**Piste en rond :**



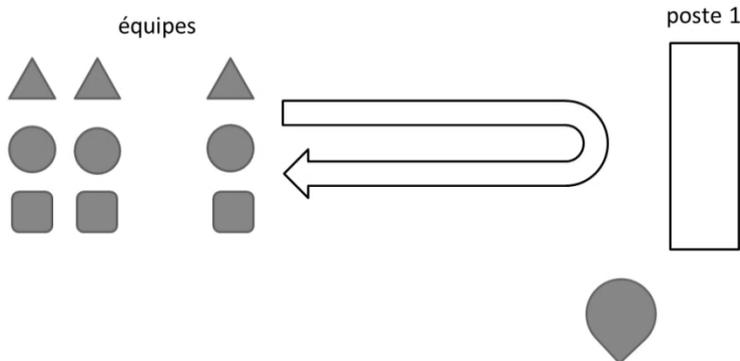
*Illustration 23 : piste drill en rond*

Les avantages sont :

- + l'instructeur reste sur place.
- + aucun temps d'attente par les élèves si le nombre de postes correspond ;

Les inconvénients sont :

- l'intensité et l'absence de pauses font que la fatigue arrive très rapidement.

**Course d'estafette :***Illustration 24 : course d'estafette*

Les avantages sont :

- + l'instructeur reste statique ;
- + il n'y a qu'un poste à contrôler ;
- + l'aspect compétition permet un exercice très ludique.

Les inconvénients sont :

- du fait d'un poste unique (ou 2 max), l'intensité est très limitée.

La course d'estafette permet d'entraîner des connaissances en jouant. Elle fait intervenir également la notion de compétition.

Exemples d'utilisations:

- connaissance des grades ;
- signes conventionnels ;
- connaissance du matériel ;
- connaissance des parties du matériel ;
- etc.

### 3.3 L'instruction en formation

Un instructeur entraîne un groupe composé de plusieurs individus et **articulé** ou **hiérarchisé** de manière à pouvoir remplir une mission d'ensemble contenant diverses compétences.



*Illustration 25 : instruction en formation*

L'instruction en formation est effectuée en phase d'application (phase 3) afin d'entraîner, exercer ou évaluer les **compétences individuelles** (ponctuelles) **et d'ensemble** pour des détachements (groupes, sections, compagnies) constitués. Elle peut également se faire en phase d'entraînement (phase 2).

On distingue 3 types d'exercices :

- **L'exercice d'engagement** (appelé également exercice d'intervention terrain). L'exercice suit la réalité au plus près. Les phases d'engagement, le plan horaire, les formations et les compétences engagées sont ceux d'une intervention ou d'une opération. Seuls certains points sont simulés pour des raisons de coût ou de faisabilité (victimes, destructions, etc.). Dans la Protection civile vaudoise, au sein des ORPC, ces exercices 1:1 sont principalement joués à l'échelon du groupe, de la section et de la compagnie.

- **L'exercice d'état-major.** Seuls les cadres de l'échelon décisionnel sont impliqués. La direction d'exercice garantit la régie d'exercice et donne les informations nécessaires en direct aux membres de l'état-major.
- **L'exercice de conduite** (appelés également exercice cadre d'état-major). L'échelon du poste de commandement complet est impliqué. L'état-major dispose donc de l'aide à la conduite (suivi et télématique) qui lui est attribuée en cas réel. La partie terrain est simulée par une régie qui remonte, au travers des canaux de communication standards, les informations du scénario et qui répond aux questions qui lui sont posées.

### 3.3.1 L'exercice de groupe

Un chef de section peut diriger un exercice de groupe afin d'entraîner ou tester un chef de groupe (caporal/sergent) et ses astreints (recrues/soldats/appointés).

La formation est entraînée ou testée sur une mission simple.

Le cadre est entraîné et testé sur sa capacité à diriger sa troupe ainsi que sur ses compétences techniques.

La troupe est entraînée et testée sur ses capacités principalement techniques.

### 3.3.2 L'exercice de section

Un commandant de compagnie peut diriger un exercice de section afin d'entraîner ou tester un chef de section (lieutenant/premier-lieutenant), des chefs de groupe (caporaux/sergents) et leurs astreints (recrues/soldats/appointés).

La formation est entraînée ou testée sur une mission simple.

Le chef de section est entraîné et testé principalement sur sa capacité de coordination (conduite) des groupes et sur son interaction avec l'échelon supérieur.

Les chefs de groupe sont entraînés et testés sur leur capacité à diriger la troupe ainsi que sur leurs compétences techniques.

La troupe est entraînée et testée sur ses capacités principalement techniques.

### **3.3.3 L'exercice de compagnie**

Un commandant de bataillon (cdt ORPC) peut diriger un exercice de compagnie afin d'entraîner ou tester un commandant de compagnie (capitaine) et ses aides (chef élément logistique, comptable), des chefs de section (lieutenants/premiers-lieutenants), des chefs de groupe (caporaux/sergents) et sa troupe (recrues/soldats/appointés).

La formation est entraînée ou testée sur une mission complexe.

Le commandant est principalement entraîné et testé sur sa capacité de prise de décision et de coordination de l'ensemble.

L'équipe de commandement est entraînée et testée sur sa capacité de gestion des arrières.

Les chefs de section sont entraînés et testés principalement sur leur capacité de coordination (conduite) des groupes et sur son interaction avec l'échelon supérieur.

Les chefs de groupe sont entraînés et testés sur leur capacité à diriger la troupe ainsi que sur leurs compétences techniques.

La troupe est entraînée et testée sur ses capacités principalement techniques.

### **3.3.4 L'exercice de bataillon**

L'état-major cantonal peut diriger un exercice d'engagement ou un exercice EM pour entraîner ou tester un commandant d'ORPC et son état-major.

L'exercice se base sur une situation complexe qui nécessite l'engagement de plusieurs compagnies.

Le commandant est principalement entraîné et testé sur sa capacité de prise de décision et de coordination des membres de son état-major.

Les membres de l'état-major sont principalement entraînés et testés sur leur capacité d'analyse et sur la qualité des produits fournis.

## **3.4 L'enseignement magistral**

L'enseignement magistral est à l'origine un exposé servant au professeur à montrer son savoir devant un grand auditoire. Cette méthode à sens unique tend à disparaître au profit de conférences plus interactives.

Cette méthode sert avant tout à la transmission d'un savoir général pour un public adulte autonome et motivé (andragogie). Il sert, en effet, à informer, présenter une base de cours, fournir une vue d'ensemble d'un sujet ou éveiller l'intérêt d'un grand nombre d'élèves.

Le professeur doit ainsi rester général, chercher les interactions avec son public, rendre la conférence vivante à l'aide d'un grand nombre de moyens didactiques variés et fournir à l'élève un support de cours détaillé et adapté à la prise de notes.

L'élève ainsi mis sur la voie dispose d'une base solide pour approfondir le sujet dans la suite du cours (travaux pratiques, cours annexes, ateliers, etc.) ou dans un travail personnel.

Ce type de cours ne convient pas forcément au public ni aux domaines enseignés à la protection civile.

### **3.4.1 La classe inversée**

De nouvelles méthodes tendent également à apparaître dans le cadre académique. Dans la classe inversée, l'apprentissage s'effectue de manière individuelle avant le cours (auto-instruction). Les heures de présence en classe sont alors consacrées aux devoirs avec le coaching de l'enseignant.

### **3.4.2 La classe renversée**

Les élèves reçoivent la mission de créer le cours de toute pièce (autodidactie), du concept de base jusqu'aux tests et examens finaux. Au final, les élèves instruisent le professeur qui peut ainsi contrôler la rigueur du travail accompli.

Cette méthode garantit à l'élève le passage de chaque niveau de la taxonomie de Bloom.



### 3.6 Test formatif sur le chapitre 3

Cocher la réponse correcte

N°	Question	Réponses à choix	
1	<p>Vrai ou faux ?</p> <p>1.1 Il n'existe aucun type de piste drill où 10 élèves peuvent être engagés en même temps !</p> <p>1.2 Un chef de section peut diriger un exercice de groupe !</p> <p>1.3 Le drill n'est pas nécessaire à la protection civile !</p> <p>1.4 Le principe boule de neige permet d'instruire une très grande classe !</p> <p>1.5 Les connaissances (savoirs) doivent se transmettre par un enseignement magistral !</p> <p>1.6 Un exercice de groupe est dirigé par un chef de groupe !</p> <p>1.7 Il n'existe qu'une seule méthode d'instruction qui ne nécessite pas d'instructeur !</p> <p>1.8 Une course d'estafette permet de dynamiser un entraînement par le jeu !</p> <p>1.9 Les ateliers garantissent à 100% la qualité du travail d'apprentissage !</p> <p>1.10 Lors d'un exercice de section, le chef de section est entraîné et testé dans sa fonction !</p>	vrai	faux

...réponses au chapitre 17.8 !

## 4 Les supports didactiques

Le terme « support didactique » comprend tous les objets et les moyens auxiliaires utilisés par l'enseignant lors d'une leçon. Un support didactique doit permettre d'ancrer l'information en stimulant un ou plusieurs canaux sensitifs :

- voir, entendre, toucher, sentir, goûter.

Un bon support didactique ne doit pas devenir le centre de la leçon, mais seulement permettre d'atteindre les objectifs en favorisant la **mémorisation**.

Il ne faut pas non plus se focaliser dessus lors des préparatifs et rester **rentable** en termes de coût et de temps passé à chercher ou créer un support didactique, ceci en relation avec la durée et l'importance de la leçon.

Un support didactique doit correspondre aux principes de base recensés au chapitre **2.1**. L'erreur principale est de vouloir mettre l'ensemble du cours sur les supports didactiques ce qui tend à donner à l'instructeur le simple rôle de lecteur. Les principes de création d'un support didactique sont donc : **synthétiser, imager et visualiser**.

Enfin, le support didactique le plus important reste **le sujet** (thème) de la leçon lui-même. Lors d'un apprentissage d'un savoir-faire on doit, de ce fait, toujours veiller à organiser **un nombre suffisant** d'objets, matériaux, engins, etc. en fonction du nombre de participants.

### 4.1 L'instructeur

Si tout être humain, ou presque, maîtrise le fait de parler, il n'est pas évident de pouvoir le faire en public. Ceci d'autant plus si, du fait d'être celui qui enseigne, on se retrouve seul prestataire face à un public plus ou moins nombreux.

L'instructeur, lorsqu'il enseigne en frontal, devient souvent le centre d'intérêt de la classe. Celui-ci doit alors faire tout ce qui est possible afin, d'une part, de captiver son public tout en tâchant, d'autre part, de ne pas devenir le sujet du cours. L'enseignant doit rester un support de cours.

L'aisance n'est pas innée, mais peut s'apprendre<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> S. Gelin & J. Bojin (2003), "Intervenir en public", Editions d'Organisation

### 4.1.1 Le verbal

L'instructeur doit maîtriser son sujet et naturellement le **vocabulaire** qui va avec. Il convient dès lors d'éviter les « trucs », « machins », « choses », etc. lorsque l'on présente un engin ou un outil.

Afin de se faciliter la tâche, l'instructeur peut **aménager sa place de travail** pour avoir en tout temps sous les yeux une affiche de l'engin étudié comportant le nom des différentes pièces.

Les élèves ont tendance à se focaliser sur les **tics verbaux** de l'enseignant si ceux-ci sont trop marqués. Le dérangement provoqué peut conduire un élève à ne plus écouter le contenu. Comme souvent ces tics ne sont pas connus de la personne elle-même, il peut être utile de **se faire aider** (contrôler) par un camarade ou de se filmer lors de séquences didactiques pour s'en rendre compte.

Pour éviter les « euh », il suffit généralement de bien préparer la leçon afin de suivre le plan de manière fluide et d'**aménager la place de travail** afin d'y trouver toutes les informations utiles pour appuyer le discours.

Enfin, une **articulation** correcte des mots permet de s'assurer une transmission dynamique et efficace du sujet abordé.

### 4.1.2 Le vocal

Le ton donne de la couleur au discours. Il se compose du timbre de voix, du volume sonore et du débit. Le choix de la (les) "couleur(s)" doit correspondre au sujet et à son auditoire.

Chaque personne dispose d'un type de voix qui dépend de la longueur des cordes vocales (basses, barytons, ténors, contraltos, mezzo-sopranos et sopranos). En jouant avec son corps (gorge, cage thoracique), on arrive à modifier légèrement son **timbre** de voix naturel pour en augmenter la tessiture (gamme de notes disponibles).

Les modifications du **volume sonore** permettent également de dynamiser le discours en le rendant plus tonique. Pour se faire, il s'agit de commencer ses phrases de manière audible et d'en **augmenter progressivement le volume**. À l'inverse, un volume toujours identique ou decrescendo a tendance à rendre le discours plus soporifique.

Enfin, le **débit** permet également d'éviter la monotonie. L'orateur **accélère** lorsque le sujet est déjà connu ou lors de longue énumération et **ralentit** lorsqu'il veut appuyer sur un sujet particulièrement important.

Sans entrer dans des techniques de chanteur d'opéra, il convient d'éviter de parler sur un ton monocorde et sans variations de rythme et de volume.

### 4.1.3 Le visuel

Pour rappel, l'aspect visuel représente environ 55% de l'impact du message transmis. De ce fait, l'orateur doit absolument soigner son **image** et son "**jeu de scène**". La tenue, tout comme les postures (assis, debout) et les attitudes doivent correspondre au but recherché. Ces points démontrent le dynamisme, l'assurance, l'intérêt, la concentration, l'écoute ainsi que la position au sein de la classe (expert, coach, examinateur, etc.) :

- être droit ; stable ; légèrement penché en avant (parler) ou en arrière (écouter) ; pieds, mains et bras ouverts ; face au public, regarder les gens dans les yeux ; avoir des déplacements lents et amples ponctués de haltes intentionnelles renforce l'impact du message ;
- à l'inverse, la nonchalance, être vouté, fuir le regard, tourner le dos au public, se déplacer de manière saccadée et trop rapide sont certains éléments qui plombent le discours.

Tout comme dans l'aspect verbal, certains **tics** dérangent le spectateur qui a tendance à se focaliser dessus. De plus, ces gestes involontaires ont leur langage et leur « science », la synergologie<sup>19</sup> :

- démangeaisons sur le visage, les bras, les mains ;
- direction du regard ;
- mouvement des sourcils ;
- gestes et positions des mains ;
- etc.

sont sujets à une interprétation plus ou moins avérée de nervosité, sincérité, trouble émotionnel, mensonge, vérité, etc.

Il convient donc, pour ne pas montrer sa nervosité, sa perplexité, son manque d'assurance, d'**éviter tout geste parasite**.

---

<sup>19</sup> P. Turchet (2009), "Le langage universel du corps. Comprendre L'être humain à travers la gestuelle", éditions de l'Homme

## 4.2 Les tableaux

Un tableau est un panneau de grande taille, souvent fixe sur lequel on peut écrire et dessiner. Le principe du tableau fait qu'il est utilisé pour **écrire puis effacer**.

Le tableau peut être préparé à l'avance ou rempli en direct. Il peut également servir de cahier géant pour développer des idées, les schématiser ou, lors d'examens, pour exposer en direct le résultat de ses réflexions.

La difficulté d'utilisation d'un tableau est :

- le fait d'écrire en direct fait que l'enseignant tourne le dos à sa classe ;
- le fait que l'enseignant écrive en direct le force à faire attention autant sur l'orthographe que sur la lisibilité de son écriture ;
- la restriction de la place disponible peut amener à devoir effacer le tableau en cours de développement d'un sujet ou de chercher à le remplir de manière chaotique pour tout y faire figurer ;
- la taille de l'écriture doit être adaptée dès le début à la grandeur de la salle pour être lisible depuis le fond ;
- les possibilités pour faire ressortir un mot ou un point particulier se limitent au soulignement, à l'encerclement, à l'écriture majuscule ou à l'utilisation de couleurs ce qui peut rapidement rendre le tableau illisible.

La cadence d'écriture doit permettre à l'enseignant de régulièrement **se retourner face à sa classe**. Il est également possible de désigner un scribe qui écrit ce que l'enseignant lui dicte.

Si le tableau est utilisé pour démontrer un processus long et complexe (image du prof de math), il convient de tester la place nécessaire à l'avance, en **contrôler la lisibilité** et, peut-être, y **marquer discrètement des points de repère**.

Si le tableau est utilisé autant pour démontrer un développement que pour y inscrire et faire ressortir les points importants, il convient de diviser clairement l'espace disponible à l'avance et de convenir d'un **code de couleur** et de **mise en valeur** simple et unifié.

La conservation des idées et des développements inscrits sur le tableau s'effectue en recopiant ou en figeant une image du tableau sur un support externe (cahier, photographie, printscreen) avant d'effacer et de continuer.

#### 4.2.1 Le tableau noir

Il s'agit d'un support mural constitué à l'origine d'ardoise (XIX<sup>ème</sup> siècle) puis d'un panneau en bois peint en noir ou vert foncé (XX<sup>ème</sup> siècle) sur lequel on écrit à l'aide de craies de couleurs.

L'effacement sommaire se fait à l'aide d'un frottoir en feutre. L'effacement complet nécessite un rinçage à l'eau avec un séchage rapide (éponge et racloir).

Il existe des tableaux noirs enroulables constitués d'un drap de caoutchouc assez épais qui peuvent être plus facilement transportables, mais qui sont plus salissants et difficiles à nettoyer.

#### 4.2.2 Le tableau blanc

Il s'agit d'un support mural blanc et lisse sur lequel on écrit à l'aide de feutres effaçables. La plupart des tableaux blancs sont également magnétiques pour permettre **l'affichage à l'aide d'aimants**.

L'effacement s'effectue à l'aide d'un frottoir. Le tableau blanc est nettement moins salissant qu'un tableau noir et évite l'utilisation des craies qui salissent les mains et peuvent être allergènes.

L'erreur traditionnelle est l'emploi de feutres indélébiles qui peut être réparée à l'aide de solvant ou tout simplement en réécrivant par-dessus les traits à l'aide d'un feutre effaçable qui lui, contient le solvant en question.

#### 4.2.3 Le e-board

Également appelé smart-board, c'est un tableau blanc sur lequel on écrit à l'aide de feutres "virtuels" ou directement en touchant l'écran. Le trajet du feutre est capté par des caméras, passe par un ordinateur qui projette ensuite le trait sur le tableau blanc via un projecteur.

Ce système permet de coupler l'écriture ou le dessin manuel avec des encarts issus de l'informatique (photos, plans, etc.). De même, on peut

intégrer les élèves dans un réseau, ce qui permet à tout un chacun de montrer son travail sans devoir se déplacer.

Certains systèmes peuvent être troublants du fait d'un très léger décalage de temps et d'espace qui peut exister entre le trait dessiné et celui projeté. De même, suivant l'emplacement du projecteur, il se peut que l'enseignant cache une partie de la projection avec son corps (ombre). Ces tracés ainsi que d'autres pannes techniques peuvent faire que l'enseignant se concentre plus sur le fonctionnement de la technique que sur le cours en question.

Il est dès lors impératif de **tester à l'avance le système** pour être sûr de son utilisation. La **mise en place de la salle** doit être effective avant l'arrivée des élèves.

#### 4.2.4 Le e-screen

Dernière génération de tableau, le e-screen est un écran d'ordinateur tactile géant. Son utilisation est similaire au e-board mais en a corrigé les défauts en garantissant une réactivité et une fiabilité beaucoup plus grande.

Il reste tout de même impératif de **tester à l'avance le système** pour être sûr de son utilisation. La **mise en place de la salle** doit être effective avant l'arrivée des élèves.

#### 4.2.5 Le flanellographe

Devenu très rare, c'est un drap de flanelle sur lequel on peut coller des affichettes en carton préparées avec un bout de velcro. Le flanellographe ne permet aucune déviation du plan de leçon puisque tout doit être préparé à l'avance. Le point fort du système est que le tableau est enroulable ou pliable à souhait et donc facilement transportable.

On peut encore l'utiliser lors d'une séquence d'instruction pour remonter ou faire remonter des schémas conçus comme des puzzles de manière ludique. Son utilisation est devenue désuète du fait de l'apparition des tableaux blancs magnétiques qui permettent, en plus des affichettes à coller dessus (dont le velcro est remplacé alors par une feuille aimantée), d'écrire au feutre autour du schéma de base.

On trouve plus régulièrement des tableaux en dur recouverts de flanelle qui sont souvent utilisés pour punaiser des affiches en cachant les trous créés sur le bois.

## 4.3 Les affiches

L'affiche, dans l'enseignement, est une feuille de grand format (A3 ou plus grand), servant à visualiser pour un large public une information sous forme de texte, de schéma ou de dessin. À l'inverse du tableau, l'affiche est utilisée pour **écrire puis afficher** (pas effacer).

L'affiche peut être préparée à l'avance ou remplie en direct.

Une affiche doit être :

- propre ;
- lisible (grandeur en relation avec la salle) ;
- accrocheuse (choix des mots et des schémas) ;
- mise en valeur (code de couleur, charte graphique).

Il s'agit donc d'y inscrire un nombre restreint de mots, de schémas ou de dessins (se référer au chiffre 2.1.5). En utilisant un **code de couleur** simple et réfléchi, tout ou partie du texte peut être mis en valeur.

Si une affiche est créée à l'avance, certaines parties peuvent être cachées et dévoilées en fonction de l'avancée de la leçon. Attention toutefois à ne pas faire un bricolage trop léger qui risque plus d'amuser les élèves lorsque des parties tombent que d'atteindre l'objectif voulu.

Au final, il s'agit de créer son affiche presque comme une affiche publicitaire et donc de respecter les règles du marketing : visible, attrayante, remarquable, complète et stratégique.

De plus, l'affiche doit être finalisée en fonction de son utilisation :

- plastifiée pour l'extérieur ;
- système d'accrochage adapté à l'endroit de travail : anneaux rivetés et ficelle, bande magnétique, adhésif double face, adhésif américain, etc.

### 4.3.1 L'affiche

On peut fabriquer une affiche avec beaucoup de matériaux différents : feuille de papier, de flip-chart, papier d'emballage, carton, panneau de bois, etc.

Afin de rentabiliser une affiche, on essaiera de l'utiliser plusieurs fois et donc l'affiche doit être finalisée de manière à pouvoir durer.

En la laminant ou en la couvrant de plastique transparent, on l'**imperméabilise** et on la solidifie de manière à pouvoir l'utiliser également en extérieur. De même, on peut y rajouter des commentaires écrits directement dessus à l'aide de feutres effaçables.

Grâce à des œilletons, des barres en plastique (poster-snap) on facilite l'**accrochage** au mur. Si rien n'est disponible, du scotch de carrossier ou de l'adhésif américain doit être prévu.

### 4.3.2 Le flip-chart

Littéralement tableau à feuille, il s'agit d'un tableau de conférencier généralement construit en tôle d'acier, donc magnétique. Surmonté d'un système de support pour bloc de papier, il s'utilise pour créer des affiches en direct ou comme présentoir à affiche.

Les feuilles du flip-chart peuvent, soit être découpées et affichées à part, soit rabattues et donc mises de côté.

Souvent utilisé pour noter en direct les réponses et les commentaires des participants, le flip-chart s'utilise alors plus comme un cahier de notes géant. La difficulté est alors d'arriver à rester lisible.

Les blocs de feuilles doivent être disponibles en suffisance et il convient de choisir des feuilles prédécoupées afin d'éviter de les déchirer.

### 4.3.3 La feuille auto-adhésive

Feuille plastique qui adhère à chaque surface (mur, paroi, vitre, armoire ou porte) grâce à ses propriétés électrostatiques. Ce type de feuille est connu par les entraîneurs sportifs sous le nom de feuille tactique.

C'est la version terrain du flip-chart et s'utilise dès lors de la même manière. Attention toutefois à utiliser des **feutres permanents** à l'extérieur de manière à ne pas risquer l'effacement en déplaçant une feuille ou à cause de la pluie.

