

Questionner l'activité d'observateur d'exercice de crise pour accompagner le développement d'un outil numérique d'aide à l'observation

Mélanie Secheppet, Philippe Bouillet, Aurélia Bony-Dandrieux, Jérôme Tixier

▶ **To cite this version:**

Mélanie Secheppet, Philippe Bouillet, Aurélia Bony-Dandrieux, Jérôme Tixier. Questionner l'activité d'observateur d'exercice de crise pour accompagner le développement d'un outil numérique d'aide à l'observation. Les Entretiens du Risque 2021 "Activités et crises : les métiers du risque face aux enjeux de la société - Quels apports et quelles questions ?", IMDR (Institut pour la Maitrise des Risques), Nov 2021, Paris, France. hal-03435318

HAL Id: hal-03435318
https://hal.science/hal-03435318

Submitted on 18 Nov 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LES ENTRETIENS DU RISQUE 2021

IMdR Institut pour la Maîtrise des Risques
Sûreté de Fonctionnement - Management - Cindyniques

Questionner l'activité d'observateur d'exercice de crise pour accompagner le développement d'un outil numérique d'aide à l'observation

Secheppet Mélanie
Laboratoire des Sciences des Risques (LSR)
IMT Mines Ales
Ales, France
Melanie.Secheppet@mines-ales.fr

Aurélia Bony-Dandrieux
Laboratoire des Sciences des Risques (LSR)
IMT Mines Ales
Ales, France
aurelia.bony-dandrieux@mines-ales.fr

Jérôme Tixier
Laboratoire des Sciences des Risques (LSR)
IMT Mines Ales
Ales, France
jerome.tixier@mines-ales.fr

Philippe Bouillet
Laboratoire des Sciences des Risques (LSR)
IMT Mines Ales
Ales, France
philippe.bouillet@mines-ales.fr

***Résumé*— Le projet CRIZ'INNOV dont l'un des axes porte sur la conception de solutions numériques, innovantes et adaptées aux besoins des gestionnaires de crise, est financé par la préfecture de région Occitanie. Dans ce cadre, IMT Mines Alès conduit le développement d'un outil d'aide à l'observation des exercices fonctionnels de crise. Le postulat de ce travail est qu'en outillant l'activité d'observation des exercices fonctionnels, cela conduira à une optimisation du développement des compétences des cellules de crise lors de la phase de débriefing. En nous appuyant sur les travaux de Lapierre (2016) relatifs à l'observation des simulations en temps réel, nous orientons cette recherche technologique dans une perspective de co-construction ancrée dans une ingénierie des situations. À cette fin, nous présentons la démarche participative initiée entre mai et juin 2021 ainsi que les données construites (données d'observations ethnographiques, données d'entretiens de remise en situation dynamique) permettant le développement de l'outil. Cette démarche place au cœur du processus de conception l'activité effective des utilisateurs finaux de l'outil. Comment les chargés d'exercice se saisissent-ils des outils d'observation dans leur quotidien ? Comment les transforment-ils pour ajuster leurs besoins dans le cours de leur activité ? Ces appropriations permettront de transformer l'outil au cours de ses usages afin de livrer un cahier des charges - pour le développement d'un outil numérique - fondé sur les expériences des chargés d'exercice lors de leurs observations des exercices fonctionnels.**

***Mots-clés*—observation, cellule de crise, activité, outil, exercice fonctionnel**

I. INTRODUCTION

Dans le cadre d'un projet financé par la préfecture de région Occitanie, le consortium CRIZ'INNOV, coordonné par le CEA Tech et regroupant IRIT, IMT Mines Alès, IMT Mines Albi et Cerema, s'est constitué pour contribuer au développement de « la gestion de crise de demain ». Un des axes de travail, dont IMT Mines Alès a la charge, concerne le développement d'un outil numérique d'observation des exercices fonctionnels de crise. L'objectif du projet de recherche et de développement consiste à accompagner l'activité de ces exercices par l'optimisation d'un outil numérique d'observation à destination des chargés d'exercice de crise.

L'enjeu de formation des cellules de crise est reconnu comme primordial par les professionnels de la gestion de crise [1] et par les chercheurs spécialisés dans le domaine [2, 3, 4, 5, 6]. Cependant cette formation s'ancre davantage dans une préparation par test des procédures que dans un processus de formation continue des membres de la cellule de crise. C'est ce que constate Berger-Sabbatel [7] lorsqu'elle souligne la difficulté des collectivités à dépasser la seule rédaction du Plan Communal de Sauvegarde pour investir une appropriation de la gestion de crise par le développement des compétences en acte.