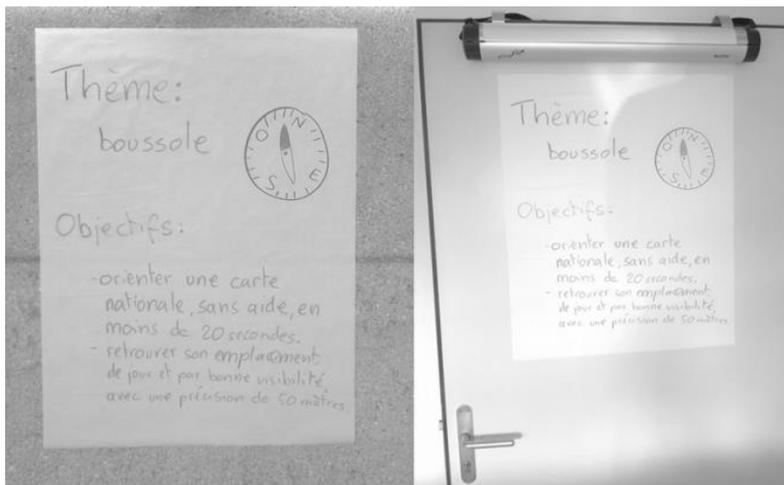


Illustration 26 : feuille auto-adhésive avec dérouleur

## 4.4 Les projections

La projection est une méthode pour agrandir une affiche et la rendre lisible jusqu'au fond d'une salle.

Outre la problématique du contenu, la projection nécessite de faire attention à sa position, en tant qu'intervenant. Il faut absolument éviter de se mettre entre un élève et l'écran ce qui nécessite souvent de partir sur le côté de la salle. Cet éloignement peut, en fonction de la configuration à disposition, créer un va-et-vient désagréable entre le projecteur et la place où l'on se tient.

Les règles pour l'utilisation de moyens didactiques par projection sont, au final, identiques à celles des affiches et des tableaux : nombre de mots, dimension du texte et des schémas, code de couleur, etc.

### 4.4.1 Le rétroprojecteur

Ce terme souvent utilisé à tort regroupe en fait une famille complète d'appareils de projection. L'appareil ainsi nommé est en réalité un **diascope** (du grec : observer à travers). Ce dispositif projette un support réalisé sur un transparent (folio).

L'utilisation d'un diascope nécessite quelques règles :

- l'appareil est enclenché lorsqu'il est prêt. Il est plus agréable de déclencher l'appareil ou de rabattre le clapet pour changer de folio ;
- l'effacement de texte ne peut pas se faire, car cela laisse des traces visibles sur l'écran. Une erreur nécessite donc de tout réécrire ;
- la superposition de folios est possible, mais on perd rapidement de la lumière. Le dispositif doit donc être testé avant la présentation ;
- afin de montrer quelque chose sur l'écran, il est possible d'utiliser un pointeur sur l'écran ou de le montrer directement sur le folio. Dans ce cas, il est impératif de poser le pointeur (crayon, baguette, pointeur spécial) sur le folio et de ne pas le garder en main (tremblements) ;
- de plus, en cas de rupture de l'ampoule, la réparation nécessite du temps. Il est donc préférable d'avoir un appareil de rechange à disposition.

#### 4.4.2 Le visualiseur

Autre dispositif faisant partie de la famille des rétroprojecteurs, le visualiseur est en réalité un type d'**épiscopes** (du grec : regarder sur). Ce dispositif projette un support opaque tels une feuille, un livre, etc. Si un vrai épiscopes le projette directement, le visualiseur lui, passe par un vidéoprojecteur.

L'utilisation d'un épiscopes nécessite également quelques règles :

- l'appareil est enclenché lorsqu'il est prêt. Il est plus agréable de déclencher l'appareil ou de figer l'image lors des changements de feuilles ;
- afin de montrer quelque chose sur l'écran, il est possible d'utiliser un pointeur sur l'écran ou de le montrer directement sur la feuille. Dans ce cas, il est impératif de poser le pointeur (crayon, baguette, pointeur spécial) sur le folio et de ne pas le garder en main (tremblements) ;
- une partie du texte peut être cachée par une feuille et dévoilée par tranche en fonction de la leçon ;
- enfin, en cas de panne, la réparation nécessite du temps. Il est donc préférable d'avoir un visualiseur de rechange à disposition.

#### 4.4.3 Les logiciels de présentation

Les logiciels de présentation sont PowerPoint (Microsoft), KeyNote (Apple), GoogleSlides, SlideRocket, Prezi, etc. Tous nécessitent l'utilisation d'un ordinateur relié à un vidéoprojecteur.

Ces logiciels permettent de créer des diaporamas couleur, mélangeant textes, schémas, dessins et même séquences vidéo. Le tout peut être animé. De plus, la présentation étant numérique, elle peut se travailler facilement et peut être reprise directement pour en sortir un support de cours.

Ce type de présentation est devenu si courant qu'il s'accompagne d'un certain nombre de **dérives** :

- Une leçon = 1 PowerPoint. Attention, la présentation reste un support didactique parmi d'autres et ne doit en aucun cas se substituer à un **plan de leçon** issu d'une réflexion complète.

- Souvent, si la présentation est l'unique réflexion de l'instructeur, celle-ci a tendance à être trop complète et l'instructeur se limite à lire les slides qu'il a écrits.
  - Créer une présentation de ce type veut dire que l'on doit faire la leçon dans un endroit équipé pour. Cela lie l'instructeur à une salle de classe et aux possibilités qui vont avec.
- Copier-coller. L'informatique permet de recopier en quelques manipulations des pages entières de texte et de schéma. Attention à ne pas céder à cette tentation. Une diapositive (slide) doit être **réfléchie et conçue comme une affiche** (voir 4.3). Si on use et abuse du copier-coller, l'instructeur risque de se retrouver avec une présentation énorme qui va rapidement saturer la mémoire à court terme (voir 2.1.5).
  - Pléthore d'animations. Attention, la présentation ne doit pas être un exposé des compétences informatiques de l'instructeur. Chaque slide doit être réfléchi. Il en va de même avec les animations qui deviennent souvent elles-mêmes le sujet de la présentation. Une animation doit servir à maintenir la concentration en **activant les parties de l'affiche** les unes après les autres ou pour **faire ressortir un point** en particulier.

L'utilisation d'un logiciel de présentation nécessite donc quelques règles :

- créer le nombre nécessaire de slides, mais pas plus ;
- ne jamais lire ses slides ;
- respecter une charte graphique et un code de couleur ;
- ne jamais mettre de texte brut ;
- coupler la présentation avec d'autres supports.

Attention également à l'utilisation d'un **polycopié** qui a des conséquences sur l'attention des élèves en fonction de leurs canaux de mémorisation.

Par exemple : Si les polycopiés sont distribués d'entrée à tous, les visuels auront tendance à le lire plutôt que d'écouter l'instructeur. Les kinesthésiques auront tendance à jouer avec.



**Conseil** : Il vaut mieux les mettre à disposition et chacun se sert s'il en a envie.

## 4.5 Les modèles

L'utilisation d'un modèle permet de rendre visuel un terrain ou un objet en évitant différentes contraintes rédhibitoires comme le coût, la fragilité, la taille, la dangerosité ou la visibilité.

### 4.5.1 La maquette terrain

Une maquette terrain représente à échelle réduite une zone sur laquelle la troupe doit travailler. Cela permet de rendre visuelle une donnée d'ordre, de procéder au baptême du terrain et de jouer à échelle réduite des actions avant de pratiquer à l'échelle 1 :1.

Une maquette terrain peut être fabriquée avec les moyens à disposition : pierres, bois, végétaux, gravier, craie, etc.

L'instructeur doit présenter sa maquette lors de l'orientation (baptême du terrain).

La taille de la maquette est en fonction de son utilisation :

- afin de définir les secteurs ou coder les habitations dans un village, on peut descendre sur une échelle 1 :1000 ;



*Illustration 27 : maquettes terrain de la piste d'exercice de Gollion*

- afin d'entraîner une action précise, on peut réduire l'échelle à 1 :100 voire 1 :10.

#### 4.5.2 Le modèle réduit

Ce jouet, qui n'en est plus réellement un permet surtout de placer des objets, des engins ou des véhicules visuellement reconnaissables sur une maquette terrain et ainsi de simuler des actions d'une manière plus proche de la réalité.

Le degré de réalisme va de la symbolique au réalisme parfait.

#### 4.5.3 Le modèle en coupe

Très utile lors des phases d'apprentissage, le modèle en coupe permet de montrer à l'ensemble d'une classe l'intérieur d'un engin ou d'une machine autrement invisible, ceci pour en appréhender le fonctionnement ou les différentes pannes.



*Illustration 28 : modèle en coupe*

Un tel modèle, s'il n'est pas directement proposé par le constructeur, est relativement coûteux à produire. L'utilisation d'un engin défectueux et hors d'usage pour fabriquer un modèle permet de réduire considérablement les frais.

#### 4.5.4 Le modèle inerte

D'utilisation quasi similaire au modèle en coupe, le modèle inerte permet d'ôter la dangerosité à l'engin, à la machine ou à l'installation pour les présentations et les utilisations lors de toutes les phases d'instruction.



*Illustration 29 : modèles inertes pour la construction de lignes*

## 4.6 Les médias

"Une image vaut mille mots<sup>20</sup>" ou "un bon croquis vaut mieux qu'un long discours<sup>21</sup>", sont des adages qui collent parfaitement aux supports présentés ci-avant : tableaux, affiches, projections et modèles.

Les technologies modernes permettent d'étoffer considérablement la palette de supports didactiques en donnant également la possibilité d'intégrer facilement aux leçons des séquences de films ou des séquences audio qui rendent la perception encore plus vivante et dynamique.

La problématique de l'utilisation des médias dans l'instruction réside dans les droits d'auteurs et plus précisément dans le droit patrimonial (droit d'émission). Ces droits d'auteurs avant qu'ils ne tombent dans le domaine public (70 ans après le décès de l'auteur) sont gérés par des sociétés. La Suisse compte 5 sociétés de gestion de droits d'auteurs: ProLitteris (textes, photos), SSA (audiovisuel et théâtre), SUISSIMAGE (audiovisuel), SUISA (musique) et SWISSPERFORM (droits voisins).

L'utilisation de médias à des fins pédagogiques peut se faire **contre rémunération** via la société de gestion du média impliqué.

### 4.6.1 Les images et photographies

L'utilisation d'images lors de présentations ou cours permet d'ancrer le discours dans la mémoire de l'élève d'une manière visuelle.

L'utilisation d'images, non personnelles, lors de présentations ou cours doit également répondre à certaines règles :

1. l'utilisation d'une photographie doit se faire en accord avec son auteur (droit d'auteur).

De nombreuses images peuvent être puisées sur internet via des moteurs de recherche en ligne. Les images ainsi trouvées peuvent être utilisées sans autre à moins que le contraire ne soit clairement mentionné (copyright mentionné en texte ou en filigrane). En effet, bon

---

<sup>20</sup> Confucius

<sup>21</sup> Napoléon

nombre de ces images sont en libre accès du fait qu'elles représentent une publicité pour une entreprise.

2. L'utilisation d'une photographie doit se faire en accord avec les personnes qui y figurent et qui sont identifiables (droit à l'image).

Les personnes figurant sur les images copiées online ne devraient pas être reconnaissables.

Au début de chaque cours, les participants doivent donner leur accord pour être pris en photo. Dans le cas contraire, les personnes désirant rester anonymes doivent sortir du champ de l'appareil ou être floutées par la suite.

#### **4.6.2 Les films**

Il est rare de devoir visionner un film dans son ensemble pour illustrer une thématique lors d'un cours de protection civile. Les documentaires, étant plus factuels, peuvent quant à eux mieux correspondre aux besoins de l'enseignant.

La plupart du temps, de courtes séquences suffisent comme introduction à une leçon ou comme illustration d'un thème.

L'utilisation de film dans l'instruction (donc à des fins pédagogiques) doit se faire en accord avec la société de droits d'auteurs Suissimage.

La création de séquences filmées par la protection civile elle-même répond aux mêmes règles que les photographies prises durant le service.

#### **4.6.3 Les supports audios**

Tout comme les films, l'utilisation de séquences audio (émissions de radios) dans l'instruction doit se faire en accord avec la société de droits d'auteurs Suissimage.

#### **4.6.4 Le droit à l'image de la protection civile vaudoise**

La protection civile vaudoise, en tant qu'entité étatique a également le droit de contrôler son image. Ainsi, toutes les photos et les films pris lors d'un cours ou d'un engagement doivent être validés avant diffusion par le responsable communication du canton.

## 4.7 Les simulateurs

Un simulateur est un système technique permettant d'apprendre ou d'entraîner un comportement en reproduisant une situation sous des conditions contrôlables et observables.

La plus-value d'un simulateur est d'enlever la dangerosité du système réel (modèle inerte) ainsi que ses désavantages (pollution, bruit, etc.). Le désavantage d'un simulateur est qu'il ne remplace jamais complètement la réalité.

La rentabilité d'un tel simulateur doit donc être correctement appréciée en mettant dans la balance les avantages (pollution, bruit, possibilité d'entraînement, consommation d'énergie, etc.) et les inconvénients (approximation de la réalité, coût, etc.).

Pour la protection civile, les pistes d'exercice peuvent être assimilées à un simulateur.

## 4.8 Le e-learning

Nommé également : formation en ligne, apprentissage en ligne ou e-formation, le e-learning représente bien plus qu'un support didactique puisqu'il peut remplacer presque totalement un instructeur dans certaines phases d'instruction et pour certains domaines d'apprentissage. Il comprend l'ensemble des solutions et moyens électroniques utilisés pour l'apprentissage : sites web éducatifs, téléformation, e-training, etc.

L'objectif de ce moyen est de permettre l'apprentissage ou l'entraînement **à distance** et de correspondre au mieux au **rythme personnalisé** de chaque élève.

L'investissement financier initial est relativement important. Il doit donc correspondre à un réel besoin.



**Conseil** : En cas d'apprentissage par ce seul moyen, l'élève doit dans tous les cas garder la possibilité d'obtenir de l'aide de la part d'un instructeur.



## 5 La leçon

Un modèle de l'OFPP choisi pour la structure d'une leçon est le "PITT"<sup>22</sup>. Ce modèle n'est qu'un intitulé parmi d'autres de la base de toute leçon qui comprend :

1. une **introduction** (problématisation "P") : sert à présenter la thématique ainsi que les objectifs à atteindre et surtout à motiver les participants ;
2. une **partie principale** (information "I" et entraînement "T") : la thématique est traitée et travaillée de manière à amener les élèves vers la réussite des objectifs ;
3. une partie de **finalisation** (test et transferts "T") : qui sert à résumer les points vus durant la leçon, les rattacher à une mission globale (transfert) et/ou à tester les compétences acquises.

Pour la suite de cette documentation, la structure des leçons est volontairement simplifiée dans sa forme de base sans la rattacher au modèle PITT ou à un autre modèle. Cela permet d'avoir une seule et même base valable quelle que soit la phase d'instruction dans laquelle on opère.

Une leçon doit durer le temps qu'il est acceptable de demander à l'élève de rester concentré. Ainsi, si une leçon principalement théorique ne doit pas excéder 50 minutes, une leçon pratique peut durer facilement deux à trois heures.

### 5.1 Le plan de leçon

Un plan de leçon<sup>23</sup> permet à l'instructeur de garder son fil rouge en cas de déconcentration durant sa leçon. Il sert également à transmettre son idée de manœuvre à un collègue qui doit travailler les mêmes objectifs. Enfin, il peut servir de bouée de sauvetage à un instructeur qui doit reprendre en urgence la leçon en cas d'absence de celui qui a préparé la leçon.

Chaque instructeur devrait refaire son plan de leçon pour se l'approprier.

---

<sup>22</sup> Selon R. Hoberg, professeur allemand, développé pour des séminaires d'entreprise

<sup>23</sup> Voir annexe 17.1 (leçon) et annexe 17.4 (exercice)

## 5.2 La définition d'objectif

L'objectif est la base d'une leçon. De ce fait, il est impératif de définir et de formuler les objectifs avant de penser à créer le cours.

Un objectif bien défini permet à l'élève de savoir ce que l'on attend de lui avec précision. L'acceptance envers la critique ou l'appréciation est d'autant plus grande que la formulation de l'objectif est correcte.

### 5.2.1 La formulation des objectifs didactiques

Un objectif renseigne sur le **sujet** de l'instruction, sur le **comportement final** attendu, sur les **conditions** dans lesquelles le comportement final doit être exécuté ainsi que sur les **critères** de réussite.

Un objectif doit être mesurable (temps, points obtenus, etc.) ou tout du moins contrôlable (condition et critère).

Domaine	Comportement final	Sujet	Condition	Critère de réussite
Pionnier	Met en et hors service	le compresseur,	seul et sans documentation,	en respectant l'ordre des points de
AIC	Note	un message sur le journal des événements SAGA,	au moyen de l'aide-mémoire,	en respectant la directive de l'EMCC.
Assistance	Nomme	les 6 parties d'une porte blindée,	par cœur	et sans faute.
Matériel	Change	la chaîne d'une tronçonneuse,	sans aide ni règlement,	en moins de 5 minutes.

*Illustration 30 : exemples de formulation d'objectifs*

**Attention** : l'objectif doit être clair et compréhensible en limitant au maximum toute trace de subjectivité. Ainsi, certains verbes trop vagues doivent absolument être bannis : connaître, savoir, être informé, comprendre, etc.

Quelques exemples de **comportements finaux mesurables** : appliquer, calculer, choisir, décider, définir, désigner, énumérer, évaluer, indiquer, nommer, construire, démontrer, exécuter, installer, manipuler, manœuvrer, nettoyer, etc.

Quelques exemples de **comportements finaux contrôlables** : analyser, apprécier, commenter, comparer, décrire, expliquer, formuler, indiquer, interpréter, justifier, planifier, proposer, se comporter, maîtriser, organiser, pratiquer, etc.

Quelques exemples de **conditions** : tenues et accessoires (masque de protection ABC, sac à dos, etc.), visibilité (jour, nuit, brouillard), météo (pluie, chaleur, neige, etc.), position (couché, debout, à genoux, etc.), nombre (seul, en équipe, en groupe, etc.), assistance (par cœur, avec documentation, avec de l'aide, etc.), etc.

Quelques exemples de **critères de réussite mesurables** : temps, nombre d'exécutions, nombre de réussites, qualité (sans faute, dans l'ordre, etc.), etc.

Quelques exemples de **critères de réussite contrôlables** : qualité (de manière judicieuse, adaptée à la situation, etc.), etc.

Le modèle actuel dans la protection civile définit souvent ses objectifs en 2 parties :

- Le participant est informé de :...
- Le participant est capable de :...

Même un **savoir** doit être instruit avec un objectif mesurable ou contrôlable. « Être informé de... » ne suffit donc pas. Il est nécessaire de définir le comportement final, le critère de réussite et les conditions dont le **savoir** doit faire l'objet, avec des termes adéquats. De ce fait, cette façon de définir les objectifs doit tendre à disparaître<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Concept d'instruction vaudois de la PCi, appliqué dès 2019.

## 5.3 La leçon d'apprentissage

La première leçon, et **uniquement la première**, que l'on donne à un élève sur un nouveau sujet est une leçon d'apprentissage. L'objectif d'une telle leçon est de fixer des **connaissances** ou une ou plusieurs **compétences ponctuelles** au minimum dans la mémoire à moyen terme.

### 5.3.1 L'introduction

En quelques minutes (maximum 5), l'introduction doit répondre à la question :

- de quoi s'agit-il ?

et accrocher l'élève.

Les trois points qui doivent être abordés durant cette introduction sont :

- le **sujet (S)** : quel thème est abordé dans la leçon ;
- les **objectifs (O)** : qu'est-il demandé à l'élève d'ici la fin de la leçon (voir chap. 5.2.1) ;
- la **motivation (M)** : pourquoi l'élève doit traiter cette thématique dans le cadre de la protection civile.

L'ordre dans lequel ces points sont passés est indifférent, si ce n'est qu'il est préférable de donner le sujet avant les objectifs : SOM, MSO, SMO.

La motivation peut être une mise en situation (jeu de rôle), un échange d'expérience, une image choc, un jeu, etc. Par contre, ce n'est pas une démonstration ni l'instruction qui débute.

### 5.3.2 La partie principale

Les connaissances ne doivent pas être transmises en un bloc. L'instructeur doit veiller à partir **du général** pour aller **vers le particulier**. L'élève doit, dans un premier temps, gagner la vue d'ensemble puis l'instructeur doit disséquer la matière en plus petites parties tout en suivant un **fil rouge**. On peut, afin d'imager cela, comparer l'apprentissage au montage d'un Lego<sup>25</sup>. La première page du plan de

---

<sup>25</sup> Célèbre jeu basé sur des briques élémentaires à assembler

montage représente toujours l'objet final monté. Seulement ensuite, le montage commence sachet après sachet.

Pour l'acquisition d'une compétence ou d'une connaissance ponctuelle, l'instructeur va se concentrer sur les 3 premiers échelons de la taxonomie de Bloom (voir chap. 2.4.1).

Un **savoir-faire** doit être démontré (auto-instruction, frontal ou atelier) puis pratiqué jusqu'à ce qu'il soit connu (décrit, reconnu, désigné, etc.), compris (expliqué, justifié, etc.) et appliqué (reproduit, maîtrisé, exécuté, etc.). Une méthode possible est de :

1. démontrer sans explication (l'instructeur s'adresse au sens visuel de tous les participants) ;
2. démontrer à nouveau avec explication (les sens auditifs et visuels sont stimulés) ;
3. faire avec, l'instructeur fait et donne les points oralement (chaque élève a un exemple auditif et visuel à suivre) ;
4. faire avec, les élèves pratiquent et donnent les points oralement (le fait de dire ce que l'on fait crée une autre connexion mémorielle) ;
5. faire faire (l'instructeur donne le rythme et se concentre sur le contrôle personnel de chaque élève). Petit à petit le rythme augmente et des variations sont introduites (= drill).

Un **savoir** doit être transmis (auto-instruction, frontal ou atelier) puis répété, retravaillé, mis en contexte, etc., jusqu'à ce que l'information soit connue (citée, décrite, énumérée, nommée, etc.) et comprise (expliquée, justifiée, etc.).

Un **savoir-être** doit, dans une première phase, être transmis au même titre qu'un savoir puis dans une deuxième phase être appliqué comme un savoir-faire. En effet, la compréhension globale ne vient souvent qu'après une phase d'application (petits jeux de rôles) qui nécessite chaque fois une discussion approfondie. De ce fait, le savoir-être doit être connu (décrit, reconnu, attribué, etc.), compris (expliqué, justifié, etc.) et appliqué (reproduit, exécuté, etc.).



**Attention** : lors d'une phase d'apprentissage, tout ce qui doit être appris doit être parfaitement et très exactement transmis. L'important est donc la justesse et non la rapidité !

### 5.3.3 La finalisation

La leçon d'apprentissage ayant amené beaucoup d'informations et d'images inédites, il est utile de "ranger la bibliothèque" à la fin de la leçon. Résumer (auditif) avec l'appui d'un schéma (visuel) la matière vue de manière structurée permet de remettre les informations dans l'ordre voulu.

De même, la partie finale de la leçon doit permettre de tester et évaluer les compétences acquises (voir chap. 6).

## 5.4 La leçon d'entraînement

Dès la deuxième leçon, l'instructeur doit changer de technique et ne plus reprendre le tout à zéro. L'objectif d'une telle leçon est de fixer les **connaissances** ou les **compétences ponctuelles** dans la mémoire à long terme.



**Attention** : un instructeur qui reste dans le schéma d'une leçon d'apprentissage reproduit les mêmes points d'ancrage mémoriel pour ses élèves. Celui-ci ne donne donc pas les outils de mémorisation qui permettent à l'élève d'acquérir la compétence de manière approfondie. Un sentiment de ne pas avancer fait que l'apprentissage ne satisfera, finalement, ni les élèves, ni l'instructeur. Un peu de courage et de confiance dans les participants<sup>26</sup> est en règle générale vite récompensé.

### 5.4.1 L'introduction

En quelques secondes, l'introduction doit remettre l'élève dans le contexte qu'il a quitté à la fin de la leçon précédente (leçon d'apprentissage ou leçon d'entraînement précédente).

Les deux points qui doivent être abordés durant cette introduction sont :

- le **sujet (S)** : quel thème est abordé dans la leçon ;
- les **objectifs (O)** : qu'est-il demandé à l'élève d'ici la fin de la leçon (voir chap. 5.2.1).

### 5.4.2 La partie principale

Pour l'entraînement d'une compétence ou d'une connaissance ponctuelle, l'instructeur va se concentrer sur le troisième et quatrième échelon de la taxonomie de Bloom (voir 2.4.1).

Un **savoir-faire** doit être drillé, à savoir, exécuté à de nombreuses reprises, dans des conditions toujours plus perturbantes. Ainsi, la compétence peut être appliquée (pratiquée), analysée et synthétisée (organisée, mise en œuvre).

---

<sup>26</sup> D. McGregor (1960) «théorie du X et Y »

Une méthode possible est de :

1. répéter, revoir ensemble les manipulations ;
2. démontrer la piste drill ;
3. driller, driller, driller.

Cette phase entraînement ne nécessite pas de scénario (au contraire d'un exercice) pour expliquer un contexte et se dérouler au plus près de la réalité. On peut coupler différentes compétences ou entraîner celles-ci de manière séparée, mais tous les élèves font la même chose.

Un **savoir** doit également être analysé (caractérisé, interprété) et synthétisé (résumé).

Un **savoir-être** ne s'entraîne pas dans un tel contexte. Seules des mises en application (voir 5.5) et l'expérience permettent de l'acquérir.

### 5.4.3 La finalisation

Comme dans une leçon d'apprentissage il est utile de recadrer les points vus durant la leçon par un résumé et/ou un test (voir chap. 6).

La leçon d'entraînement peut se terminer par un petit exercice d'application.

## 5.5 L'exercice d'application

Chaque tâche ou mission de la protection civile nécessitent bon nombre de connaissances et de compétences différentes. Une fois toutes les compétences et les connaissances ponctuelles acquises et ancrées, l'instructeur doit passer à la mise en commun pour entraîner la capacité de la troupe à réussir une mission complète.

### 5.5.1 L'introduction

Les formations exercées doivent recevoir les **objectifs** de l'exercice qui sont contrôlés et qui feront l'objet d'une appréciation ou d'une critique. Les objectifs doivent être contrôlables ou mesurables. Chaque échelon (formation, spécialistes X, spécialistes Y, chefs de groupe, chefs de sections, etc.) reçoit ses objectifs propres.

Les objectifs doivent être présentés de manière simple et visuelle à l'ensemble de la formation exercée.

L'objectif pour la formation doit être général et facilement atteignable.

Le directeur d'exercice (dir ex) peut à tout moment revenir sur cette table pour effectuer une critique intermédiaire.

échelon	objectifs	
<b>Formation</b>	sécuriser 	sauver  retrouver 
<b>cdt</b>	do o selon schéma 	vue d'ensemble sur SAGA  transmission d'information 
<b>C sct log</b>	garantir la subsistance à l'heure et selon les normes (température, hygiène)  garantir le matériel selon la commande (nb, lieu, heure) et en état 	
<b>C sct</b>	do o selon schéma 	vue d'ensemble sur croquis  transmission d'information 
<b>C gr</b>	do o selon schéma 	garantir la sécurité  transmission d'information 
<b>pionnier</b>	respect des prescriptions de sécurité 	manipulation des engins selon documentation 

Illustration 31 : visualisation des objectifs

## 5.5.2 La partie principale

Une **donnée d'ordre** complète (y compris mise en situation) est faite aux cadres responsables de la formation exercée. Chaque cadre effectue alors ses activités de conduite et se prépare pour effectuer sa propre donnée d'ordre. La préparation d'une donnée d'ordre prend du temps.

Deux cas de figure sont alors possibles :

- La préparation des données d'ordre du cadre exercé ne fait pas partie des objectifs donnés. Celui-ci doit alors recevoir suffisamment de temps à disposition pour se préparer hors exercice. Sa donnée d'ordre est contrôlée avant le début de l'exercice.
  - + le cadre n'est pas mis directement sous pression ;
  - + l'exercice commence sur de bonnes bases ;
  - la capacité de commandement du cadre n'est pas vérifiée.
  
- La donnée d'ordre du cadre exercé fait partie des objectifs contrôlés. Une fois les objectifs exposés à l'ensemble de la formation, le cadre reçoit la donnée d'ordre.
  - + la capacité de commandement du cadre est vérifiée ;
  - le cadre est mis sous la pression de sa troupe ;
  - l'exercice risque de débiter par un temps mort.

Le cadre **prépare** et/ou **entraîne sa troupe**. Dans le deuxième cas de figure, le directeur d'exercice peut lui mettre à disposition du temps hors exercice ou intégré dans l'exercice.

- L'entraînement débute par une phase d'explication **verbale** qui peut prendre comme support un croquis ou une maquette terrain.
- L'entraînement à **échelle réduite** suit pour permettre à chaque échelon de se positionner par rapport aux autres.
- Enfin, un entraînement à **échelle réelle** finit de mettre en place les différents rouages de la troupe exercée. Si plusieurs passages sont possibles dans le temps imparti, le rythme peut alors aller crescendo.

Le directeur d'exercice entouré de ses aides déclenche enfin l'**exercice**. Les emplacements et les missions de chaque aide dir ex doivent être définis de manière précise. Ceux-ci doivent recueillir des faits en relation avec les objectifs donnés.

Si dans le meilleur des cas, l'exercice se déroule tout du long de manière correcte (les objectifs sont atteints), il n'est pas rare que certaines phases démontrent des lacunes ou des fautes. Dans ce cas, deux cas de figure sont envisageables :

- Le directeur d'exercice arrête de suite l'exercice, fait une critique intermédiaire et recommence la phase problématique.
  - + la faute n'est pas entraînée ;
  - + la formation a la chance de réussir l'ensemble ;
  - l'exercice est rallongé.
  
- Le directeur d'exercice décide de poursuivre l'exercice jusqu'au bout et corrige les fautes lors de la critique finale.
  - + le timing reste dans le cadre de la planification ;
  - la faute n'est corrigée que verbalement ;
  - la formation reste sur un échec.

Le premier cas de figure est à privilégier lors de l'instruction alors que le deuxième sanctionne une inspection.

Lorsque l'exercice se déroule de manière correcte, le directeur d'exercice peut décider de **faire évoluer la situation de départ** et ainsi poser un nouveau problème au chef de la formation entraînée.

La problématique, si elle est mineure, doit demander une révision des plans de la formation engagée. Le chef de cette formation doit ainsi corriger sa donnée d'ordre.

La problématique, si elle est au contraire conséquente, doit amener le chef de la formation engagée à reprendre le processus de prise de décision au début et à modifier complètement ses plans.

### 5.5.3 La finalisation

Le directeur d'exercice donne une **appréciation** ou une **critique** en fonction des objectifs qu'il a fixés aux différents échelons (voir chap. 6).

Le premier objectif traité est celui de la formation. Le directeur d'exercice doit simplement dire si la formation l'a atteint ou non, sans parler de la manière.

Les différents échelons reçoivent ensuite la critique ou l'appréciation pour chacun des objectifs donnés.

Le directeur commence toujours par l'échelon de la troupe puis libère les soldats (fonctions de base et spécialistes).

Il est en effet préférable de ne pas évaluer les cadres devant leurs subordonnés. De cette manière, les critiques sont mieux acceptées. Ainsi, le directeur d'exercice libère les chefs de groupes pour donner son évaluation des chefs de section, libère les chefs de section pour l'évaluation d'un commandant, etc.

### 5.5.4 L'inspection

Un exercice d'application permet également de tester une formation lors d'une inspection.

La différence réside dans le fait que pour une inspection, on évitera de prendre influence lors de l'exercice afin de garantir un résultat neutre qui révèle la capacité opérationnelle de la formation.



## 5.7 Test formatif sur le chapitre 5

Cocher la (les) réponse(s) correcte(s)

N°	Question	Réponses à choix
1	<p>Un objectif didactique est formulé en 4 parties. Lesquelles et dans quel ordre ?</p>	<p>A. sujet            B. grille d'évaluation            C. est informé de...            D. critère de réussite            E. comportement final (verbe)            F. est capable de...            G. condition</p>
2	<p>En quoi consiste notamment "la motivation" durant l'introduction d'une leçon ?</p> <p>Plusieurs réponses sont possibles !</p>	<p>H. dire à la classe que c'est très important de bien suivre la leçon            I. montrer une séquence de film en relation avec le thème            J. menacer les élèves avec la perspective d'un test final            K. mettre les élèves en situation (jeu de rôle)            L. montrer une image choc en relation avec le thème            M. faire partager certaines expériences lors d'une discussion dirigée            N. préciser la durée de la leçon</p>

N°	Question	Réponses à choix	
3	<p>Vrai ou faux ?</p> <p>3.1 La définition d'un objectif n'est pas importante pour la qualité d'une leçon !</p> <p>3.2 Pour une leçon d'entraînement, on recommence avec une démonstration puis des explications et enfin un apprentissage pratique étape par étape !</p> <p>3.3 Un objectif est la base d'une leçon !</p> <p>3.4 Dans un exercice, chacun doit savoir ce qu'on attend de lui grâce à des objectifs clairs !</p> <p>3.5 Un savoir-être doit être entraîné avec une piste drill !</p> <p>3.6 Un objectif doit être mesurable !</p> <p>3.7 Les leçons d'apprentissage et d'entraînement traitent de compétences et de connaissances ponctuelles !</p> <p>3.8 La finalisation permet de tester les acquis et de remettre de l'ordre et de la structure dans les points traités !</p> <p>3.9 Un exercice traite de compétences et de connaissances ponctuelles !</p> <p>3.10 Même si un objectif est vague, il est facile d'évaluer les prestations des élèves !</p>	vrai	faux

...réponses au chapitre 17.8 !

## 6 Les évaluations

L'instructeur donne, pour chaque leçon comme lors de chaque exercice, des objectifs à atteindre. Ces **objectifs** traitent de compétences individuelles et ponctuelles.

Chaque élève a le droit de savoir s'il a atteint les objectifs ou pas. Et plus important encore, il s'agit de transmettre quelles sont les pistes d'améliorations de la performance.

L'**évaluation** se fait normalement dans la partie finale d'une leçon de manière à clore celle-ci. Il est également possible de se baser sur les performances accomplies durant l'entier de la leçon pour évaluer l'élève.

**Une évaluation ne doit jamais être destructrice**, mais il ne sert à rien de cacher les échecs, car c'est grâce à eux que l'on apprend le mieux :

"La chute n'est pas l'échec. L'échec c'est de rester là où l'on est tombé"<sup>27</sup>.

Toute évaluation doit ainsi être faite dans un climat constructif.

À la fin du cours, l'ensemble des évaluations est compilé avec les observations de l'instructeur dans une **qualification** qui, elle, traite de l'aptitude globale à la fonction. La qualification est une évaluation de l'aptitude à la fonction pour laquelle l'élève a été formé durant le cours.

La qualification peut être agrémentée d'une proposition pour l'avancement. Attention toutefois au principe de Peter<sup>28</sup> :

« Dans une hiérarchie, tout employé a tendance à s'élever à son niveau d'incompétence donc, avec le temps, tout poste sera occupé par un employé incapable d'en assumer la responsabilité ».

Toute proposition à l'avancement doit donc être validée par un test spécifique (**assessment**) qui évalue le potentiel du candidat dans la fonction visée en adéquation avec les critères de sélection.

---

<sup>27</sup> Socrate

<sup>28</sup> L. J. Peter et R. Hull (1970), "Le Principe de Peter", éditions Stock.

## 6.1 Les types d'évaluation

### 6.1.1 L'évaluation diagnostique

Cette évaluation donne des **résultats informatifs à l'enseignant** sur le niveau d'acquisition des élèves.

Ce genre d'évaluation s'effectue souvent en continu lors des leçons par de simples questions orales et permet à l'enseignant de calquer son programme sur le niveau des élèves.

### 6.1.2 L'évaluation formative

Cette évaluation donne des **résultats informatifs à l'élève** sur son niveau d'acquisition. De même, une telle évaluation lui permet d'accéder à la partie haute du schéma de la taxonomie de Bloom (voir chap. 2.4.1), ce qui en fait une partie intégrante du processus d'apprentissage.

### 6.1.3 L'évaluation sommative

Ce type d'évaluation se déroule généralement après la formation, dans la partie de finalisation et permet à l'enseignant de **vérifier que les objectifs ont été atteints**. Le test débouche sur une note ou une appréciation ainsi qu'éventuellement un classement permettant à l'élève de savoir si le comportement est acquis ou non et où il se situe par rapport au reste de la classe.

Lorsqu'une telle évaluation débouche sur une certification (examen), on la nomme également **évaluation certificative** ou **normative**.

## 6.2 Les formes d'évaluation

### 6.2.1 L'évaluation hiérarchique

L'évaluation est faite par l'instructeur à l'élève.

**Attention** : l'évaluation a besoin d'un climat de confiance et de respect mutuel pour être efficace. En effet, l'élève doit accepter les remarques de son instructeur ou tout du moins être prêt à les entendre.



**Conseil** : si le test comporte des questions ouvertes qui peuvent amener de la subjectivité, l'instructeur doit le reconnaître d'emblée et expliquer sa grille de correction.

## 6.2.2 L'auto-évaluation

L'évaluation est faite par l'élève lui-même.

**Attention** : l'auto-évaluation n'étant pas très usitée dans le cadre scolaire de base, il se peut que les élèves arrivant dans le cadre de la protection civile ne soient pas à l'aise avec le fait de devoir évaluer leurs propres prestations. De plus, un élève lors d'une auto-évaluation, peut être amené, de manière plus ou moins inconsciente, à tenter de donner des points pour aller dans le sens de l'instructeur plutôt que de donner sa véritable pensée.



**Conseil** : l'instructeur doit diriger l'auto-évaluation de manière rapide afin de récolter le ressenti brut de l'élève. L'élève ne devrait pas donner le résultat final (juste ou faux) de sa performance, mais se limiter à son ressenti.

De ce fait, l'auto-évaluation est plutôt une **auto-appréciation**.

## 6.2.3 L'évaluation mutuelle

L'évaluation est faite de manière réciproque, entre deux camarades.

**Attention** : l'évaluation mutuelle ne doit pas servir à régler des comptes entre élèves.



**Conseil** : l'instructeur doit ressentir si cette forme d'évaluation est bénéfique et possible au sein de sa classe (groupe constitué).

## 6.2.4 La co-évaluation

L'auto-évaluation est complétée ou confrontée à l'évaluation par des pairs ou hiérarchique.

**Attention** : une évaluation ne doit pas durer plus que le travail en lui-même.

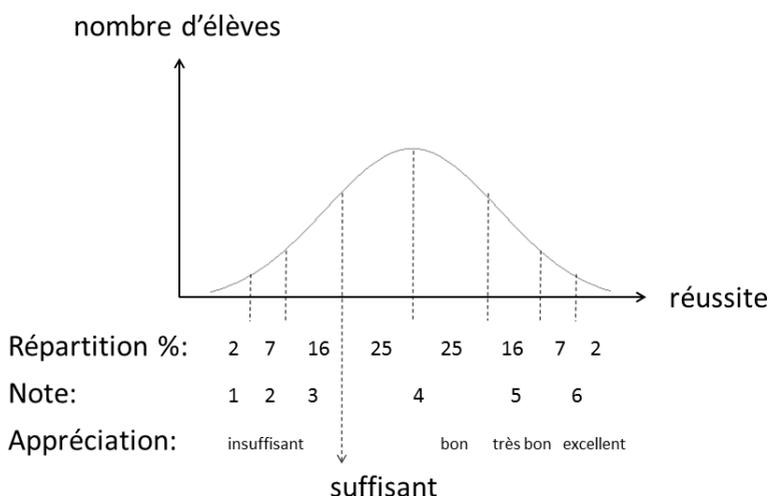


**Conseil** : l'instructeur doit diriger l'évaluation d'une manière stricte et forcer les participants à rester concis. Il est, dès lors, judicieux de donner un canevas et de forcer les gens à s'y tenir.

## 6.3 L'interprétation des résultats

Une évaluation donne un indicateur sur la qualité de l'instruction, l'exigence de l'instructeur et le niveau de la classe.

Dans un cas équilibré, la répartition des résultats des élèves devrait ressembler à la courbe de Gauss.



*Illustration 32 : courbe de Gauss*

Sans tomber dans l'extrême d'augmenter sans cesse les exigences pour arriver à ce type de répartition, l'enseignant devrait tenter de s'en rapprocher le plus possible.

Dans la protection civile, le cursus étant passé sur une très courte période et le redoublement impossible, l'instructeur devrait tenter d'atteindre un résultat de suffisance plus élevé que dans une classe d'école. En effet, l'insuffisance peut se rattraper lors d'un cours de répétition suivant ou, dans un cas extrême, l'élève doit se voir interdire la tâche en question.

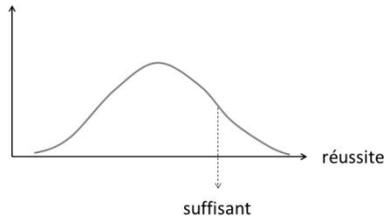
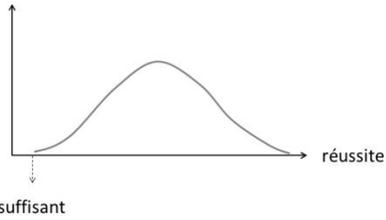
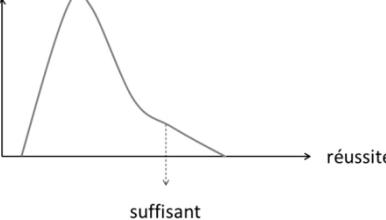
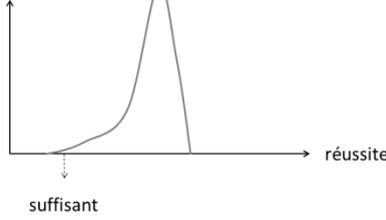
Courbe obtenue	Interprétations possibles
<p>nombre d'élèves</p>  <p>réussite</p> <p>suffisant</p>	<p>Le barème est peut-être un peu sévère ; La matière n'est pas encore maîtrisée ;</p> <p>Soit l'instructeur baisse ses exigences soit il continue l'entraînement.</p>
<p>nombre d'élèves</p>  <p>réussite</p> <p>suffisant</p>	<p>Le barème est peut-être trop accommodant ; La matière est bien maîtrisée ;</p> <p>Soit l'instructeur augmente son barème, soit il passe à autre chose.</p>
<p>nombre d'élèves</p>  <p>réussite</p> <p>suffisant</p>	<p>La matière est difficile ; Le test est mal compris ;</p> <p>L'instructeur peut continuer l'entraînement et refaire un autre test.</p>
<p>nombre d'élèves</p>  <p>réussite</p> <p>suffisant</p>	<p>La matière est facile ; Le test est trop facile ;</p> <p>L'instructeur peut être sans autre plus exigeant.</p>

Tableau 1 : interprétation des résultats d'évaluations

## 6.4 Le test écrit

Un test, lorsqu'il est fait de manière écrite (format papier, format électronique), permet à l'instructeur de faire l'ensemble des préparatifs avant l'évaluation. Les questions peuvent être préparées dans le détail et testées afin d'en garantir la compréhension.

Un test écrit peut être reproduit à de nombreuses reprises donnant ainsi la possibilité de comparer les classes entre elles, voire de visualiser l'évolution des types d'élèves au fil des ans.

**Attention** : le test, s'il est repris à de nombreuses reprises et sur quelques années, doit être tenu à jour et doit toujours correspondre au public du moment.

Un test écrit n'a pas besoin d'être réservé aux cours en intérieur. Par contre, si le test est effectué à l'extérieur, l'instructeur doit au minimum veiller à ce que chaque élève ait une possibilité de sous-main. De plus, il est bon de savoir qu'un crayon peut écrire sous l'eau et donc dans toutes les situations possibles au contraire d'un feutre qui risque de rendre illisible les réponses en cas de pluie même légère.

### 6.4.1 La forme d'un test écrit<sup>29</sup>

Un test écrit comporte 4 parties :

1. **données de l'élève.** L'élève doit pouvoir inscrire son nom, celui de sa classe ou du cours suivi ainsi que d'autres données en fonction du besoin (provenance (ORPC), date de naissance, filière de formation, etc.) ;
2. **données du test.** L'élève y retrouve les informations sur le ou les thèmes abordés, les objectifs de formation testés, le temps à disposition, le matériel et la documentation autorisées, ainsi que la grille de correction ;
3. **questionnaire.** Pour chaque question, on y retrouve le numéro de la question, la question en elle-même formulée de manière interrogative, les points qu'il est possible d'obtenir et la case vide pour les points obtenus ;

---

<sup>29</sup> Voir annexe 17.2

4. **Résultat.** L'élève y retrouvera le nombre de points obtenus, la note ou l'évaluation en résultant ainsi que les remarques de l'instructeur (encouragement, point d'amélioration, etc.).

### 6.4.2 Les questions ouvertes

Une question est une phrase interrogative dans laquelle l'émetteur effectue une demande d'information au récepteur. Une question appelle donc à une réponse.

Une question ouverte implique une réponse librement développée par l'élève. Elle ne se résume pas à un oui, non ou à une réponse préétablie.

### 6.4.3 Les questions fermées

Une question fermée implique une réponse précise de l'élève : oui, non, point A, chiffre X, etc.

### 6.4.4 Le questionnaire à choix multiple

Dans un tel type de questionnaire, des réponses préétablies sont données à l'élève qui sélectionne la ou les réponses correctes selon lui.

Le choix est soit exposé à côté de chaque question ou est proposé sur une feuille annexe appelée **feuille de réponses**. Cette dernière possibilité permet de réutiliser à l'envi les questionnaires qui restent ainsi vierges et propres.

**Attention** : l'élève peut être amené à jouer sur un facteur de chance afin de tomber sur la réponse correcte. De plus, l'élève peut être mis sur la bonne voie en fonction des réponses qu'il compare. Ainsi l'évaluation perd un peu de rigueur si les réponses ne sont pas formulées correctement et précisément.



**Conseil** : il ne faut jamais donner des réponses clairement à côté du bon sens, mais toujours rester dans la **plausibilité**. Il ne faut pas donner des réponses trop similaires ou la seule **différence** revient à la position de la virgule dans une phrase. Il faut varier de manière aléatoire la **position** de la réponse correcte au sein des propositions.

## 6.4.5 La correction d'un test écrit

La correction d'un test écrit peut se faire par l'instructeur après le cours (évaluation hiérarchique). Il est également possible que chaque élève, sous la direction de l'instructeur, corrige son propre test ou que les tests soient échangés entre camarades (évaluation hiérarchique déléguée). Dans ces cas, lorsque les questions sont ouvertes, ces manières de corriger en font des auto-évaluations, évaluations mutuelles ou des co-évaluations.

Les questions ouvertes sont plus longues à corriger que les questions fermées. De plus, les questions ouvertes étant plus subjectives dans la correction, celles-ci demandent à l'instructeur de justifier plus précisément sa correction en mettant des commentaires explicites.

Les questions fermées peuvent se corriger de manière très rapide en y mettant soit un vu (✓) soit en traçant la réponse fautive (~~faux~~) ou en mettant une croix (✗). Ces codes sont connus et reconnus et ne demandent, en général, aucune explication.

Le questionnaire à choix multiple est le plus rapide à la correction. En effet, des grilles de corrections peuvent être créées et sont utiles surtout dans le cas de feuilles de réponses. Il s'agit de feuilles perforées qui ne laissent apparaître que les endroits des réponses correctes.