Cette mise en acte des compétences de la cellule de crise passe notamment par des exercices qui reproduisent les conditions d'une situation de crise majeure (*e.g.* risque météorologique, risque technologique, risque sociétal) obligeant les organisations dirigeantes à faire face et déclencher leur procédure de gestion de crise. Ainsi les membres de la cellule sont immergés dans la gestion d'une crise fictive avec l'idée de se mettre à l'épreuve. « L'appropriation passe par la formation et la mise en œuvre effective du dispositif […] Il faut donc s'entraîner en simulant des événements réels, c'est à dire réaliser des exercices » [8]. S'il existe plusieurs types d'exercices préconisés par les autorités, nous nous focalisons sur les exercices faisant jouer uniquement les cellules stratégiques que l'on retrouve par exemple sous la dénomination « exercices cadres ou d'état-major » dans le domaine public. La caractéristique de ces exercices est qu'ils n'engagent pas de moyens opérationnels sur le terrain, seule l'équipe décisionnelle joue. Dans ces formes d'exercice de crise, il est admis différents rôles : les joueurs, les animateurs de

l'exercice, les évaluateurs et les observateurs. Poursuivant les travaux menés par Lapierre et al. [9], nous supposons que l'optimisation de l'activité de l'observateur est corrélée à la transformation espérée majorante des compétences des joueurs. Cette transformation se produit dans l'articulation de la réalisation de l'exercice et du retour d'expérience qui y fait suite au moment du débriefing.

Les documents d'accompagnement fournis par la Direction de la Sécurité Civile [10] définissent l'observateur d'exercice comme un « individu portant son attention sur l'aspect formation et pédagogie de l'exercice […] véritables spectateurs, ils s'imprègnent des conditions d'organisation » (p. 53). À charge alors aux observateurs de construire leurs outils d'observation et les observables retenus. Dans ces documents [10], le rôle d'observateur est différencié du rôle d'évaluateur par le fait qu'il n'a pas une mission de contrôle. Au regard des recherches en sciences de l'éducation et de la formation sur les différents modèles d'évaluation (Vial, 2012), cette différence de fonction entre observateur et évaluateur questionne sur les objectifs poursuivis par l'observation et le processus de transformation engagée entre les observateurs et les joueurs.

L'activité des personnes en charge de la création et de l'orchestration des exercices est peu documentée. Limousin [11] évoque dans son introduction ces chargés d'exercice en tant que destinataires de l'outil qu'il développe mais peu d'éléments sont publiés quant à leur activité ordinaire vis-à-vis des exercices de simulation. Berger-Sabbatel [7] utilise le terme de *risk manager* pour évoquer les « chefs de projet risques » au niveau intercommunal (Nantes Métropole) et les « référents-risques » au niveau communal. Dans l'observation qu'elle fait de ces *risk manager*, il est question des problématiques de mise en œuvre et de suivi des exercices de crise en raison notamment des différentes missions des collectivités territoriales ou des difficultés à attribuer des ressources à la préparation à la gestion de crise. Or pour mener à bien notre projet de développement d'un outil numérique d'observation, nous avons besoin de mieux connaître le travail des chargés d'exercice et leur rapport à la part d'observation des exercices.

En plus de ces caractéristiques spécifiques au travail du chargé d'exercice, nous considérons également les problèmes de transposition des connaissances scientifiques et d'usage/non-usage des outils technologiques régulièrement soulevés par le monde scientifique et technologique [12]. C'est pourquoi en nous appuyant sur l'outil méthodologique EVADE développé par Lapierre [13], nous avons choisi de concevoir le développement de l'outil d'observation *via* une entrée par l'activité des professionnels ayant à organiser les exercices de crise. Ce choix nous semble permettre une articulation entre compréhension et transformation des activités [14] notamment par la création d'une communauté de travail entre chercheurs, ingénieurs et professionnels.

Dans cette communication, nous présentons les premiers pas de construction vers cette communauté de travail et les choix qui ont présidé à son émergence. Comment les chercheurs et les professionnels chargés des exercices de crise peuvent-ils travailler ensemble pour développer un outil d'observation structurant les exercices fonctionnels ? Notre communication s'ancre dans une orientation éducative et formative afin de développer l'activité d'observation des exercices fonctionnels de crise dans le domaine de la sécurité civile. Pour cela, nous avons cherché à comprendre ce qu'il se passe ordinairement du côté des observateurs de ces types d'exercices.

Nous commençons par définir, à partir de la littérature, les caractéristiques de l'activité d'observation qui fait l'objet de notre recherche. À partir de la synthèse de ces lectures, nous présentons le cadre théorique et méthodologique retenu pour conduire notre travail de recherche et développement. Enfin nous développons deux résultats conduisant à mieux comprendre l'activité des observateurs d'exercice de crise et à envisager les perspectives de développement du projet.

II. ACTIVITE D'OBSERVATION : DE QUOI PARLE-T-ON ?

A. Ce qu'observer veut dire

Étymologiquement, Observer est emprunté au latin *observare* qui signifie « porter son attention sur ; surveiller ; respecter, se conformer à ». Parmi les définitions proposées par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), nous retenons qu'observer c'est « considérer avec attention, avec application » ce qui fait apparaître une notion de soin. Et nous retenons également qu'observer peut signifier « s'étudier soi-même » (CNRTL) donnant à envisager les mouvements internes et externes de l'observation.