Dans tous les cas, l'utilisation d'un crayon ou d'un stylo de couleur rouge pour corriger permet d'être directement différenciable par l'élève de sa propre écriture. Ce code simple est largement répandu dans les milieux scolaires et donc reconnu par la plupart des élèves. Certains le décrient en prétextant que le rouge tout comme l'écriture en MAJUSCULE revient à crier contre l'élève<sup>30</sup>, ce qui se révèle **contre-productif !!!** Pour pallier cet état de fait, il suffit de choisir une autre couleur de correction que celle utilisée par l'élève.

---

<sup>30</sup> R. L. Dukes, H. Albanesi, (2012), "Seeing red: Quality of an essay, color of the grading pen, and student reactions to the grading process", The Social Science Journal

## 6.5 Le test oral

Un test oral peut être modulé en fonction du besoin dans sa forme et sa durée. La plupart du temps, il est utilisé pour des évaluations diagnostiques (questions-réponses) ou des évaluations sommatives rapides (examen oral).

Souvent, ce que l'on appelle couramment « examen oral » (15 minutes de préparation, 15 minutes de présentation) se révèle être en fait un examen écrit présenté en direct à l'examineur.

On distingue principalement trois différences entre une question orale et écrite :

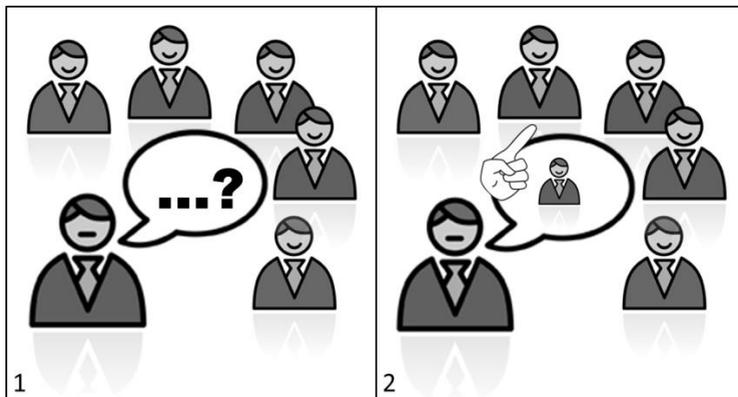
- L'oral est immédiat. Une fois posée, elle demande une réponse en direct après un court temps de réflexion. L'écrit, lui, laisse l'élève s'organiser pour répondre aux différentes questions (déroulement et forme).
- Un test oral permet à l'examineur de voir le comportement de l'élève face à la question (non-verbal). Lors d'un écrit, seule la réponse sera prise en compte.
- Dans un test oral, l'élève ne peut être jugé que sur le fond de sa réponse. Dans un test écrit, la forme des phrases et l'orthographe peuvent interférer dans la correction.

**Attention** : une question orale doit être préparée avec la même minutie qu'une question écrite. A savoir, qu'elle doit être précise, claire et compréhensible.

### 6.5.1 Poser une question

Lorsqu'une question est posée à un individu seul, l'instructeur doit veiller à donner le temps de réflexion nécessaire à l'élève.

Lorsqu'une question est posée à un groupe, l'instructeur doit veiller à poser la question à l'ensemble du groupe puis à désigner l'élève qui doit répondre. De cette manière, en effet, la question est traitée par l'ensemble de la classe et non seulement par l'individu désigné pour répondre.



*Illustration 33 : poser une question*

**Attention :** Si dans un groupe, une partie des élèves a tendance à monopoliser le temps de parole pour répondre, l'instructeur doit prendre influence afin de permettre à tout un chacun de participer à l'évaluation.

## 6.6 Le test pratique

Lorsqu'un savoir-faire est testé, il est plus simple de le tester en direct sans passer par une voie détournée orale ou écrite.

L'instructeur doit veiller à tester tous les élèves dans les mêmes conditions et au même niveau de connaissance. En effet, si chaque élève est testé l'un après l'autre devant ses camarades, les premiers auront plus de difficulté que les derniers.

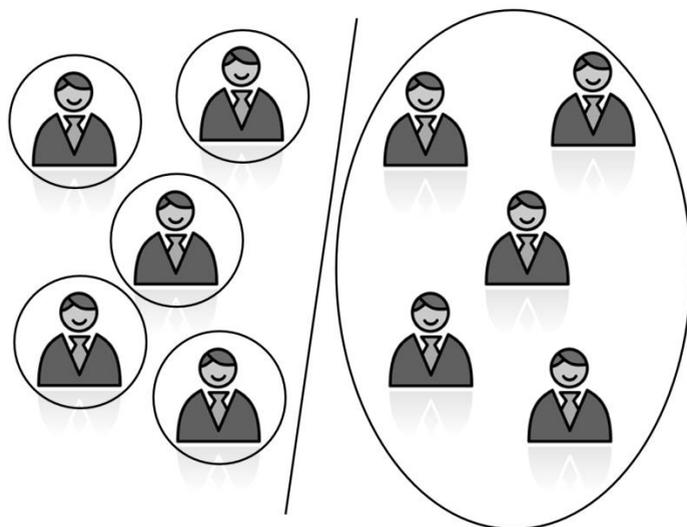
De ce fait, l'organisation d'un test pratique se fait soit :

- chacun son tour, les élèves sont pris hors de la vue des autres afin de démontrer la compétence acquise ;
- tous ensemble, les élèves doivent démontrer la compétence acquise de manière simultanée.

## 6.7 L'inspection

Une inspection consiste à tester, par différentes méthodes, les compétences d'un groupe de personnes.

Une inspection doit toucher autant les connaissances et les compétences individuelles que celles de l'ensemble du groupe.



*Illustration 34 : compétences individuelles/compétences d'ensemble*

Les résultats individuels sont pris en compte de manière globale dans l'évaluation et l'appréciation par rapport à l'ensemble (voir chap. 6.3).

Les résultats d'ensemble sont pris directement en compte pour l'appréciation.

Par exemple :

<b>Compétence</b>	<b>Évaluation</b>	<b>appréciation</b>
Compétence 1 individuelle	5% insuffisants 10% suffisants 60% bons 15% très bons 10% excellents	bon
Compétence 2 individuelle	20% insuffisants 40% suffisants 30% bons 5% très bons 5% excellents	suffisant
Compétence 3 ensemble		bon
Compétence 4 individuelle	35% insuffisants 40% suffisants 10% bons 10% très bons 5% excellents	insuffisant

Résultat global jugé suffisant, avec une recommandation pour entraîner les compétences 2 et 4.

## 6.8 La critique

Lorsqu'un **objectif est mesurable** (donc totalement objectif), l'évaluation se fait par une appréciation binaire : juste-faux, réussi-pas réussi, à la suite de quoi on donne les mesures d'amélioration.

## 6.9 L'appréciation

Lorsqu'un **objectif est contrôlable** (avec une part de subjectivité plus grande), il est préférable de donner l'évaluation sous forme d'une appréciation.

L'élève commence par son auto-appréciation :

1. je me suis senti à l'aise dans ...
2. je me suis senti moins à l'aise dans ...

Ensuite de quoi, l'instructeur complète avec ses points :

3. ce qui m'a plu !
4. ce qui m'a dérangé !
5. les mesures d'amélioration (maximum 3) !

### 6.9.1 L'appréciation dans l'instruction de cadres

Un cadre doit apprendre à transmettre une évaluation. De ce fait, lors de la formation des cadres entre eux, il est judicieux de rajouter le point de vue des participants (camarades du cadre évalué). De plus, cela permet de contrôler que chaque participant a bien compris la leçon en atteignant le haut de la taxonomie de Bloom (voir chap. 2.4.1)

L'élève commence par son auto-appréciation :

1. je me suis senti à l'aise dans ...
2. je me suis senti moins à l'aise dans ...

Ses camarades, à la demande de l'instructeur, complètent avec leurs points de vue :

3. ce qui m'a plu !
4. ce qui m'a dérangé !
5. j'aurais fait autrement...

Ensuite de quoi, l'instructeur complète avec ses points :

6. ce qui m'a plu !
7. ce qui m'a dérangé !
8. les mesures d'améliorations (maximum 3) !

## 6.10 La qualification

Une qualification<sup>31</sup> est une évaluation d'aptitude à remplir une fonction qui n'est pas rattachée à des objectifs, mais à un cahier des charges et ses compétences recherchées.

Chaque astreint a le droit d'être qualifié sur ses prestations effectuées dans sa fonction (**Présent**).

Cette évaluation doit se fonder sur les observations effectuées par le qualifiant dans les domaines suivants :

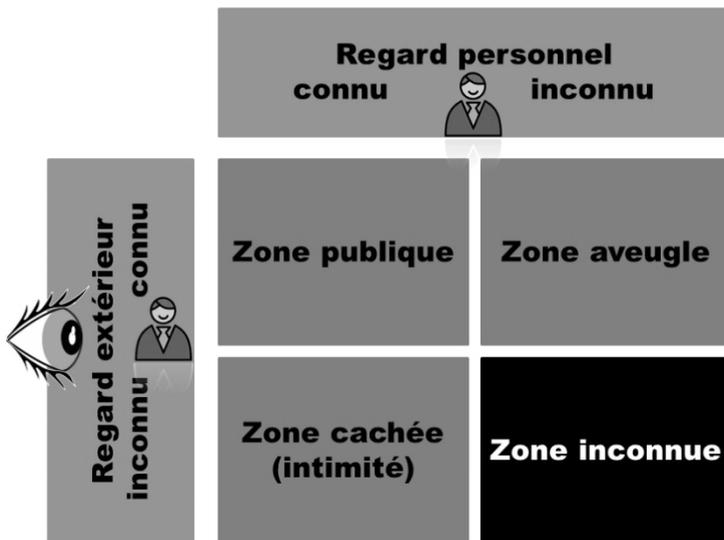
- Compétences personnelles : confiance en soi, implication personnelle, esprit d'ouverture, flexibilité, discrétion, capacité d'apprentissage, etc.
- Compétences sociales ou relationnelles : capacité d'écoute, communication, contact, expression, esprit de collaboration, capacité d'intégration, capacité à motiver, etc.
- Compétences techniques : respect des normes et des procédures, maîtrise technique spécifique, etc.
- Compétences conceptuelles : capacité de planification, sens de l'organisation, capacité d'analyse et de synthèse, créativité, expression écrite, etc.

Une qualification même si elle est faite de manière optimale sur une base la plus objective possible (faits), garde toujours une part de subjectivité. En effet, une qualification reste le point de vue d'une personne sur une autre.

---

<sup>31</sup> Formulaire vaudois pour les cours cantonaux, voir annexe 17.6

Deux psychologues, Joseph Luft et Harrington Ingham l'ont d'ailleurs illustré dans les années 1950 par leur Fenêtre de Johari<sup>32</sup>.



*Illustration 35 : fenêtre de Johari*

Partant de ce principe, le qualifiant doit être conscient que le qualifié ne montre pas tout de sa personnalité (zone cachée). De même, le qualifié doit accepter que des personnes extérieures puissent voir des pans ou des traits de personnalité dont il n'a pas conscience.

Lors d'une qualification, le qualifié va arriver avec son point de vue personnel sur ses prestations qui regroupe la zone publique et la zone cachée.

Le qualifiant, lui, va venir avec ses observations touchant la zone publique et la zone aveugle.

La seule zone commune aux deux parties est donc la zone publique.

---

<sup>32</sup> J. Luft and H. Ingham, (1955), "The Johari Window: a graphic model for interpersonal relations", University of California Western Training Lab



**Conseil** : avant de qualifier des personnes, il est judicieux de réexpliquer en plénum ce principe en disant par exemple : « la qualification que vous allez recevoir représente mon point de vue propre sur ce que j'ai pu observer durant ce service. Vous avez certainement votre propre opinion sur vos prestations. La vérité doit se trouver entre les deux. Discutons-en et si vous n'êtes pas d'accord avec mon point de vue, posez-vous la question de savoir pourquoi j'ai ce ressenti. »

### 6.10.1 La promotion

Bien que légalement un astreint de la protection civile puisse être forcé de prendre une fonction de spécialiste ou de cadre, cela est contre-productif. Les cadres qui recrutent doivent faire preuve de persuasion par un travail de conviction et de motivation. Ce travail est nettement plus facile dans une organisation dynamique qui fonctionne bien.

Dans le cadre de la Protection civile vaudoise, les astreints doivent être testés et qualifiés lorsqu'ils aspirent à une fonction de spécialiste ou de cadre. Chaque nouvelle fonction doit être ainsi testée de manière spécifique.

Une qualification standard ne convient pas pour faire évoluer une personne dans une hiérarchie. En effet, si on se fie seulement aux prestations montrées dans la fonction occupée on ne tient pas compte de l'aptitude de la personne pour la fonction envisagée.

Le risque est alors de promouvoir une personne dans une fonction qui ne lui convient pas. Cet état de fait est mis en évidence par le principe de Peter<sup>33</sup> :

- Principes de base : une personne compétente dans sa fonction est promue à un niveau hiérarchique supérieur ; un incompetent n'est pas promu, ni rétrogradé.
- 1<sup>er</sup> corollaire: les personnes sont promues jusqu'à ce qu'elles atteignent une fonction dans laquelle elles ne sont pas compétentes.
- 2<sup>ème</sup> corollaire: toutes les fonctions finissent donc par être occupées par des incompetents.

---

<sup>33</sup> L.J. Peter et R. Hull, (1970), "Le Principe de Peter", Paris, Stock.

Dans cette optique, la promotion ne doit pas suivre une voie hiérarchique figée. Ainsi, par exemple, un chef de section extrêmement bon techniquement, mais moins bon en planification et gestion ne devrait pas se voir proposer un poste de commandant de compagnie, mais passer directement au stade de chef de domaine ou simplement rester dans sa fonction actuelle.



**Conseil** : lorsqu'un changement de fonction est envisagé, la personne qualifiée doit également être testée. Deux possibilités sont à privilégier :

- l'assessment : exercice spécifique qui teste les compétences recherchées dans la fonction envisagée ;
- le stage : la personne suit un mentor dans sa fonction et est progressivement amenée à effectuer des tâches avec l'aide de son mentor qui passe petit à petit dans le rôle de coach.

**Attention** : le candidat à une nouvelle fonction ne peut tout savoir et tout maîtriser. Donc, en tant que qualifiant, il faut pouvoir se projeter et se poser la question : « avec une instruction adaptée serait-il capable de... ».



## 6.12 Test formatif sur le chapitre 6

Cocher la (les) réponse(s) correcte(s)

N°	Question	Réponses à choix
1	<p>Que doit-on absolument retrouver comme données d'information sur un test écrit ?</p>	<p>A. Nom et prénom                      B. Matériel à disposition                      C. Références de l'enseignant                      D. Grille de correction                      E. Documentation disponible                      F. Logo de l'institution                      G. Mais encore :                      .....                      .....                      .....                      .....                      .....                      .....                      .....</p>
2	<p>Remettre les phrases de droite en relation avec les types d'évaluation cités ci-dessous :</p> <p>2.1 Evaluation diagnostique                      2.2 Evaluation normative                      2.3 Evaluation formative                      2.4 Evaluation sommative</p>	<p>H. Cela permet de voir si l'objectif est atteint !                      I. Cela donne une information à l'instructeur sur le niveau actuel d'acquisition !                      J. Cela donne une information à l'élève pour pouvoir se situer dans le processus d'apprentissage !                      K. C'est l'examen qui compte au final !</p>

N°	Question	Réponses à choix	
3	<p>Vrai ou faux ?</p> <p>3.1 Si l'objectif est mesurable, l'instructeur doit faire une appréciation !</p> <p>3.2 Si toute la classe échoue au test, c'est que les élèves sont des incapables !</p> <p>3.3 Un élève peut s'évaluer lui-même !</p> <p>3.4 Une bonne qualification doit automatiquement être suivie d'une promotion !</p> <p>3.5 Un cadre doit être capable de s'auto-évaluer !</p> <p>3.6 Quand je qualifie, je touche la zone publique et la zone aveugle !</p> <p>3.7 La promotion systématiquement basée sur la qualification risque de bloquer le fonctionnement d'une entité par la perte de dynamisme, de créativité et de compétences !</p> <p>3.8 Si toute la classe réussit le test, c'est que l'instructeur est extraordinaire !</p> <p>3.9 Le questionnaire à choix multiple est idéal !</p> <p>3.10 Si 10 % des élèves sont en dessous de la suffisance, c'est que le test est trop difficile !</p>	vrai	faux

...réponses au chapitre 17.8 !

## Partie 2

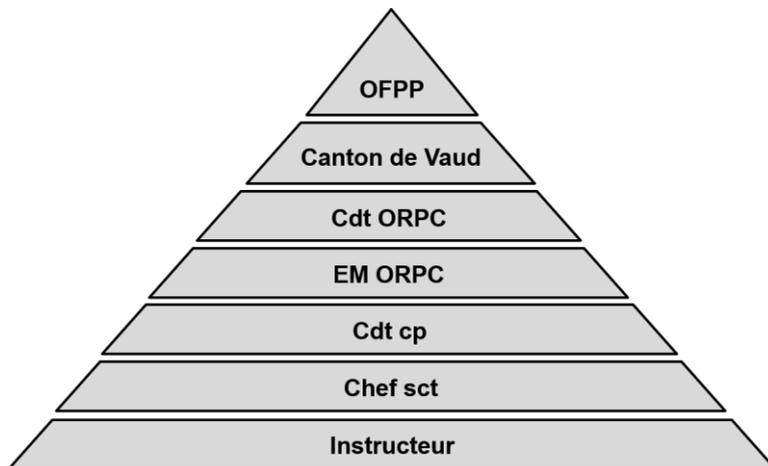
### L'instruction dans la Protection civile vaudoise

*L'instruction n'est pas un objectif en soi. C'est juste le moyen d'être prêt le jour où l'on aura besoin de nous.*

## 7 Réglementer l'instruction (OFPP/canton)

### 7.1 Cadre général

Les chapitres suivants démontrent les tâches et responsabilités de chaque échelon pour la formation. Le processus de commandement est également applicable à l'instruction.



*Illustration 36 : pyramide des responsabilités*

### 7.2 Cadre légal fédéral

L'instruction à la protection civile est régie par la loi fédérale sur la protection de la population et sur la protection civile (LPPCi). Cette loi peut être consultée en ligne sous : [www.admin.ch](http://www.admin.ch)

Les articles 49 à 53 définissent les types de service d'instruction :

Article 49 : instruction de base et reconversion ;

Article 50 : instruction complémentaire des spécialistes ;

Article 51 : instruction des cadres ;

Article 52 : cours de perfectionnement pour cadres et spécialistes ;

Article 53 : cours de répétition.

## 7.3 Organisation vaudoise

Dans la loi vaudoise d'exécution de la législation fédérale sur la protection civile (LVLPCi) et ses règlements d'application, il est stipulé que le canton (la Division protection civile du Service de la sécurité civile et militaire) est en charge des services d'instruction pour les articles suivants :

Article 49 : instruction de base et reconversion ;

Article 50 : instruction complémentaire des spécialistes ;

Article 51 : instruction des cadres ;

Article 52 : cours de perfectionnement pour cadres et spécialistes ;

Le canton peut également organiser des cours à l'article 53 en fonction de ses besoins.

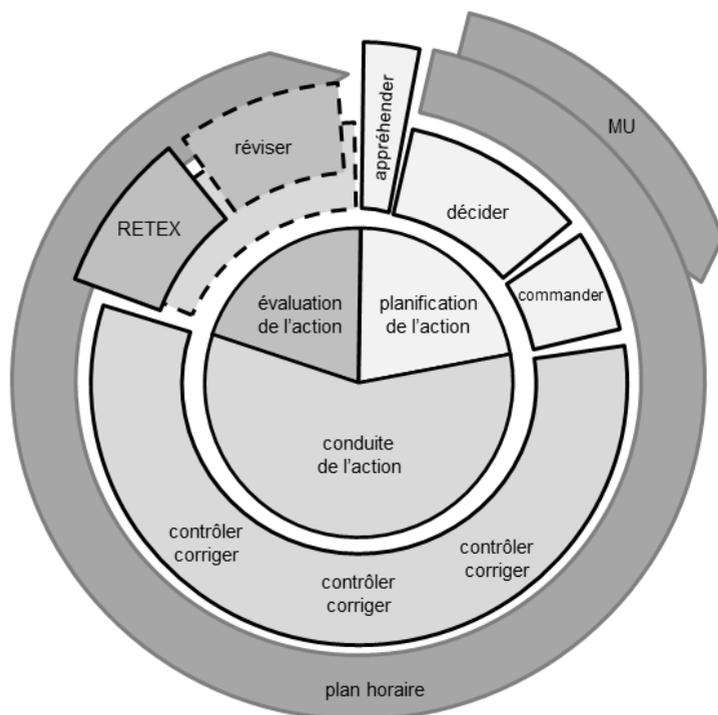
Les régions de protection civile (ORPC) sont en charge des services d'instruction pour l'article suivant :

Article 53 : cours de répétition.

Le canton émet les directives pour la planification et l'organisation des cours de répétition et donne les objectifs d'instruction à son échelon.

## 7.4 Processus de commandement de l'instruction

Les processus touchant à l'instruction doivent être compris de manière identique à la planification, la conduite et l'évaluation d'un engagement.



*Illustration 37 : principes de base du commandement*

**Décider** : le processus décisionnel est standardisé et se décline de manière identique pour tous les partenaires vaudois de la protection de la population. Il est régulièrement appelé "**activités de conduite**".

**Commander** : ordonner.

**Conduire** : au sein de la protection civile vaudoise, la gestion des astreints s'appelle la conduite.

Ici, on parle de la "**conduite de l'action**" qui est la réalisation de tous les préparatifs et des planifications qui ont été faites.

**Contrôler** : évaluer, apprécier. Le contrôle est un processus systématique qui se déroule en continu lors de la phase de conduite de l'action. Son but est de constamment s'assurer que l'on se dirige vers la réussite des objectifs.

**Corriger** : réagir, s'adapter. Des petites corrections peuvent être amenées durant la leçon. L'instructeur doit s'adapter à son public en continu, toujours dans l'objectif d'amener les élèves à réussir les objectifs fixés. De ce fait, il peut être amené à modifier légèrement son plan de leçon initial.

**Evaluer** : tirer les enseignements. A la fin de la leçon, l'instructeur doit faire le bilan et en tirer les expériences

**Réviser** : si la leçon doit être reproduite, il est possible, si nécessaire, d'y amener les corrections de fond au plan. Il est également possible de refondre complètement le plan de leçon durant celle-ci, si on remarque que les objectifs ne peuvent être atteints. Ce cas de figure doit rester une exception réservée à des instructeurs expérimentés.

## 7.5 Décider

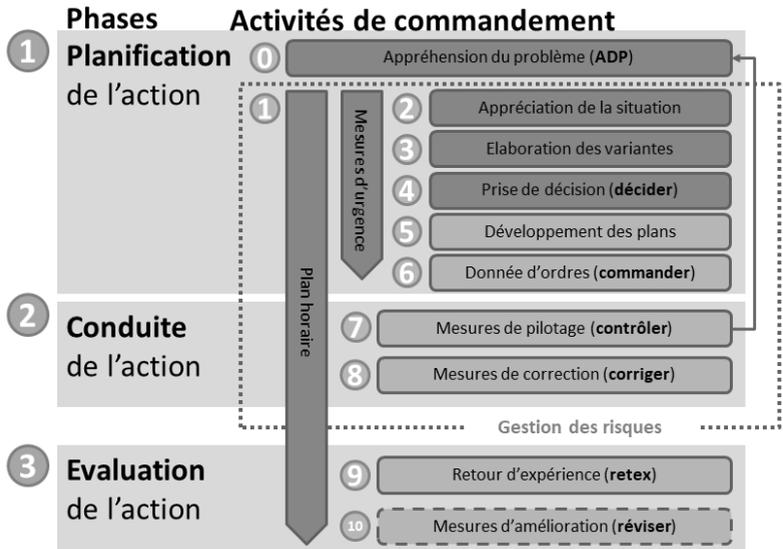


Illustration 38 : décider

**Appréhension du problème** : cette phase représente la confrontation avec la mission reçue. Ce processus comporte trois phases :

1. Détection du problème : il s'agit de répondre à la question "de quoi s'agit-il ?".
2. Éclairage du problème : il s'agit d'obtenir la vue d'ensemble sur la mission et éventuellement en déduire des problèmes partiels.
3. Appréciation du problème : il s'agit de définir l'organisation des compétences (qui doit traiter) et leur importance/urgence afin de définir des priorités et une possible délégation<sup>34</sup>.

**Mesures d'urgence** : ce sont des actions qui devront de toute façon être entreprises et qui n'ont donc pas besoin d'attendre la prise de décision pour être ordonnées.

<sup>34</sup> Principe d'Eisenhower

**Plan horaire** : la planification du temps sert à être prêt à l'heure voulue, car il est toujours mieux d'agir que de constamment devoir réagir. Les cadres doivent veiller à laisser un maximum de temps au subordonné afin qu'il puisse faire ses propres activités de conduite et accomplir la mission. On parle de la règle des quarts ( $\frac{1}{4}$  du temps à disposition pour soi,  $\frac{3}{4}$  pour le subordonné).

**Appréciation de la situation** : cette phase représente l'analyse de tous les facteurs qui entrent en ligne de compte dans l'accomplissement de la mission reçue. Chaque constatation ou constat donne une ou plusieurs conséquences opérationnelles.



A la fin de cette phase, on doit pouvoir disposer de plusieurs variantes, toutes axées sur la mission (adéquation), réalisables (faisabilité), complètes (comprend l'intégralité des conséquences opérationnelles) et foncièrement différentes (exclusivité). Une évaluation des forces et des faiblesses en fonction de différents facteurs (mission, contexte, risques, ressources, temps) permet ensuite de choisir ce qui sera son intention, c'est la **prise de décision**.

**Élaboration de plans** : cette phase permet de détailler la variante choisie.

On parle dans le cadre de l'instruction des éléments suivants :

- organisation des services d'instruction (OSI),
- programme de travail,
- organisation d'une place de travail de compagnie (PT cp),
- organisation d'une place de travail de section (PT sct),
- création d'un exercice de compagnie (EX cp),
- création d'un exercice de section (EX sct),
- création d'un exercice de groupe (EX gr),
- création d'un plan de leçon.

## 7.6 Commander

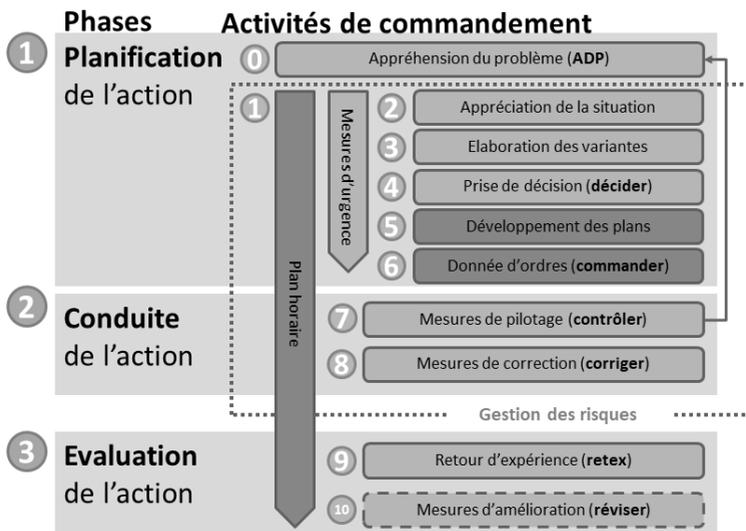


Illustration 39 : commander

**Donnée d'ordres** : la donnée d'ordre permet de transmettre des missions à des subordonnés. Un ordre s'articule toujours en 5 points (OIMDE) et suit jusqu'à l'échelon de la compagnie le schéma suivant :

1. **orientation** :
  - 1.1. baptême du terrain,
  - 1.2. événement,
  - 1.3. mission reçue,
  - 1.4. partenaires,
  - 1.5. règles de comportement (ou engagement) ;
2. **intention** : variante de travail choisie ;
3. **mission(s)** : qui fait quoi ;
4. **dispositions particulières** : détails d'organisation et moyens attribués ;
5. **emplacements** : localisation du chef durant toute la mission.

On parle, dans le cadre de l'instruction, des éléments suivants :

- rapport préparatoire cantonal (RP cant),
- rapport préparatoire de bataillon (RP bat),
- rapport préparatoire de compagnie (RP cp),
- rapport d'instruction théorique et pratique (RI),
- orientation des élèves.



**Remarque** : la planification de l'instruction ne doit pas s'effectuer dans l'urgence. Les mesures d'urgence n'ont donc pas lieu d'être avant d'avoir pris une décision. C'est pourquoi nous les traitons ci-après dans le chapitre Décision.

### **7.6.1 Rapport préparatoire (RP)**

Ce rapport est la donnée d'ordres d'un commandant à l'échelon directement subordonné. La donnée d'ordre doit permettre à l'échelon qui la reçoit de remplir sa mission tout lui en garantissant une liberté de manœuvre permettant l'implication et la créativité.

Le commandant cantonal ordonne les travaux de planification des ORPC lors d'un rapport préparatoire cantonal (RP cant). L'ordre est donné sous forme de directives (voir chap. 8.2)

Le commandant de l'ORPC ordonne les travaux de planification de l'instruction aux commandants de compagnie lors d'un rapport préparatoire de bataillon (RP bat).

Le commandant de compagnie ordonne les travaux d'organisation de l'instruction aux chefs de section lors d'un rapport préparatoire de compagnie (RP cp).

### **7.6.2 Rapport d'instruction (RI)**

Ce rapport, qui permet de transmettre ses ordres pour l'organisation et la conduite d'une place de travail (PT) est divisé en 2 parties :

La partie donnée d'ordres (RI théorique) permet d'expliquer l'organisation de la place de travail ainsi que d'ordonner les préparatifs. Les livrables à fournir sont, par exemples, le document PTS rempli, les emplacements disponibles, etc.

La partie pratique (RI pratique) permet de visualiser à l'échelle 1 :1 la place de travail et de jouer les parties importantes des leçons, par exemple, l'introduction et les parties pratiques présentant le plus de difficultés. Les livrables attendus sont, par exemples, les plans de leçons, une liste du matériel, les emplacements prévus, un concept sécurité, etc.

Chaque échelon doit garantir la base de décision pour l'échelon subordonné sans pour autant lui enlever sa liberté d'action. En fonction de l'échelon, l'action sera soit de la gestion de l'instruction (direction de cours) soit de l'instruction.

Au final, chaque instructeur (personne donnant un cours) est responsable de sa leçon de manière à ce que les élèves atteignent les objectifs fixés.

## 7.7 Conduire

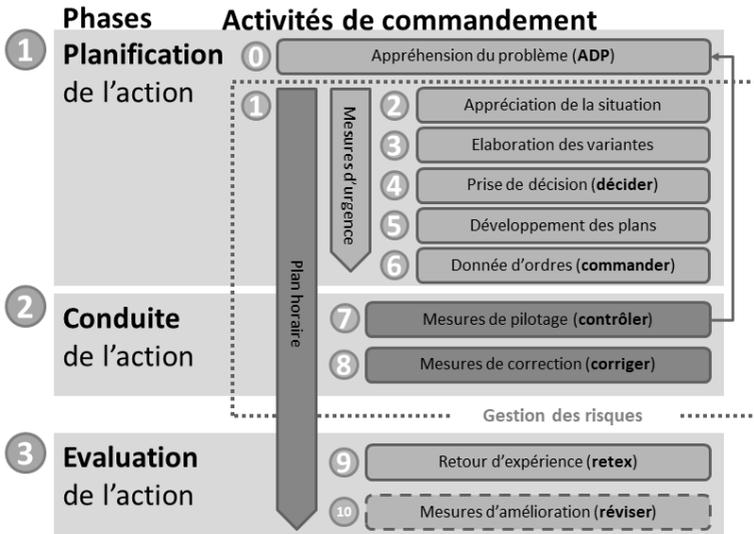


Illustration 40 : conduite de l'action

La conduite de l'action est la partie centrale du processus de l'instruction tout comme celui de la conduite à l'engagement. C'est là que le résultat est atteint ou non. Toutes les planifications ou les préparatifs ne servent qu'à tenter de garantir le résultat de cette phase en visant la réussite de la mission.

On parle, dans le cadre de l'instruction, des écoles et cours suivants :

- école de formation de base (EFB),
- cours de spécialistes (CS),
- cours de cadres (CC),
- cours de perfectionnement (CP),
- cours de cadres d'une compagnie (CC au CR),
- instruction lors d'un cours de répétition (CR),
- entraînements (E).

### 7.7.1 Cours de cadres

L'objectif d'un cours de cadres d'une compagnie et de préparer le cours de répétition de manière à rentabiliser au maximum le temps lors du cours de répétition.

Chaque cadre doit avoir été remis à jour par l'intermédiaire des différents chefs de domaine de l'ORPC (réf. Chap. 10) ou par des personnes compétentes, chaque leçon doit avoir été jouée, les problèmes logistiques et les collusions dans la régie doivent avoir été détectés et corrigés.

### 7.7.2 Instruction

La leçon ou l'exercice sont la finalité de tout ce processus.

Les meilleurs préparatifs n'empêcheront cependant jamais une surprise venant du côté des élèves (réceptivité ou connaissances préalables) ou de la technique (panne). Tout instructeur doit se préparer à devoir rebondir rapidement en sortant de son plan de leçon afin de tout de même essayer d'atteindre les objectifs.

## 7.8 Contrôler et corriger

Dans le cadre de l'instruction comme dans celui de l'engagement, le contrôle doit s'effectuer de manière permanente grâce à une observation assidue, une écoute active et des évaluations<sup>35</sup> ciblées.

Tant que le plan initialement prévu peut être suivi, on y amène que de petites corrections si nécessaire.

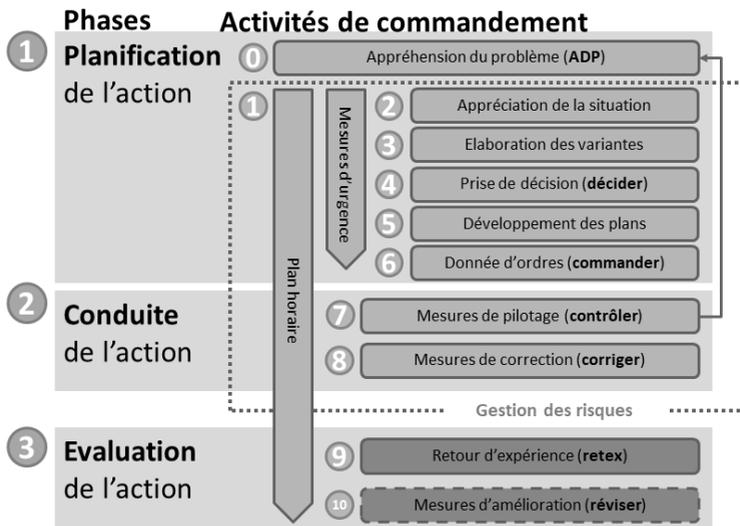
Si on s'aperçoit que les objectifs ne pourront pas être atteints, il convient de stopper le processus et de reprendre les activités de conduite afin de trouver un nouveau plan qui permet, lui, d'atteindre les objectifs.

Un instructeur peut et doit pouvoir sortir de son plan de leçon si celui-ci ne lui permet pas d'**atteindre les objectifs**.

---

<sup>35</sup> Voir chapitre 6

## 7.9 Réviser



*Illustration 41 : révision des plans*

Les expériences faites et ce qu'on en retire doivent être prises en compte et aboutir au besoin à un travail de révision. On parle d'évaluation. Chez certains partenaires, les termes de débriefing, de retour d'expérience (RETEX) ou d'After Action Review (AAR) sont également utilisés.

Les concepts d'instruction, les programmes de travail, les organisations des places de travail et les plans de leçons doivent faire l'objet de révisions fréquentes afin de les remettre à jour, de les tenir au goût du jour et surtout d'éviter de refaire les mêmes erreurs.

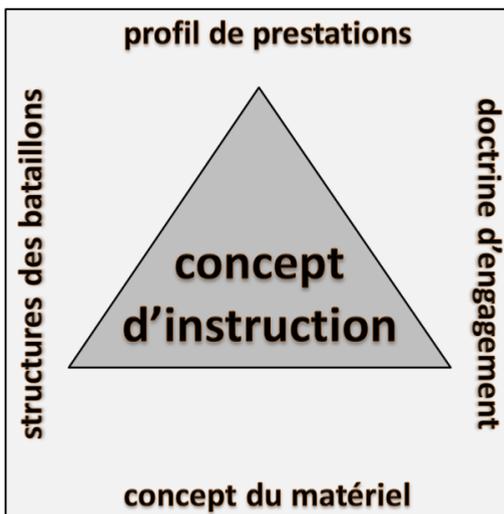
“La vie, c'est comme une bicyclette, il faut avancer pour ne pas perdre l'équilibre.”

Albert Einstein

## 8 Ordonner l’instruction (canton)

### 8.1 Concept d’instruction cantonal

Cette directive fondamentale est issue d’une corrélation entre le profil de prestations (compétences), les structures des bataillons (avec qui), la doctrine d’engagement (comment) et le concept du matériel (avec quoi).



*Illustration 42 : concept d’instruction cantonal*

Le concept d’instruction cantonal définit les objectifs que chaque membre de la protection civile vaudoise doit atteindre dans la fonction qui lui est attribuée. Il définit également les responsabilités des filières d’instruction entre le canton et les régions.

Le concept d’instruction cantonal<sup>36</sup> est une directive annuelle qui permet l’évolution de la Protection civile vaudoise.

En tant que directive, il fait office d’ordre contraignant.

---

<sup>36</sup> Directive 7.000.X

Le canton garantit l'application du concept d'instruction notamment en :

- vérifiant les programmes des cours de répétition (CR) avant d'autoriser les services ;
- visitant les CR de manière inopinée ou annoncée ;
- faisant des inspections ;
- appuyant les cdt ORPC lors des inspections de compagnies ;
- renforçant si besoin et selon les possibilités les cadres régionaux lors de l'instruction ;
- prêtant l'infrastructure et le matériel d'instruction cantonal, en fonction des possibilités.

## 8.2 Directives cantonales

Le canton garantit également l'application du concept d'instruction en :

- formant les cadres à l'exercice de leur fonction (cours de cadres, CC) ;
- en maintenant, rafraichissant ou corrigeant les compétences des cadres (cours de perfectionnement, C perf) ;
- formant les cadres aux nouveautés à introduire auprès de la troupe (cours de cadres cantonal, CC cant).

Pour ceci, il règle l'organisation des services d'instruction pour l'ensemble des régions et pour ses propres prestations grâce à 3 directives annuelles :

- **catalogue des cours de formation cantonaux.** Cette directive donne l'offre des cours de spécialistes (LPPCi, art 50), des cours de cadres (LPPCi, art 51) et des cours de perfectionnement (LLPCi, art 52) qui est mise en place soit par le canton soit par la confédération (OFPP). Il informe, en outre, les régions sur la planification des écoles de formation de base (LPPCi, art 49) ;

- **cours de cadres cantonal.** Le canton organise au minimum une fois par année un cours de cadres cantonal qui lui permet de regrouper des cours de perfectionnement (LPPCi, art 52) et des rapports annuels sur une même semaine. L'objectif principal de ce cours est de transmettre des nouveautés ou d'effectuer une remise à niveau de certaines thématiques à l'ensemble du canton tout en garantissant l'unité de doctrine.
- **planification des services d'instruction.** Cette directive permet aux régions de planifier et d'organiser les cours de répétition (CR, LPPCi, art 53). Elle donne les lignes directrices techniques ainsi que les objectifs cantonaux à atteindre à la fin de l'année. Elle est donnée lors du RP cant.

### 8.3 Tableau des services d'instruction (TSI)

Le TSI<sup>37</sup> est une vue d'ensemble annuelle des services d'instruction (LPPCi, art 49 à 53) qui se déroulent dans le canton. Cette directive, signée par le conseiller d'Etat et le chef du Service en charge de la protection civile, est publiée.

La portée du TSI est réglementée.

### 8.4 Inspection de l'instance cantonale

Les membres de la division protection civile du canton peuvent inspecter l'état-major d'une organisation régionale de protection civile (ORPC). Pour se faire, ils procèdent au moyen d'un exercice d'engagement et/ou d'un exercice d'état-major.

Les compétences testées sont :

- activités de conduite et capacité à conduire ;
- gestion et fonctionnement de l'état-major ;
- planification et conceptualisation.

---

<sup>37</sup> Directive 7.001.X

Le canton peut également décider d'inspecter une ou plusieurs compagnies en relation ou non avec le travail de l'état-major. Pour ce faire, il ordonnera le cdt ORPC.

Les compétences testées sont :

- activités de conduite et capacité à conduire ;
- gestion et fonctionnement de l'état-major ;
- planification et conceptualisation ;
- réactivité et mise en pratique ;
- qualité du travail accompli.

Une inspection fait l'objet d'une appréciation qui est transmise immédiatement après au personnel inspecté, ainsi qu'un rapport écrit qui est remis au cdt ORPC pour l'aider dans ses prises de mesures de corrections.

## **8.5 Visite de l'instance cantonale**

Une visite n'est pas une inspection. Il n'y a donc aucun programme spécifique. Les membres de la division protection civile du canton viennent suivre les activités qui se déroulent au sein de l'ORPC sans les influencer.

Une visite fait l'objet d'un retour de point de vue au cdt ORPC sur les observations et les constatations effectuées. Dans les cas où des erreurs sont constatées, le visiteur peut directement demander à ce que des corrections soient effectuées.

## 9 Garantir la capacité à l'engagement (cdt ORPC)

Chaque organisation régionale de protection civile du canton de Vaud (ORPC) est responsable de la **disponibilité de base** et de la **capacité opérationnelle** de ses propres troupes. Le commandant de bataillon doit donc garantir que toutes les missions du profil de prestations soient couvertes par des éléments de ses troupes dans la qualité, les quantités, les délais et la durée ordonnés.

Pour ce faire, il fait tenir à jour un **contrôle de l'instruction** de sa troupe.

Être responsable ne signifie pas tout faire soi-même (inspecter, planifier et instruire). Si certains points doivent être corrigés tout de suite, d'autres peuvent attendre que le cdt et son état-major décident de la meilleure variante à prendre pour atteindre les objectifs.

Lors du processus de l'instruction à l'échelon de l'ORPC, le commandant veille à intégrer son état-major pour la prise de décision.

Le travail d'un état-major est décrit dans la documentation sur la conduite à l'échelon du bataillon.

### 9.1.1 Contrôle de l'instruction

Au sortir des formations cantonales, chaque astreint dispose des connaissances et des compétences décrites dans le concept d'instruction cantonal et le catalogue des cours. Le livret de service (LS) fait office de contrôle de l'instruction.

Le contrôle de l'instruction des ORPC doit permettre le suivi des répétitions, entraînements et introductions de nouveautés de manière détaillée. Pour chaque astreint et chaque compétence ou connaissance, on doit pouvoir retracer les dates auxquelles les leçons ont été réellement suivies.

Peu importe la forme du contrôle de l'instruction (papier ou informatique), au final, un commandant d'ORPC doit pouvoir répondre rapidement à la question : « quand l'astreint X a-t-il manipulé l'engin Y au cours de ces 5 dernières années ? ».

Le contrôle de l'instruction doit être garanti sur l'ensemble de la carrière d'un astreint.

## 9.1.2 Inspection de compagnie

Une inspection sert à donner une image de la réalité. Elle doit permettre de contrôler l'état de préparation à l'engagement et le niveau d'instruction de la formation et du personnel. Pour ce faire, il s'agit de tester les compétences individuelles et d'ensemble lors de postes techniques et d'exercices (cp, sct, gr) en conduite libre.

Une inspection ne doit pas être un show qui sert à se gargariser avec sa propre réussite. Une inspection ne doit pas être préparée à l'avance, mais devrait être ordonnée en direct. Bien entendu, chaque cadre testé doit disposer du temps de préparation adéquat. Pour ce faire, le team d'inspection doit respecter le rythme de conduite et la règle des quarts<sup>38</sup>.

Une inspection peut par exemple suivre le programme suivant :

1. La troupe passe par des postes techniques qui traitent des compétences propres à chaque fonction. Pendant ce temps, le commandant de compagnie reçoit une mission et commence les activités de conduite avec ses cadres.
2. Les cadres effectuent leurs données d'ordres et conduisent ensuite l'action (exercice). Toutes les phases sont jouées complètement et rentrent en ligne de compte dans l'évaluation de l'exercice.
3. Les résultats de l'inspection sont transmis à la troupe (voir chap. 6).

Un **exercice en conduite libre** permet de contrôler autant la capacité des cadres à prendre une décision et à diriger que les compétences techniques de la troupe.

Le terme de "conduite libre" signifie que la partie engagement n'est pas exercée à l'avance et que l'exécution de celle-ci est complètement laissée aux bons soins des chefs de la formation exercée.

Le team d'inspection peut par contre insérer des problématiques nouvelles qui nécessitent alors la révision des plans ou carrément une reprise à zéro des activités de conduite si la situation l'exige.

---

<sup>38</sup> Voir chapitre 7.4

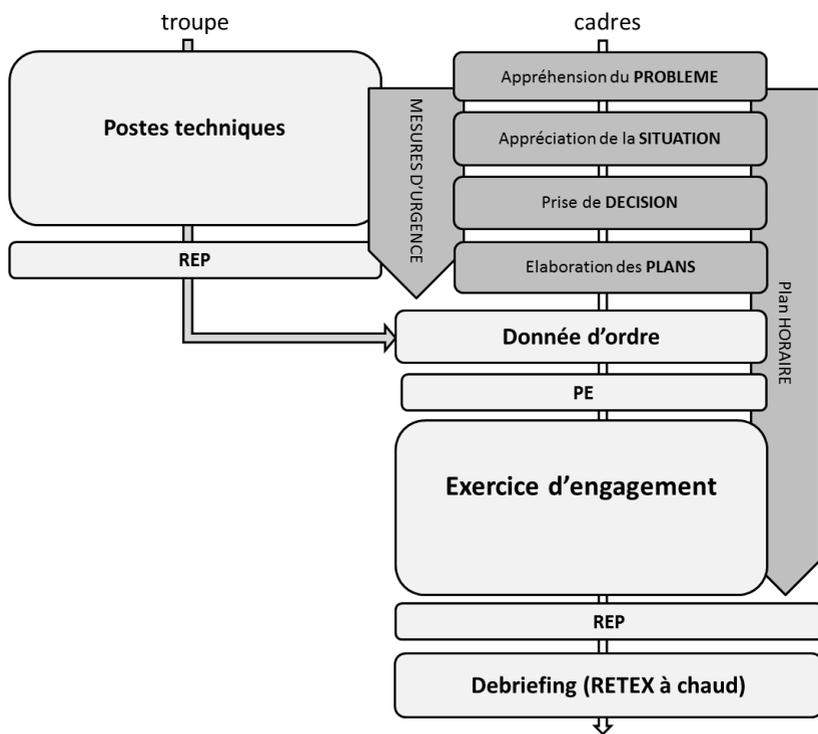
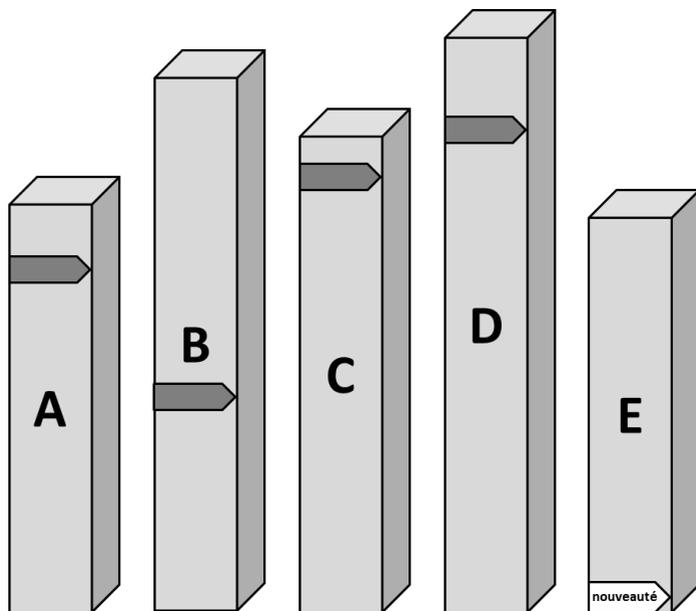


Illustration 43 : inspection de compagnie

## 9.2 Appréhension du problème

Il s'agit de définir l'écart (delta  $\Delta$ ) entre les compétences exigées en termes de quantité (nombre de personnes à fournir selon le profil de prestation pour une tâche) et de qualité (niveau d'exigence selon la doctrine) avec le niveau réel des troupes (combien de gens aptes puis-je garantir ?).



*Illustration 44 : delta d'instruction*

### 9.2.1 Le plan horaire

Le processus de prise de décision du cdt ORPC s'étale sur plus d'une année. Il doit tenir compte de la période de réservation des jours de service ainsi que de la sortie du tableau des services d'instruction.

Ainsi, si le manque constaté peut être comblé par ses propres moyens et sans changer la structure des cours prévus, le délai sera d'une année (voir illustration 44, variante 1). Si le manque constaté nécessite d'abord de se réapproprier les compétences ou si la structure et l'organisation

des cours doivent être modifiées, le délai sera de plus d'une année (voir illustration 44, variante 2).

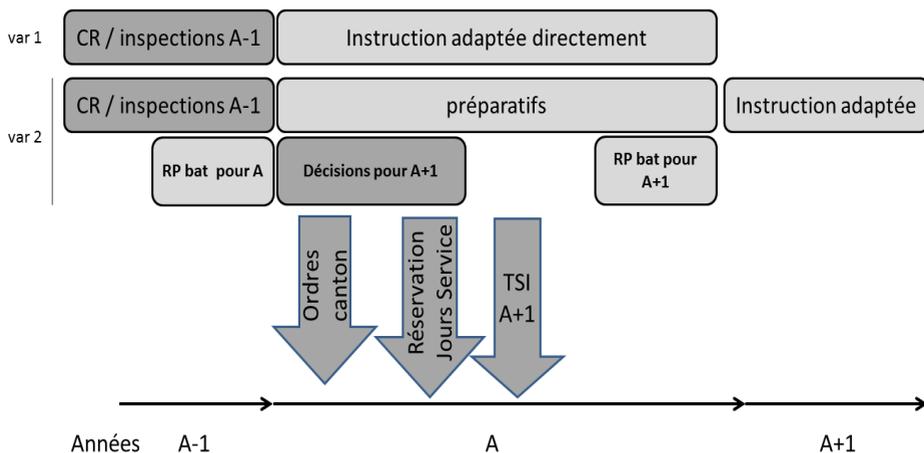


Illustration 45 : rythme des cours de répétition

### 9.3 Appréciation de la situation

Une fois le delta établi, il s'agit de le mettre en relation avec les différents facteurs présents :

- mission : missions prioritaires, besoins spécifiques, etc. ;
- temps : nombre de jours à disposition pour les CR, espacement dans le temps entre les CR, etc. ;
- contexte : politique, environnemental, social, etc. ;
- ressources : budget, effectifs réels, etc. ;
- risques : politique, médiatique, social, financier, etc.

L'objectif est d'établir différentes variantes d'organisation de l'instruction.

### 9.3.1 Variantes

Les variantes d'**organisation des services d'instruction (OSI)** doivent rentrer dans le cadre des bases légales fédérales et cantonales ainsi que des directives annuelles.

Les variantes comprennent :

- Les rapports préparatoires (RP). Ces rapports sont des données d'ordres de l'échelon supérieur à son échelon subordonné. Il y a deux rapports préparatoires :
  - le RP bat ou le cdt ORPC ordonne ses cdt cp ;
  - le RP cp où le cdt cp ordonne ses chefs de sct.

Un rapport préparatoire s'effectue sur une journée qui comprend :

- la donnée d'ordres, les reconnaissances, la présentation des concepts (programmes de travail), les réservations de matériel et d'infrastructure, les préparatifs pour les convocations, etc.

Ils s'effectuent suffisamment à l'avance afin de permettre aux cadres ordonnés de faire leurs travaux préparatoires (régler les détails).

- Les cours de cadres au cours de répétition (CC au CR). Un CC devrait se faire sur 2 jours afin de pouvoir effectuer les travaux suivants :
  - les données d'ordres (RI théorique), les reconnaissances, la remise à niveau des cadres, les préparatifs pour l'instruction (RI pratique).
- Les cours de répétitions (CR). Les CR se font en compagnie. Ils comprennent :
  - des activités de compagnie : entrée en service (ES), théories générales, places de travail de compagnie (PT cp), exercices de cp (EX cp), les activités de régie (visite sanitaire, repas, logistique), licenciement ;

- des activités de section : places de travail de section (PT sct), exercices de section (EX sct), exercices de groupe (EX gr) ;
- des activités en détachement : instruction spécialistes.

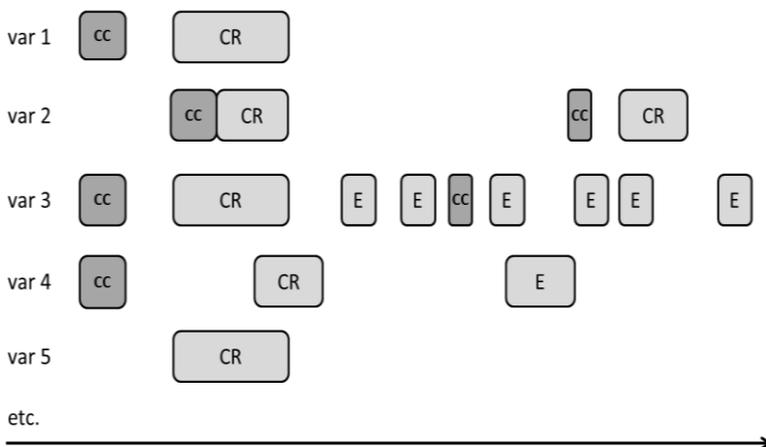
Le CR comprend la répétition des sujets de l'instruction de base générale (IG) comme de l'instruction de base spécialiste (IS). Il sert donc à maintenir les acquis, acquérir les nouveautés ou à corriger les lacunes.

- Les entrainements (E). Pour bon nombre de matières qui demandent un niveau de compétence élevé (sanitaire, sécurité antichute, sauvetage en profondeur, etc.), il n'est pas judicieux de se limiter à un cours par année au risque de perdre la compétence ou les connaissances. De ce fait, il est possible d'organiser une ou plusieurs séquences d'instruction spécialistes hors du CR. La fréquence peut être soit ordonnée par le canton soit décidée par le cdt ORPC. Ces entrainements sont également pris à l'article 53 de la LPPCi qui donne des jours supplémentaires pour les cadres et les spécialistes.

L'intégration de cours cantonaux peut également rentrer dans la planification de l'ORPC en tant que servitude.

L'objectif est de garantir la mémorisation des compétences

### **Instruire c'est faire mémoriser**



*Illustration 46 : variantes d'organisation annuelle*

Toutes les variantes créées doivent être réalisables et foncièrement différentes les unes des autres.

### 9.3.2 Décision

Chaque variante doit être appréciée en fonction des principes généraux suivants :

- Se concentrer sur l'objectif : est-ce que la variante me permet de combler les lacunes d'instruction ? (mission)
- Concentration des forces : ai-je les moyens en personnel, en infrastructure et en matériel pour garantir la qualité de l'instruction ? (ressources)
- Simplicité : suis-je capable de transmettre mon intention de manière compréhensible ? (risques)
- Économie des forces : quelles sont les forces (moyens humains et matériels) que cette variante mobilise ? (ressources)
- Souplesse : est-ce que le commandant qui doit appliquer cette décision a encore une liberté dans la planification des cours ou non ? (contexte)



### 9.3.3 Mesures d'urgence

Si un manque est constaté au sein de la région, le cdt ORPC doit se poser la question de savoir si son ORPC dispose encore quelque part de ces compétences.

Il a la possibilité, soit d'envoyer un membre de son état-major se former afin de récupérer cette compétence pour pouvoir la réintroduire, soit d'envoyer un détachement complet se former afin de garantir immédiatement la prestation.

À l'engagement, si un manque de compétences ou de connaissances est détecté, il est de la responsabilité du cdt ORPC d'ordonner une **instruction axée sur l'engagement** (IAE). Cette instruction d'urgence est généralement conduite par des membres de son état-major.

## 9.4 Rapport préparatoire de bataillon (RP bat)

Le cdt d'ORPC ordonne ses commandants de compagnie pour la planification de détail des services d'instruction (programme de travail).

<b>1</b>	<b>Orientation</b> <b>"J'oriente "</b>	il s'agit d'expliquer au destinataire l'environnement lié à l'accomplissement de la mission.
1.1	baptême du terrain	à l'aide d'une carte, on peut situer de manière visuelle le(s) lieu(x) des CR planifiés et des activités prévues
1.2	événement	présenter les buts du rapport préparatoire : planification des services d'instruction
1.3	mission reçue	présenter les directives et les servitudes cantonales, les servitudes régionales (TUP) ainsi que les résultats des inspections et les conséquences qui en ont été tirées (9.1.1, 9.2)
1.4	partenaires	nommer les partenaires engagés et leurs missions
1.5	règles de comportement et d'engagement	présenter les efforts principaux à mettre en œuvre en matière de comportement (tenue, prestance, etc) et les axes d'engagement tirés de la doctrine à entraîner particulièrement
<b>2</b>	<b>Intention</b> <b>"Je veux "</b>	il s'agit de communiquer la variante choisie
2.1	variante choisie	présenter la variante choisie (9.3.2)
<b>3</b>	<b>Mission(s)</b> <b>"J'ordonne "</b>	chaque cdt cp reçoit le <b>planning annuel des formations</b> de l'ORPC
3.1	activité	type de cours : CC au CR, CR ou E
3.2	date	nombre de jours et dates
3.3	objectifs	efforts principaux et objectifs à atteindre lors du cours

4	<b>Dispositions particulières</b>	il s'agit de communiquer toutes les particularités d'organisation pour les cours
4.1	exercices	dates des exercices de compagnies planifiés dans les cours
4.2	inspections	dates des inspections planifiées dans les cours
4.3	interventions en faveur de la collectivité (IFC)	dates, nature et contact pour les IFC planifiées dans les cours
4.4	structures	structures des compagnies, des détachements et effectifs prévus
4.5	service sanitaire	servitudes éventuelles pour l'organisation des visites sanitaires et des secours lors des cours
4.6	ravitaillement	servitudes éventuelles pour l'organisation du ravitaillement lors des cours
4.7	infrastructures	servitudes éventuelles pour les infrastructures lors des cours
4.8	transports	servitudes éventuelles pour l'organisation des transports et de la mobilité lors des cours
4.9	matériel	servitudes éventuelles pour l'organisation du matériel lors des cours

4	<b>Indications d'organisation</b>	il s'agit de communiquer toutes les particularités d'organisation pour la journée du RP bat
4.10	reconnaitances	contacts et horaires des reconnaissances prévues (durant le RP bat ou ultérieurement)
4.11	délais	délais pour la présentation des programmes de travail au cdt ORPC délais pour les commandes de matériel, infrastructure et transports
4.12	ravitaillement	horaires et lieux prévus pour les repas et les pauses
4.13	mobilité	moyens prévus pour d'éventuels transports (reconnaissance)
4.14	service sanitaire	organisation des secours lors du RP bat
5	<b>Emplacement(s)</b>	définit l'emplacement du chef ou des chefs lors RP bat

## 9.5 Exercice de compagnie (EX cp)

Le cdt ORPC et/ou son état-major peuvent également entraîner une unité lors d'un exercice d'application. L'évaluation se fait dans un EX cp d'une inspection :

- les cadres sont exercés sur les aspects de prise de décision, de conduite et de technique ;
- les arrières (logistique) sont exercés sur les aspects organisationnels ;
- les astreints et spécialistes sont exercés au niveau technique.

### 9.5.1 Concept d'exercice

Établir un concept d'exercice permet de savoir ce que l'on veut faire et comment on veut le faire. Le canton met à disposition des formulaires<sup>39</sup> de concept qui se remplissent en suivant les étapes suivantes :

1. fixer les objectifs. On détermine tout d'abord l'objectif de la formation qui doit rester simple et générique (exemple : sécuriser, stabiliser, sauver ou accueillir, garantir la survie, durer, etc.). Chaque échelon testé reçoit ensuite un ou plusieurs objectifs ;
2. schématiser son idée de manœuvre. Il s'agit de dessiner l'exercice ;
3. déterminer les phases. On fixe aussi ce que l'on attend comme réaction de la part de la formation exercée ;
4. écrire le scénario. L'histoire doit permettre à tout un chacun de se mettre dans l'ambiance afin de pouvoir comprendre ce que l'on attend de lui exactement ;
5. définir les emplacements. Cela permet de fixer les différentes phases dans l'espace de manière à compléter le scénario ;
6. définir les moyens engagés. On peut également jouer sur le matériel attribué afin de corser le travail ou contraindre les cadres à choisir une certaine variante ;

---

<sup>39</sup> Voir annexe 17.4

7. définir les aides-dir ex. Un directeur d'exercice a besoin de plus ou moins d'aide en fonction des missions, des objectifs, de la troupe et des emplacements à contrôler ;
8. fixer le dispositif spatio-temporel<sup>40</sup>. Lors d'un exercice de compagnie, chaque section va travailler de manière indépendante. A cela se rajoute le commandant ainsi que son échelon de commandement (logistique et administratif). Il est impératif de pouvoir garder la vue d'ensemble sur le déroulement en parallèle de chaque action des formations ;
9. éventuellement donner un nom de code à l'exercice. Un nom de code permettra d'ancrer dans la mémoire le vécu et les enseignements de l'exercice.

Un formulaire de concept d'exercice doit permettre de formuler très simplement et rapidement une donnée d'ordre pour l'exercice, par exemple :

1. orientation,
2. intention,
3. missions,
4. dispositions particulières,
5. emplacements.

The diagram shows a form titled 'Concept Exercice' with a large number '1' in the top right corner. The form is divided into several sections, some of which are numbered to correspond to the list above:

- Section 1: A large rectangular area on the right side of the form.
- Section 2: A large rectangular area in the top left, containing a grid of lines.
- Section 3: A smaller rectangular area below section 2, also containing a grid of lines.
- Section 4: A rectangular area at the bottom left, containing a grid of lines.
- Section 5: A rectangular area at the bottom right, containing a grid of lines.

The form also includes a header with the text 'Concept Exercice' and a small logo in the top right corner.

---

<sup>40</sup> Voir annexe 17.5

Il en va de même pour la donnée d'ordre pour l'engagement qui débute l'exercice :

1. orientation,
2. intention,
3. missions,
4. dispositions particulières,
5. emplacements.





## 10 Garantir la qualité du travail (EM ORPC)

Un état-major d'ORPC est composé par les chefs de domaine et des officiers à disposition.

Dans l'instruction, chaque chef de domaine est responsable, dans son domaine propre, de garantir que les astreints, spécialistes et cadres disposent des dernières documentations à jour, connaissent les normes en vigueur et effectuent les tâches qui leur sont confiées dans le respect des prescriptions.

La responsabilité d'un domaine ne signifie pas de devoir conduire directement chaque astreint de sa sphère de compétence. Les officiers de l'état-major conduisent au travers des échelons hiérarchiques (cdt cp, chefs sct, chefs gr) par des directives et des interventions ponctuelles.

Pour les instructions axées sur l'engagement (IAE) ou pour les cours de répétition par fonction (entraînements E), le commandant d'ORPC peut ordonner un chef de domaine ou un officier à disposition (par exemple, l'officier d'instruction) comme commandant de cours.

Le canton émet des directives sur les structures des bataillons et définit quelles fonctions, en adéquation avec l'ordonnance sur les fonctions, les grades et la solde (OFGS), sont présentes au sein des états-majors vaudois.



## **11 Planifier l'instruction (cdt cp)**

Chaque compagnie de la Protection civile vaudoise doit pouvoir être engagée de manière autonome. Le commandant de compagnie doit donc garantir les prestations qui sont demandées à son échelon dans le profil de prestations dans la quantité, la qualité et la durée.

### **11.1.1 Mission reçue de l'échelon supérieur**

Le cdt ORPC a décidé et réservé les jours de service en fonction des besoins en instruction constatés lors d'une inspection, d'un engagement ou d'un cours de répétition.

### **11.2 Appréhension du problème**

Deux problèmes partiels doivent être pris en compte :

- instruction : introduction de nouveautés, maintien des acquis, correction des lacunes ;
- logistique : subsistance, matériel, transports, télématique, sanitaire ;

#### **11.2.1 Plan horaire**

Le rythme de conduite du cdt cp est dicté par l'ORPC. Celui-ci fixe en effet les dates du rapport préparatoire de bataillon ainsi que les dates du cours de cadres et du service. Le cdt de cp fixe normalement la date du rapport préparatoire de compagnie.

Le commandant doit garantir le délai légal (LPPCi article 45) de convocation de ses chefs de section pour le rapport préparatoire de compagnie. Son temps de préparation doit donc être planifié entre le rapport préparatoire de bataillon et celui de compagnie.

## 11.3 Appréciation de la situation

Il s'agit d'imaginer des variantes d'organisation en fonction des constats effectués ainsi que des facteurs suivants :

- mission : missions prioritaires, besoins spécifiques, etc. ;
- temps : nombre de jours à disposition ;
- contexte : politique, environnemental, social, etc. ;
- ressources : budget, effectifs réels, cadres, matériel, infrastructure, etc. ;
- risques : politique, médiatique, social, financier, etc.

L'objectif est d'établir différentes variantes de programme du cours de répétition.

### 11.3.1 Variantes

Les variantes de programme d'un cours de répétition doivent définir quel échelon prend la responsabilité de quelle thématique et comment la compagnie va aborder l'instruction.

Les variantes doivent également prendre en compte les impératifs décidés par l'échelon supérieur (par exemple : inspection, travaux d'utilité publique ou exercice de compagnie).

L'objectif est de garantir un certain nombre de répétitions effectuées à des moments différents de la journée.

**Instruire c'est faire mémoriser**

**Instruire c'est jongler avec les rythmes d'apprentissage**

**Instruire c'est jongler avec la productivité des élèves**

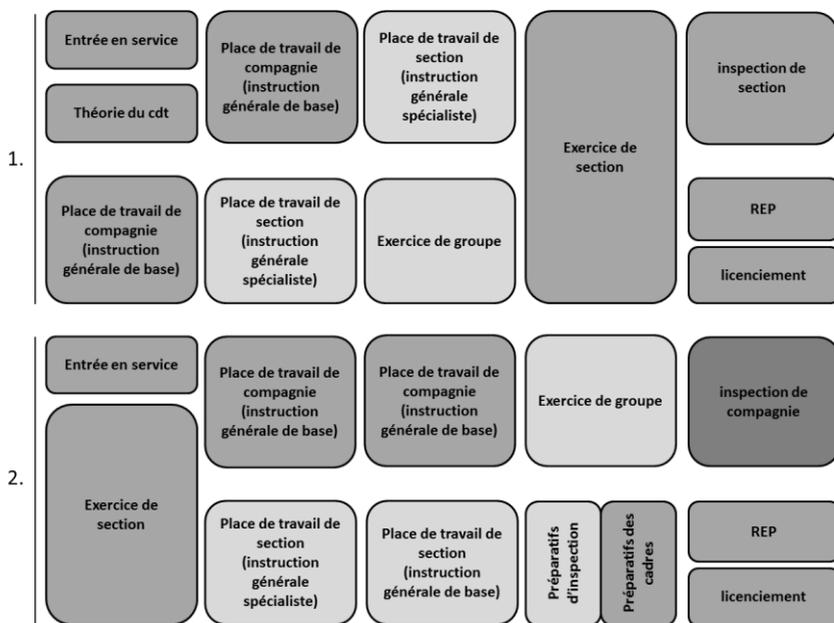


Illustration 48 : variantes pour un programme de CR de 5 jours

La liberté de manœuvre du commandant de compagnie se situe tant du point de vue organisationnel (échelon section ou compagnie) que de l'utilisation du temps à disposition (travail le soir, la nuit ou seulement de jour).

Le commandant de compagnie peut se limiter à définir des plages d'instruction à disposition de chefs de section expérimentés. A contrario, si des chefs de section n'ont pas l'expérience ou les compétences méthodologiques suffisantes pour créer leur propre programme de travail, il se doit de planifier de manière plus directive<sup>41</sup> en fixant les plages d'instruction et d'exercice.

<sup>41</sup> P. Hersey, (1989), "Le leader situationnel", Les Éditions d'Organisation.

### 11.3.2 Décision

Chaque variante doit être appréciée en fonction des principes généraux suivants :

- Se concentrer sur l'objectif : est-ce que la variante me permet de combler les lacunes d'instruction, maintenir le niveau opérationnel, introduire les nouveautés ?
- Concentration des forces : ai-je les moyens en personnel, en infrastructure et en matériel pour garantir la qualité de l'instruction ?
- Simplicité : suis-je capable de transmettre mon intention de manière compréhensible ?
- Économie des forces : quelles sont les forces (moyens humains et matériels) que cette variante mobilise ?
- Souplesse : est-ce que le chef de section qui doit appliquer cette décision a encore une liberté de manœuvre ou non ?
- Liberté de manœuvre : si le résultat n'est pas satisfaisant, est-ce que je dispose encore d'une possibilité pour atteindre l'objectif ?

La variante choisie au final représente l'intention du cdt.

### 11.3.3 Mesures d'urgence

Si un cdt de compagnie décèle un manque de personnel formé dans son unité, il se doit de réagir immédiatement afin de garantir la réussite du cours de répétition.

Il peut demander un appui à l'échelon supérieur ou demander à ce que des cadres de son unité soient formés d'ici le CR sur la thématique en question.

## 11.4 Programme de travail (CR)<sup>42</sup>

Un commandant de compagnie planifie le programme des cours de répétitions de manière globale.

Il s'attribue des plages de niveau compagnie :

- entrée en service ;
- appels ;
- places de travail de compagnie ;
- exercices de section ;
- inspections de section ;
- théories de compagnie.

Il règle les plages de régie :

- repas, ravitaillement ;
- visite sanitaire ;
- logistique.

Et donne des plages d'instruction à disposition des chefs de section.

Nom du cours		Programme de travail																				Inscription													
		Année 1					Année 2					Année 3					Année 4							Année 5					Statut de cours (planifié / réalisé)		Statut de cours (révisé / non révisé)				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
Cours	1000																																		
	1001																																		
	1002																																		
	1003																																		
	1004																																		
	1005																																		
	1006																																		
	1007																																		
	1008																																		
	1009																																		
	1010																																		
	1011																																		
	1012																																		
	1013																																		
	1014																																		
1015																																			
1016																																			
1017																																			
1018																																			
1019																																			
1020																																			
1021																																			
1022																																			
1023																																			
1024																																			
1025																																			
1026																																			
1027																																			
1028																																			
1029																																			
1030																																			
1031																																			
1032																																			
1033																																			
1034																																			
1035																																			
1036																																			
1037																																			
1038																																			
1039																																			
1040																																			
1041																																			
1042																																			
1043																																			
1044																																			
1045																																			
1046																																			
1047																																			
1048																																			
1049																																			
1050																																			
1051																																			
1052																																			
1053																																			
1054																																			
1055																																			
1056																																			
1057																																			
1058																																			
1059																																			
1060																																			
1061																																			
1062																																			
1063																																			
1064																																			
1065																																			
1066																																			
1067																																			
1068																																			
1069																																			
1070																																			
1071									</																										

## 11.5 Rapport préparatoire de compagnie (RP cp)

Le cdt de compagnie ordonne ses chefs de section pour l'organisation du service d'instruction.

<b>1</b>	<b>Orientation</b> "J'oriente "	il s'agit d'expliquer au destinataire l'environnement lié à l'accomplissement de la mission.
1.1	baptême du terrain	à l'aide d'une carte, on peut situer de manière visuelle le(s) lieu(x) des CR planifiés et des activités prévues
1.2	événement	présenter les buts du rapport préparatoire : organisation des services d'instruction
1.3	mission reçue	présenter la planification annuelle des cours de l'ORPC (9.3.2), les directives et les servitudes cantonales, les servitudes régionales (TUP) ainsi que les résultats des inspections et les conséquences qui en ont été tirées (9.1.1, 9.2)
1.4	partenaires	nommer les partenaires engagés et leurs missions
1.5	règles de comportement et d'engagement	présenter les efforts principaux à mettre en œuvre en matière de comportement (tenue, prestance, etc.) et les axes d'engagement tirés de la doctrine à entraîner particulièrement
<b>2</b>	<b>Intention</b> "Je veux "	il s'agit de communiquer la variante choisie
2.1	variante choisie	présenter la variante choisie (11.3.2)
<b>3</b>	<b>Mission(s)</b> "J'ordonne "	chaque chef sct reçoit le <b>programme de travail</b> du cours
3.1	activité	plages horaires à disposition du chef sct
3.2	date	dates et heures
3.3	objectifs	efforts principaux et objectifs à atteindre lors du cours
<b>4</b>	<b>Dispositions particulières</b>	il s'agit de communiquer toutes les particularités d'organisation pour les cours
4.1	exercices	dates des exercices de sct , cp planifiés dans les cours
4.2	inspections	dates des inspections planifiées dans les cours
4.3	travaux d'utilité publique	dates, nature et contact pour les TUP planifiés dans les cours
4.4	structures	structures de la compagnie, des détachements et effectifs prévus
4.5	service sanitaire	servitudes éventuelles pour l'organisation des visites sanitaires et des secours lors des cours
4.6	ravitaillement	servitudes éventuelles pour l'organisation du ravitaillement lors des cours
4.7	infrastructures	servitudes éventuelles pour les infrastructures lors des cours
4.8	transports	servitudes éventuelles pour l'organisation des transports et de la mobilité lors des cours
4.9	matériel	servitudes éventuelles pour l'organisation du matériel lors des cours

<b>4</b>	<b>Indications d'organisation</b>	il s'agit de communiquer toutes les particularités d'organisation pour la journée du RP cp
4.10	reconnaisances	contacts et horaires des reconnaissances prévues (durant le RP cp ou ultérieurement)
4.11	délais	délais pour la présentation des programmes de travail (PTS, EX gr) au cdt cp délais pour les commandes de matériel, infrastructure et transports
4.12	ravitaillement	horaires et lieux prévus pour les repas et les pauses
4.13	mobilité	moyens prévus pour d'éventuels transports (reconnaissance)
4.14	service sanitaire	organisation des secours lors du RP cp
<b>5</b>	<b>Emplacement(s)</b>	définit l'emplacement du cdt cp lors RP cp

## 11.6 Cours de cadres (CC)

Un cours de cadres sert à mettre en place le cours de répétition. Toutes les places de travail doivent être ordonnées (rapport d'instruction théorique) préparées et jouées (rapport d'instruction pratique) afin que l'instruction puisse se dérouler de manière optimale.

Un cours de cadres doit permettre également de déceler les points qui nécessitent de la coordination ou des besoins supplémentaires en matériel ou en infrastructure.

Le cours de cadres peut être structuré de la manière suivante :

1. Objectifs du cours (cdt cp)
2. Donnée d'ordre pour les PT cp / EX sct
3. Préparatifs des PT cp / EX sct
4. Rapports d'instruction pratiques PT cp / EX sct
5. Donnée d'ordres pour les PT sct / EX gr
6. Préparatifs des PT sct / EX gr
7. Rapports d'instruction pratiques PT sct / EX gr

## 11.7 Place de travail de compagnie (PT cp)

Une place de travail de compagnie dispose de postes en suffisance afin de permettre à l'ensemble de la compagnie divisée en groupes ou en équipes d'être instruit (apprentissage, entraînement ou application) en même temps. Les postes sont tenus par des cadres de l'unité ou des intervenants externes à l'unité.

De manière générale, une place de travail de compagnie devrait servir à la répétition de l'instruction générale de base (IG) commune à l'ensemble des astreints de la protection civile et donc de la compagnie.

- Réanimation cardiaque et défibrillation
- Conduite de véhicules
- Manipulations et transmissions radio
- Croquis et estimation des distances
- Marquage INSARAG
- Petits moyens d'extinction
- Place d'atterrissage d'hélicoptères
- Etc.

## 11.8 Exercice de sct (EX sct)

Un exercice à l'échelon de la section est dirigé par le commandant de compagnie (dir EX) avec éventuellement l'aide de personnel (aide dir EX).

- Les cadres sont exercés sur les aspects de prise de décision, de conduite et de technique
- Les astreints et spécialistes sont exercés au niveau technique

La création d'un exercice s'effectue de manière similaire à un exercice de compagnie (voir chap. 9.5.1).



## 12 Organiser l'instruction (officier responsable)

Un **commandant de compagnie** qui ordonne une place de travail de compagnie ou un exercice de sct est responsable de son organisation.

Le **chef de section** est celui qui, dans la plupart des cas, organise l'instruction, donne les missions et contrôle l'exécution. La suite de ce chapitre s'adresse donc au chef sct. Le processus s'applique par analogie au cdt cp qui doit organiser des parties d'instruction.

### 12.1.1 Mission reçue de l'échelon supérieur

Le cdt de compagnie a décidé du programme de travail du CR en attribuant des plages aux chefs de section ou en s'attribuant des plages pour une place de travail de compagnie ou un exercice de section.

## 12.2 Appréhension du problème

Deux problèmes partiels doivent être traités :

- instruction : introduction de nouveautés, maintien des acquis, correction des lacunes ;
- logistique : subsistance, matériel, transports, télématique, sanitaire ;

### 12.2.1 Plan horaire

Le chef de section reçoit ses missions lors du rapport préparatoire de compagnie. Le plan horaire se base sur les délais : rapport d'instruction théorique lors du cours de cadres et début du CR.

## 12.3 Appréciation de la situation

Il s'agit d'imaginer des variantes d'organisation en fonction des constats effectués ainsi que des facteurs suivants :

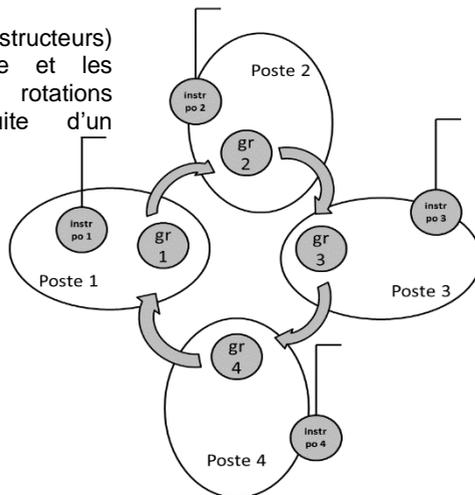
- mission : missions prioritaires, besoins spécifiques, etc. ;
- temps : nombre d'heures à disposition ;
- contexte : opérationnel ;
- ressources : effectifs réels, cadres, matériel, infrastructure, etc. ;

L'objectif est d'établir différentes variantes de places de travail.

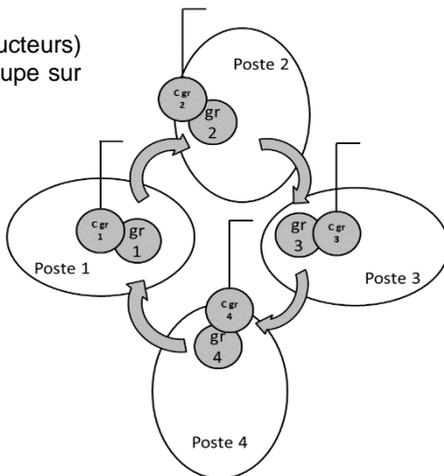
### 12.3.1 Variantes

Les variantes de places de travail de section doivent définir le nombre de postes et la répartition des cadres :

- les cadres (instructeurs) restent sur place et les groupes font les rotations sous la conduite d'un astringent ;



- les cadres (instructeurs) tournent avec leur groupe sur les différents postes.



Il est également possible de faire un seul poste (par exemple, théorie générale ou leçon d'ensemble).

Le rôle du cadre (chef de section ou cdt cp) est de conduire l'instruction (contrôler et corriger). Il peut parfaitement diriger un des postes en parallèle (par exemple : introduction de nouveauté ou poste de contrôle).

Les exercices permettent d'appliquer et de tester les compétences.

La liberté de manœuvre du chef de section doit lui permettre de décider de quel sujet il traite et à quel moment.

L'objectif est de garantir le plus grand nombre de répétitions effectuées à des moments différents de la journée.

### **Instruire c'est faire mémoriser**

#### **Instruire c'est jongler avec les rythmes d'apprentissage**

#### **Instruire c'est jongler avec la productivité des élèves**

## **12.3.2 Décision**

Chaque variante doit être appréciée en fonction des principes généraux suivants :

- Se concentrer sur l'objectif : est-ce que la variante me permet de combler les lacunes d'instruction, maintenir le niveau opérationnel, introduire les nouveautés ?
- Concentration des forces : ai-je les moyens en personnel, en infrastructure et en matériel pour garantir la qualité de l'instruction ?
- Simplicité : suis-je capable de transmettre mon intention de manière compréhensible ?
- Économie des forces : quelles sont les forces (moyens humains et matériels) que cette variante mobilise ?
- Souplesse : est-ce que l'instructeur qui doit appliquer cette décision a encore une liberté de manœuvre ou non ?
- Liberté de manœuvre : si le résultat n'est pas satisfaisant, est-ce que je dispose encore d'une possibilité pour atteindre les objectifs ?

La variante choisie au final représente l'intention du chef de sct.

### 12.3.3 Place de travail de section (PT sct)

La variante choisie est approfondie en élaborant les plans pour chaque place de travail.

Le formulaire utilisé<sup>43</sup> doit permettre d'effectuer la donnée d'ordre en s'appuyant sur les points écrits :

1. orientation
2. intention
3. missions
4. dispositions particulières
5. emplacements

Une place de travail de compagnie (PT cp) s'organise d'une manière similaire, mais dispose, en règle générale, de plus de postes.

<sup>43</sup> Voir annexe 17.3

## 12.4 Rapport d'instruction (RI)

### 12.4.1 Rapport d'instruction théorique (donnée d'ordres)

L'officier responsable (chef sct ou cdt cp) ordonne ses cadres (chef gr ou chef sct) pour l'organisation des places de travail.

<b>1</b>	<b>Orientation</b> "J'oriente "	il s'agit d'expliquer au destinataire l'environnement lié à l'accomplissement de la mission.
1.1	baptême du terrain	à l'aide d'une carte, on peut situer de manière visuelle le(s) lieu(x) cités dans la donnée d'ordres
1.2	événement	de quelle(s) journée(s) du cours s'agit-il
1.3	mission reçue	présenter le programme de travail du cours, les directives et les servitudes
1.4	partenaires	nommer les partenaires engagés et leurs missions
1.5	règles de comportement et d'engagement	présenter les efforts principaux à mettre en œuvre en matière de comportement (tenue, prestance, etc.) et les axes d'engagement tirés de la doctrine à entraîner particulièrement
<b>2</b>	<b>Intention</b> "Je veux "	il s'agit de communiquer la variante choisie
2.1	variante choisie	présenter la variante choisie (12.3.2)
<b>3</b>	<b>Mission(s)</b> "J'ordonne "	chaque cadre reçoit le <b>concept de la place de travail</b> (PT sct ou PT cp)
3.1	nom du poste	A,B,C,etc
3.2	sujet	de quelle matière s'agit-il
3.3	objectifs	quels sont les objectifs à atteindre
3.4	matériel	quel matériel a déjà été réservé pour le poste
3.5	localisation	quel emplacement est prévu pour le poste
<b>4</b>	<b>Dispositions particulières</b>	il s'agit de communiquer toutes les particularités d'organisation pour les cours
4.1	structures	structures de la section, des groupes, des détachements et effectifs prévus
4.2	tenue	avec quel équipement supplémentaire les participants doivent se présenter aux cours
4.3	service sanitaire	comment doit se passer la chaîne d'annonces et d'actions en cas d'accident
4.4	ravitaillement	comment les pauses sont-elles organisées
4.5	infrastructures	servitudes éventuelles pour les infrastructures lors des cours
4.6	transports/carburants	servitudes éventuelles pour l'organisation des transports et de la mobilité lors des cours
4.7	matériel	servitudes éventuelles pour l'organisation du matériel lors des cours
4.8	horaires	plan des rotations pour les groupes, détachements
4.9	divers	spécificité du poste

<b>4</b>	<b>Indications d'organisation</b>	il s'agit de communiquer toutes les particularités d'organisation pour le RI
4.10	reconnaisances	contacts et horaires des reconnaissances prévues
4.11	délais	délais pour la présentation des postes à l'officier responsable délais pour les commandes de matériel, infrastructure et transports supplémentaires
4.12	ravitaillement	horaires et lieux prévus pour les repas et les pauses
4.13	mobilité	moyens prévus pour d'éventuels transports (reconnaissance)
4.14	service sanitaire	organisation des secours lors du RI
<b>5</b>	<b>Emplacement(s)</b>	définit l'emplacement de l'officier responsable

## 12.4.2 Rapport d'instruction pratique

Le chef de section fait monter les places de travail et jouer les différentes leçons en se focalisant sur l'introduction, les points de frictions et les difficultés.

L'objectif de ce rapport pratique est de contrôler la pertinence du plan de leçon ainsi que les compétences des instructeurs. Il permet en plus de déceler les éventuelles frictions dans la coordination entre les différentes leçons.

## 12.5 Exercice de groupe (EX gr)

Un exercice à l'échelon du groupe est dirigé par le chef de sct (dir EX) avec éventuellement l'aide de personnel (aide dir EX).

- Les chefs de groupe sont exercés sur les aspects de prise de décision (minimale), de conduite et de technique
- Les soldats sont exercés au niveau technique

La création d'un exercice s'effectue de manière similaire à un exercice de compagnie (voir chap. 9.5.1).



## 13 Préparer l'instruction (instructeur)

Celui qui instruit (ici nommé l'instructeur) doit préparer lui-même sa leçon<sup>44</sup>. Il est possible de reprendre un plan existant préparé par quelqu'un d'autre. Par contre, il s'agit tout de même de s'approprier la leçon, la rendre sienne par un minimum de préparatifs et de modifications.

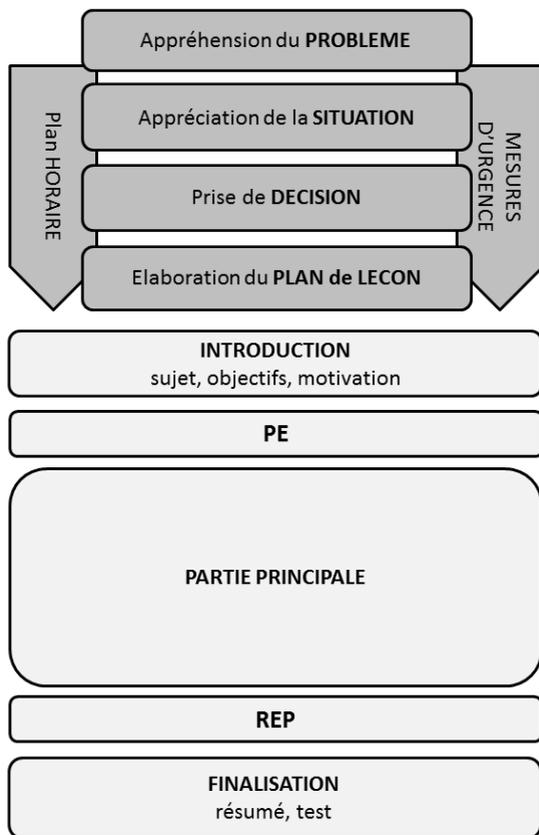


Illustration 49 : préparer l'instruction

<sup>44</sup> Voir chapitre 5

## 13.1 Appréhension du problème

- Quelle est la thématique abordée ?
- Quels sont les objectifs à atteindre ?
- Dans quel(s) contexte(s) se situent les objectifs ?

### 13.1.1 Plan horaire

- Quand dois-je présenter le plan de leçon ?
- Quand dois-je présenter la leçon au chef de section ?
- De combien de temps ai-je besoin pour installer ma place de travail ?

### 13.1.2 Mesures d'urgence

- Ai-je tout ce dont j'ai besoin pour traiter cette thématique ?

## 13.2 Appréciation de la situation

- A qui dois-je donner cette leçon ?
- Quel est leur bagage par rapport à cette thématique ?
- Quel est leur(s) état d'esprit habituel ?
- Quel matériel m'est attribué ? Puis-je avoir d'autres matériels ?
- Quelle place de travail m'est attribuée ? Suis-je libre d'aller ailleurs ?
- A quel moment de la journée doit se passer la leçon ? (chap. 2.1.7)
- Combien de temps ai-je à disposition ?

## 13.3 Variantes

- Quelles méthodes d'instruction peuvent convenir ? (chap. 3)

## **13.4 Décision**

Je choisis une ou plusieurs méthodes selon le chapitre 3.

## **13.5 Planification de détail (leçon)**

### **13.5.1 Schéma d'une leçon**

Je crée ma leçon selon le modèle du chapitre 5. Je fais un plan de leçon<sup>45</sup>.

### **13.5.2 Durée**

Je fais attention à rythmer ma leçon de manière à garder l'attention et si la leçon dépasse les 60 minutes, j'introduis une petite pause.

### **13.5.3 Emplacement(s)**

Je choisis l'emplacement ou les emplacements et fais les réservations nécessaires, soit via la compagnie ou directement auprès des propriétaires, voire des communes.

### **13.5.4 Matériel**

Je choisis le matériel dont j'ai besoin et fais les réservations auprès de la compagnie ou de l'ORPC. Le cas échéant, je m'organise pour trouver ailleurs le matériel dont j'ai besoin. Attention, si mon choix engendre des coûts (achat, location) je dois d'abord demander l'autorisation du commandant de compagnie.

### **13.5.5 Supports didactiques**

Je crée ou organise mes supports didactiques selon le chapitre 4.

---

<sup>45</sup> Voir annexe 17.1 ou 17.4



## 14 Instruire

Les préparatifs terminés, il s'agit dès lors de se confronter à la réalité du terrain par la conduite de l'action.

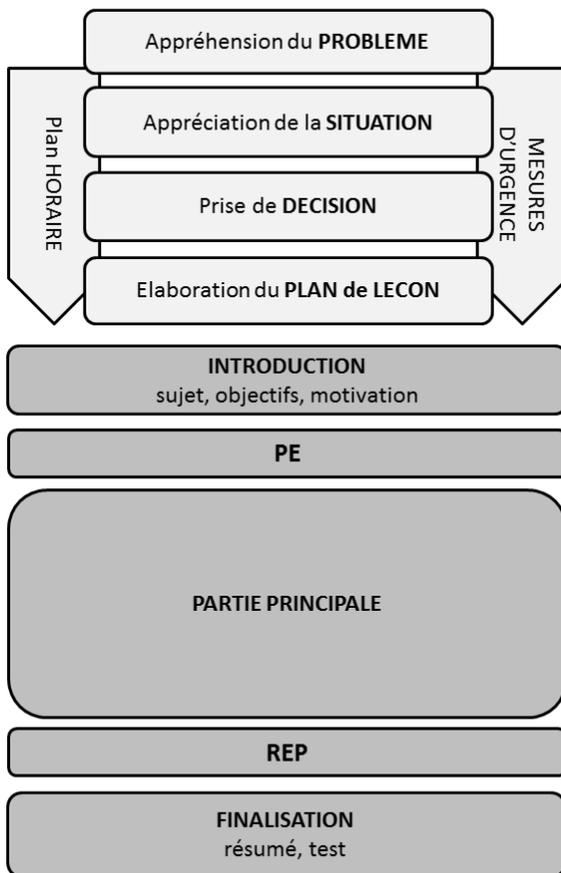


Illustration 50 : instruire

## 14.1 Préparatifs personnels

- Combien de temps dure la mise en place ?
- Est-ce que j'ai testé tout le matériel informatique et mécanique ?

## 14.2 Introduction

Les 5 minutes maximum que dure cette phase doivent être parfaites !

## 14.3 Préparatifs à l'engagement (PE)

Je distribue le matériel, la documentation, les formulaires, etc.

Je prépare les participants pour la partie principale de la leçon.

## 14.4 Partie principale

Je suis mon fil rouge.

Je reste attentif aux réactions des participants pour corriger ma ligne en cas de besoin (perte d'attention, trop rapide, trop lent, etc.).

## 14.5 Rétablissement de l'état de préparation (REP)

Je fais ranger le matériel et la place de travail, soit pour refaire la leçon directement à la suite ou ranger complètement.

## 14.6 Finalisation

Par mes questions écrites<sup>46</sup>, pratiques ou orales, je m'assure que chaque participant a mémorisé (rappel des informations, classification par importance, structuration des souvenirs) les inputs et peut les traduire par des compétences nouvelles ou mieux ancrées.

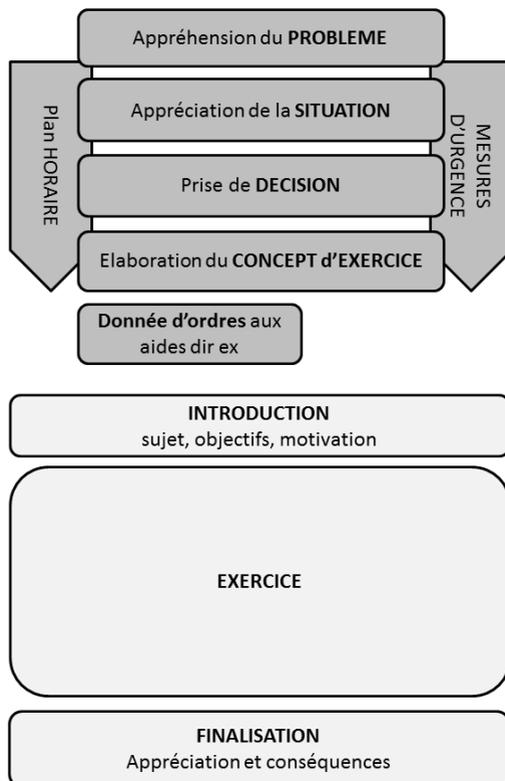
---

<sup>46</sup> Voir annexe 17.2



## 15 Préparer l'exercice (directeur d'exercice)

Celui qui dirige un exercice<sup>47</sup> (ici nommé dir ex) doit préparer lui-même son exercice. Il est possible de reprendre un concept existant préparé par quelqu'un d'autre. Par contre, il s'agit de tout de même s'appropriier l'exercice, le rendre sien par un minimum de préparatifs et de modifications.



*Illustration 51 : préparer un exercice*

<sup>47</sup> Voir chapitre 5.5

## 15.1 Appréhension du problème

- Quelle est la thématique abordée ? (remplir le formulaire).
- Quels sont les objectifs que je veux atteindre ? (remplir formulaire).
- Dans quel(s) contexte(s) se situent les objectifs ?

### 15.1.1 Plan horaire

- Quand dois-je présenter le concept d'exercice ?
- De combien de temps ai-je besoin pour installer et préparer ma place d'exercice ?

### 15.1.2 Mesures d'urgence

- Ai-je tout ce dont j'ai besoin pour traiter cette thématique ?

## 15.2 Appréciation de la situation

- Quelle formation va-t-elle être entraînée ?
- Quel est leur bagage par rapport à cette thématique ?
- Quel est leur(s) état d'esprit habituel ?
- Quel matériel m'est attribué ? Puis-je avoir d'autres matériels ?
- Quelle place m'est attribuée ? Suis-je libre d'aller ailleurs ?
- A quel moment de la journée doit se passer l'exercice ? (chap. 2.1.7)
- Combien de temps ai-je à disposition ?

## 15.3 Variantes

- Les cadres sont-ils aptes à conduire en direct ou ont-ils besoin de temps et/ou d'aide pour se préparer ?
- Ai-je le temps de jouer l'intervention en temps réel ou dois-je accélérer certaines parties ?
- Quels scénarios peuvent convenir ?

### 15.3.1 Remarques générales pour l'organisation d'exercices

- Les **exercices d'état-major** et **de conduite** peuvent se baser sur tous types d'événements ou d'opérations
- Le **groupe cuisine** est une structure purement opérationnelle qui ne nécessite donc aucun exercice
- Certaines spécialités peuvent également faire l'objet d'**exercices** (avec scénario) lors d'entraînements séparés (antichute, sauvetage en profondeur, sanitaire, hotline, sécurité, éléments naturels, radioprotection, officier de piquet, etc.)
- Certaines spécialités se contentent de **leçons** (sans scénario) d'entraînement spécifiques (bûcherons, conducteurs de véhicules)
- Certains scénarios sont communs à tous les domaines (battue, éclairage, régulation de la circulation, etc.)
- Le travail de base de certains domaines représente déjà un exercice (recensement PBC, contrôle périodique des abris, etc.)
- Les exercices peuvent rester au sein d'un domaine ou impliquer plusieurs domaines PCi
- Certains exercices peuvent s'effectuer avec des partenaires (exercices combinés)

### **15.3.2 Exemples de scénarios pour le groupe matériel**

- Mise en place et exploitation d'un parc matériel avec service d'aiguillage de chaînes de tronçonneuses lors de travaux de remise en état par suite d'un ouragan
- Mise en place d'un parc matériel centralisé dans une zone sinistrée
- Exploitation d'un parc matériel dans une zone sinistrée (vue d'ensemble sur la répartition du matériel) avec organisation du ravitaillement en consommables
- Organisation et conduite d'un REDIMA
- Etc.

### **15.3.3 Exemples de scénarios pour le groupe construction**

- Mise en service et exploitation d'un CSP
- Mise en service et exploitation d'un poste d'attente
- Remise en état d'une construction suite au séjour d'une troupe militaire
- Etc.

### **15.3.4 Exemples de scénarios pour le groupe transport**

- Mise en place et exploitation d'un shuttle de personnes entre 2 points
- Mise en place et exploitation d'une centrale de transport
- Etc.

### **15.3.5 Exemples de scénarios AIC**

- Mise en place et exploitation d'un PCE
- Mise en place et exploitation d'un PC régional
- Installation et gestion des liaisons par fils et par ondes sur une place sinistrée
- Etc.

### **15.3.6 Exemples de scénarios d'appui**

- Recherche et sauvetage en zone de décombres
- Montage d'une digue
- Remise en état d'une zone forestière suite à un ouragan
- Etc.

### **15.3.7 Exemples de scénarios d'assistance**

- Installation et exploitation d'un poste collecteur
- Installation et exploitation d'un poste d'assistance
- Gestion d'une évacuation de masse suite à une explosion dans une manifestation
- Installation et gestion d'un centre de vaccination lors d'une pandémie
- Organisation et exploitation d'un centre de ravitaillement en collaboration avec le groupe cuisine
- Etc.

### 15.3.8 Exemples de scénarios PBC

- Installation et exploitation d'un poste collecteur PBC
- Mise en place et exploitation d'un centre d'emballage de biens culturels
- Mise en place des mesures de protection sur un bâtiment classé avec des biens culturels (type église), en collaboration avec l'appui
- Etc.

## **15.4 Décision**

Je choisis un scénario (remplir le formulaire).

## **15.5 Planification de détail (concept d'exercice)<sup>48</sup>**

### **15.5.1 Phases d'exercice**

Je crée mes phases d'exercice au plus proche de la réalité d'un engagement ce qui me donne le dispositif spatio-temporel (remplir le formulaire<sup>49</sup>).

### **15.5.2 Emplacement(s)**

Je choisis l'emplacement ou les emplacements et fais les réservations nécessaires, soit via la compagnie ou directement auprès des propriétaires, voire des communes (remplir le formulaire).

### **15.5.3 Matériel**

Je choisis le matériel dont j'ai besoin et fais les réservations auprès de la compagnie ou de l'ORPC. Le cas échéant, je m'organise pour trouver ailleurs le matériel dont j'ai besoin. Attention, si mon choix engendre des coûts (achat, location) je dois d'abord demander l'autorisation (remplir le formulaire).

### **15.5.4 Aides dir ex**

Lorsqu'il s'agit de garantir une qualité optimale, un directeur d'exercice doit reconnaître qu'il ne peut pas être partout à la fois.

Je peux m'adjoindre l'aide de personnes pour des missions bien précises (remplir le formulaire) :

- surveiller ou garantir la sécurité (sécurité) ;
- contrôler l'accomplissement des missions (arbitres) ;

---

<sup>48</sup> Voir annexe 17.4

<sup>49</sup> Voir annexe 17.5

- donner un côté plus réaliste à l'exercice (figurants) ;
- etc.

### 15.5.5 Supports didactiques

Je crée mon affiche pour donner les objectifs.

Je prépare les données d'ordres.

Je prépare éventuellement le modèle terrain pour appuyer ma(mes) donnée(s) d'ordres.

### 15.5.6 Prescriptions d'exercice

Les prescriptions d'exercice sont les éléments qu'il est impossible de créer de manière réelle pour les besoins de l'exercice et qui sont donc remplacés par des artéfacts. Il peut également s'agir de signes définis pour l'exercice qui n'ont pas lieu d'être lors d'un engagement réel. Par exemple :

- rubalise = zone infranchissable, matériel défectueux ;
- mannequins = morts ;
- dir ex sans gilet ou brassard = cdt cp / dir ex avec gilet ou brassard = dir ex ;
- panneau « ON » = machine en fonction ;
- fiche bleue autour du cou = état de la victime ;
- signaux par corne de brume :
  - 1 coup = explosion de gaz
  - 2 coups = panne électrique du réseau
  - etc.
- etc.



## 16 Diriger un exercice

Les préparatifs terminés, il s'agit dès lors de se confronter à la réalité du terrain par la conduite de l'action proprement dite.

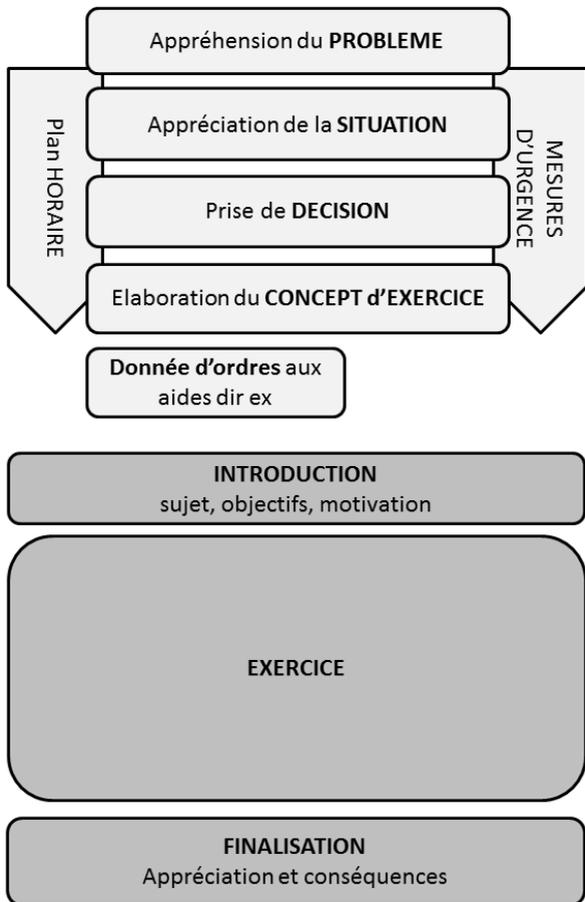


Illustration 52 : diriger un exercice

## 16.1 Préparatifs personnels

- Combien de temps dure la mise en place ?
- Est-ce que les aides dir ex sont prêts à fonctionner ?

## 16.2 Introduction

L'introduction s'effectue devant toute la troupe exercée et en présence des aides dir ex qui peuvent ainsi être clairement identifiés en tant que tels.

J'oriente sur l'exercice :

- le sujet ;
- son sens (son importance opérationnelle et son intégration dans l'instruction) ;
- les objectifs qui sont fixés à chaque échelon ;
- les prescriptions d'exercice.

## 16.3 Exercice

J'effectue la donnée d'ordre au(x) cadre(s).

Je prends influence, donne des mesures correctrices ou je stoppe l'exercice uniquement si cela est nécessaire.

Je ne mets des pierres d'achoppement que si les cadres maîtrisent leur travail et s'en sortent correctement dans la conduite.

## 16.4 Finalisation

Je donne mon appréciation<sup>50</sup> en fonction des objectifs donnés en faisant part de mes observations.

---

<sup>50</sup> Voir chapitres 6.8 et 6.9



## 17 Annexes

Les formulaires et documents sont en ligne sur :

[www.protectioncivile-vd.ch](http://www.protectioncivile-vd.ch) (onglet astreint, documents de formation)

### 17.1 Plan de leçon

Il est pratique de photocopier ces trois pages sur une seule feuille A4 **recto verso**.

The diagram illustrates the layout of a lesson plan form, divided into two pages. The top page (Page 1/4) contains the following sections:

- Header:** Protection civile Vaudoise
- Table:** A table with columns for 'Phase', 'Durée', 'Objectifs formulés', and 'Numéro de leçon'.
- Form Fields:** 'A préparer AVANT:', 'MATRIÈRE:', 'TITRE', 'NATURE, DOSSIER, POINTS IMPORTANTS', and 'REMARQUES'.
- Page Number:** Page 1/4

The bottom page (Page 2/4) contains the following sections:

- Text:** Points de contact, 210-223
- Form Fields:** 'Supports didactiques', 'Emplacements', 'Références', 'Plan horaire', and 'Croquis, schémas'.
- Page Number:** Page 2/4

Callouts from the right side of the diagram point to the following elements:

- Phase
- Durée
- Objectifs formulés
- Numéro de leçon
- Supports didactiques
- Emplacements
- Références
- Plan horaire
- Croquis, schémas



# Protection civile

Vaudoise

L	Thème	Leçon de	-
OBJECTIFS: -			
A préparer AVANT !			
MATÉRIEL :			
TEMPS	MATIÈRE, DÉROULEMENT, POINTS IMPORTANTS		REMARQUES

--	--	--

---

Page 2/4

Points de contrôles  
Croquis

## 17.2 Test écrit

	Service de la sécurité civile et militaire Division protection civile Gollion Case postale 80 1305 Penthalaz	Thème	
		Version du : ....	
		<b>date:</b>	.....
<b>Nom :</b>	.....	<b>Prénom :</b>	.....
<b>Cours :</b>	.....	<b>Classe :</b>	.....
<b>Thème :</b>		<b>Temps à disposition :</b>	
<b>Objectifs :</b>		<b>Echelle de notation :</b>	
N°	Question	Points max	Points obtenus
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
<b>Points totaux :</b>			
		<b>Note :</b>	
Document2		Test	Page 1/1

## 17.3 Place de travail de section

Il est pratique de photocopier ce plan dans un format A3.

Description des postes

Nom de code

date:		Place de travail de section			Protection civile Vaudoise	
Matière						
postes	thèmes	objectifs	matériel	matérial	responsable	
A						
B						
C						
D						
Indications particulières						
venue:		substance:				
S sans:		autre:				
Organisation						
groupes		chefs		participants		
1						
2						
3						
4						
Plan horaire						
groupes	de	à	de	à	de	à
1						
2						
3						
4						

Indications particulières

Description des groupes

Horaires et plan de rotation

date: section:		Place de travail de section				Protection civile Valais	
Matière		Matériel		localisation		responsable	
postes	thèmes	objectifs	matériel	localisation	responsable		
A							
B							
C							
D							
Indications particulières tenue:		subsistance:					
S. san.		autre:					
Organisation							
groupes		participants					
1							
2							
3							
4							
Plan horaire		croquis					
groupes	de	à	de	à	de	à	de
1							
2							
3							
4							

## 17.4 Concept d'exercice

Il est pratique de photocopier ce plan dans un format A3.

The diagram shows a form titled 'Concept d'exercice' with various sections and a central table. Callouts point to specific areas:

- Objectifs formulés:** Points to the 'Objectifs' section on the left.
- Emplacements des phases:** Points to the 'Phase' column of the central table.
- Nom de code:** Points to the 'Concept d'exercice' title area.
- Phases prévues:** Points to the 'action' and 'réaction' columns of the central table.
- Schéma de l'exercice:** Points to the overall layout of the form.
- Orientation:** Points to the 'Localisation' column of the central table.
- Moyens engagés:** Points to the 'Moyens' column of the central table.

**Table: Localisation**

Localisation	Phase	H	action	réaction	Moyens
I	0				
II	I				
III	II				
IV	III				
V	IV				
VI	V				
VII	VI				
VIII	VII				
IX	VIII				
X	IX				
XI	X				



## 17.5 Dispositif spatio-temporel (DST)

Il est pratique de photocopier ce plan dans un format A3.

The diagram shows a DST plan form with the following components:

- Header:** "Dispositif Spatio Temporel 'DST'" and "Protection civile" logo.
- Form Fields:** "Etat de l'exercice", "Titre", "Pratiqué", and "De".
- Grid:** A large grid for scheduling.
- Callouts:** Four boxes with lines pointing to specific parts of the form: "Troupe, formation exercée" (points to the "Pratiqué" field), "Nom de code" (points to the header), "Plan horaire" (points to the grid), and "Événement" (points to the "De" field).



## 17.6 Formulaire de qualification

	Service de la sécurité civile et militaire  Division protection civile  Gollion Case postale 80 1305 Penthaz	<b>CONFIDENTIEL</b>	
		<b>QUALIFICATIONS COURS CANTONAUX</b>	
<b>Nom :</b> <b>Prénom :</b> <b>N° AVS :</b> <b>ORPC :</b> « or »			
Instruction en tant que : « désignation »			
Durée de l'instruction suivie : du « début_date » au « fin_date »			
Tous			
<b>Etat d'esprit</b>	<input type="checkbox"/> positif Remarque :	<input type="checkbox"/> neutre	<input type="checkbox"/> négatif
<b>Aptitude à la fonction</b>	<input type="checkbox"/> apte Remarque :	<input type="checkbox"/> présente encore des lacunes	<input type="checkbox"/> inapte
<b>Recommandation pour l'avancement</b>	<input type="checkbox"/> recommandé Remarque :	<input type="checkbox"/> recommandé sous condition	<input type="checkbox"/> pas de recommandation
A remplir par un cadre professionnel !			
Cadres			
<b>Aptitude à l'instruction</b>	<input type="checkbox"/> apte Remarque :	<input type="checkbox"/> présente encore des lacunes	<input type="checkbox"/> inapte
<b>Aptitude à la conduite</b>	<input type="checkbox"/> apte Remarque :	<input type="checkbox"/> présente encore des lacunes	<input type="checkbox"/> inapte
<b>Aptitude au commandement</b>	<input type="checkbox"/> apte Remarque :	<input type="checkbox"/> présente encore des lacunes	<input type="checkbox"/> inapte
Date et signature qualifiant		Visa cadre professionnel (si le qualifiant est cadre de milice)	
Date et signature qualifié (pris connaissance)			
<b>Va à :</b> - Bureau des cours (dossier) - ORPC			
	Département de l'environnement et de la sécurité Service de la sécurité civile et militaire Division protection civile <a href="http://www.vd.ch/sacm">www.vd.ch/sacm</a> - T +41 21 316 51 10 - info.od@vd.ch		
Document 1			



# 17.7 Programme de travail

Structure de la cp

Légende des leçons

Programme

Signature

Etat

**Programme de travail**



Etat	Nom du cours																				classes	Instruction
	Jour 1				Jour 2				Jour 3				Jour 4				Jour 5					
code	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	resp	resp
emplacements																						
ressources																						
matériel																						
autres																						
7200																					7200	
8000																					8000	
8900																					8900	
9000																					9000	
1000																					1000	
1100																					1100	
1200																					1200	
1300																					1300	
1400																					1400	
1500																					1500	
1600																					1600	
1700																					1700	
1800																					1800	
1900																					1900	
2000																					2000	
2100																					2100	
matériel, copies, imprimantes																						
nb entrées																					lgende	
vhc																					cours 1	
tâches spécifiques																					cours 2	
																					cours 3	
																					cours 4	
																					cours 5	
																					cours 6	
remarques																						

Date et signature

Logistique

Remarques

Etat		Programme de travail																				classe		Instruction:														
		Nom du cours					Jour 1					Jour 2					Jour 3									Jour 4					Jour 5							
jour	classe	cours					rapports					rapports					classes		Instruction:																			
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	resp	contenu
		planing horaire																																				
		0700																																				
		0800																																				
		0900																																				
		1000																																				
		1100																																				
		1200																																				
		1300																																				
		1400																																				
		1500																																				
		1600																																				
		1700																																				
		1800																																				
		1900																																				
		2000																																				
		2100																																				
		informations supplementaires																				Legend:																
		lundi					mardi					mercredi					jeudi					vendredi					conteneur 1		conteneur 2		conteneur 3		conteneur 4		conteneur 5		conteneur 6	
		nb absents																																				
		vbc																																				
		tâches spécifiques																																				
		remarques																																				

date de signature

## 17.8 Réponses des tests formatifs

### 17.8.1 Test chapitre 2

N°	Réponses
1	1.1 <b>savoir</b> 1.2 <b>savoir-faire</b> 1.3 <b>savoir-faire</b> 1.4 <b>savoir-être</b> 1.5 <b>savoir</b> 1.6 <b>savoir-faire</b>
2	2.1 <b>apprentissage et entraînement</b> 2.2 <b>entraînement et application</b> 2.3 <b>apprentissage et entraînement</b> 2.4 <b>apprentissage et entraînement</b> 2.5 <b>apprentissage et entraînement</b>
3	3.1 <b>faux</b> . Le jeu est important. Il permet vers la fin de leçon de commencer l'entraînement. 3.2 <b>faux</b> . Si une leçon manque d'intensité, elle manquera de rentabilité. 3.3 <b>faux</b> . Instruire c'est répéter. 3.4 <b>vrai</b> . Il faut éviter les blocages. 3.5 <b>faux</b> . Les élèves ont tous besoin de le faire. C'est le côté kinesthésique. 3.6 <b>vrai</b> . Bouger permet de maintenir l'attention au maximum. 3.7 <b>vrai</b> . Il faut être sûr de toucher l'élève. 3.8 <b>vrai</b> . C'est la taxonomie de Bloom. 3.9 <b>vrai</b> . En allemand on dit "Einmal ist Keinmal". 3.10 <b>faux</b> . Il faut pratiquer par courtes tranches : théorie-pratique-théorie-pratique...

## 17.8.2 Test chapitre 3

N°	Réponses
1	<p>1.1 <b>faux</b>. La piste en rond permet d'engager une classe complète. Il suffit de mettre le nombre de postes correspondants pour 1, 2 ou 3 élèves. Attention tout de même aux contrôles !</p> <p>1.2 <b>vrai</b>. C'est au minimum l'échelon supérieur de la formation entraînée/testée qui dirige l'exercice.</p> <p>1.3 <b>faux</b>. On peut et doit driller tout ce qui est à savoir par cœur ou qui doit être effectué sans réfléchir.</p> <p>1.4 <b>vrai</b>. Cela dépend de la matière, du matériel et de l'infrastructure à disposition. Théoriquement, on peut instruire jusqu'à 100 personnes sans problème.</p> <p>1.5 <b>faux</b>. Tout est possible.</p> <p>1.6 <b>faux</b>. Un chef de groupe ne peut pas diriger un exercice, mais juste entraîner une équipe si nécessaire.</p> <p>1.7 <b>vrai</b>. L'autodidaxie. L'auto-instruction nécessite un instructeur pour être préparée.</p> <p>1.8 <b>vrai</b>. Voir chap 2.1.10. Le jeu est important, car il fait appel à l'esprit de compétition des élèves et en même temps, par le mouvement, il permet l'oxygénation des personnes.</p> <p>1.9 <b>faux</b>. Chaque type d'atelier a ses défauts et ses inconvénients. Il faut en être conscient et tout faire pour les minimiser au maximum.</p> <p>1.10 <b>vrai</b>. C'est pour cela que c'est à son(ses) supérieur(s) hiérarchique(s) de diriger l'exercice.</p>

### 17.8.3 Test chapitre 5

N°	Réponses
1	<b>E A G D</b> ou <b>E A D G</b>
2	<b>I K L M</b>
3	<p>3.1 <b>faux</b>. Il est difficile de créer une leçon équilibrée si on ne sait pas où l'on doit aller.</p> <p>3.2 <b>faux</b>. Après une courte introduction et éventuellement un bref rappel, on entraîne, entraîne et entraîne.</p> <p>3.3 <b>vrai</b>. C'est la première chose à définir.</p> <p>3.4 <b>vrai</b>. Les objectifs doivent être connus de tous et servir de base pour l'évaluation.</p> <p>3.5 <b>faux</b>. Un savoir-être doit être appliqué dans différents contextes afin de créer de nouvelles expériences.</p> <p>3.6 <b>vrai</b>. Ou tout du moins contrôlable.</p> <p>3.7 <b>vrai</b>. Vers la fin de la leçon, on peut commencer à les mettre en relation avec d'autres lors d'un exercice.</p> <p>3.8 <b>vrai</b>. C'est une étape importante de la mémorisation.</p> <p>3.9 <b>faux</b>. C'est un ensemble de compétences et de connaissances qui interagissent lors d'une action d'ensemble.</p> <p>3.10 <b>faux</b>. Cela aboutit souvent à des discussions et à des frustrations. La leçon perd ainsi de sa crédibilité et donc de son efficacité.</p>

## 17.8.4 Test chapitre 6

N°	Réponses
1	<p><b>A B D E</b></p> <p><b>G</b> : classe, sujet, objectifs testés, temps à disposition.</p> <p>Après correction, on doit retrouver le nombre de points obtenus et la note ou l'appréciation finale.</p>
2	<p><b>2.1 – I</b></p> <p><b>2.2 – K</b></p> <p><b>2.3 – J</b></p> <p><b>2.4 – H</b></p>
3	<p>3.1 <b>faux</b>. Comme le résultat est binaire, c'est une critique qu'il faut faire.</p> <p>3.2 <b>faux</b>. La matière est peut-être difficile et pas encore maîtrisée, le test peut être mal compris ou le barème trop sévère. C'est donc une faute de l'instructeur.</p> <p>3.3 <b>vrai</b>. C'est une auto-évaluation.</p> <p>3.4 <b>faux</b>. La qualification juge la prestation actuelle, la promotion doit se baser sur les compétences nécessaires dans la future fonction.</p> <p>3.5 <b>vrai</b>. La formation de cadres donne souvent lieu à des appréciations, car cela rentre également dans les compétences qu'il doit maîtriser.</p> <p>3.6 <b>vrai</b>. Le qualifié se base sur la zone publique et la zone cachée.</p> <p>3.7 <b>vrai</b>. C'est le principe de Peter.</p> <p>3.8 <b>vrai et faux</b>. Il est également possible que le test soit trop facile ou que le barème soit trop accommodant. Mais dans tous les cas, la matière est au moins maîtrisée.</p> <p>3.9 <b>vrai</b>. C'est surtout facile à corriger. Attention tout de même à la formulation des réponses pour ne pas perdre la qualité de l'évaluation.</p> <p>3.10 <b>faux</b>. Le test et le barème d'évaluation sont corrects. Par contre, il faut continuer à entraîner les élèves en échec !</p>