Tout le monde observe à tout instant, l'observation est une forme générale de l'activité qui est plus ou moins consciente selon l'engagement qui se crée dans la situation. Barbier et Haué ont scénarisé, et illustré avec l'aide de Dispan de Floran, cette notion d'engagement dans la situation [15]. Ainsi un spectateur peut observer dans une perspective de divertissement ou de contemplation ; un cueilleur de champignons procéder à une observation-recherche pour trouver de quoi remplir son panier ; un médecin procéder à une observation-diagnostic de son patient ; un entraineur sportif observer l'athlète en vue de lui donner des conseils pour performer. L'observation s'inscrit donc dans une interaction avec l'environnement. Une des particularités de l'observation est qu'elle fait appel à tous les sens perceptifs associés à des jugements et des interprétations [16]. Ainsi la vue n'est pas le seul sens mobilisé ou mobilisable par l'observateur.

Par ailleurs, observer des activités humaines complexifie l'observation en raison des relations et des attentes entre observateurs et observés. La complexité de l'activité d'observation a été montrée dans différents domaines : activité d'arbitrage et de supervision [17], activité de tutorat [18, 19] ou d'enseignement [20]. La particularité de ces observations est qu'elles s'inscrivent dans une recherche de transformation de la situation que nous rapprochons de ce que Bonnemain et al. [21] nomment une « méthode d'intervention dont le but premier est la transformation des situations de travail et des manières d'agir chez les professionnels » (p. 99). Ainsi, si l'observation est partout et en tout temps présente, nous nous intéressons à une forme spécifique d'observation : celle réalisée à dessein dans un but de formation des équipes de gestion de crise sur leur lieu de travail.

B. Observer les exercices de crise : quelle restitution ?

La littérature sur la simulation met en avant le fait que les joueurs et les animateurs sont pleinement engagés dans l'activité de simulation : ils vivent la simulation sans prise de recul. C'est pourquoi toute simulation doit être suivie d'un débriefing [22, 23]. Le postulat associé est que la phase de

jeu ne se suffit pas en elle-même pour développer les compétences des participants et qu'il est nécessaire de porter un regard rétrospectif, analytique et projectif à partir de la situation simulée [e.g. 24]. La place des verbalisations sur l'action, de la prise de conscience, de la détection d'erreurs, d'un partage dans un climat de confiance sont des éléments qui composent le débriefing [e.g. 25].

Pour conduire le débriefing, la littérature en simulation préconise de réserver un rôle de facilitateur à un formateur. Horcik [24] souligne la difficulté des formateurs/facilitateurs à capter l'activité des joueurs dans le cours de la simulation et à retenir les éléments du scénario joué pour organiser le débriefing. C'est dans cette difficulté de « captation » de l'activité des joueurs que prennent place le rôle et le poids de l'observation. Plusieurs outils peuvent être utilisés pour aider à construire les leçons à tirer de la phase de jeu : enregistrement vidéo, prise de notes d'observation, reconnecter avec le vécu des joueurs. Mais le facteur temps, joue en défaveur de cette phase de débriefing : d'une part l'enchainement de la phase de jeu et du débriefing laisse peu de temps à l'analyse des observations ; d'autre part la durée du débriefing à chaud, souvent limitée à 30 minutes, contraint la nature et le nombre d'interactions.

Si l'ajout d'observateurs spécifiques a l'avantage d'ouvrir sur une autre dynamique de la situation de simulation et de permettre au moment du débriefing d'exercice de croiser les regards entre les différents acteurs impliqués, la question de la conduite et du contenu du débriefing reste ouverte. L'observation outillée comme proposée par Lapierre [13] a l'avantage de permettre une observation ciblée et organisée dans le but d'optimiser le débriefing. [13] propose un référentiel de compétences des cellules de crise qui permet l'organisation d'une observation systématique en fonction des objectifs pédagogiques de l'exercice En revanche, elle pose la question de la posture de l'observateur et de la relation créée avec les joueurs. On peut se demander dans quelle mesure les joueurs prendront la parole au regard de la restitution d'observation : encourage-t-elle la prise de parole des joueurs comme préconisé par l'apprentissage expérientiel ou au contraire la limite-t-elle ?

C. Des questions sur la posture de l'observateur

L'observation qui fait l'objet de notre recherche comporte des visées de transformation différée de l'activité d'autrui dans un but formatif/éducatif, c'est-à-dire que la restitution de l'observation doit permettre aux joueurs de continuer à transformer leurs savoirs en analysant leur propre activité pendant l'exercice. Le caractère différé de la restitution de l'observation oblige l'observateur à faire usage de la mémoire et/ou d'artefacts pour soutenir cette mémoire. Ces caractéristiques transformatives, différées et discursives font que l'observation qui nous intéresse peut être rapprochée de l'activité des tuteurs de stage qui observent un professionnel en action avant de conduire un entretien avec celui-ci. Cet aspect de formation soulève des problématiques relationnelles, de postures et de postulats d'enseignement/apprentissage [19].

Dans ces situations caractéristiques, nous ciblons encore davantage une activité d'observation que nous qualifions de discrète dans le sens où l'observateur reste volontairement en retrait de la situation observée, il veille à ne pas intervenir dans l'activité observée. Si nous reprenions les termes de Postic et de Ketele [26], nous dirions que cet observateur est passif et perçu, dans le sens où il ne participe pas à l'activité observée mais qu'il est visible et identifié en tant qu'observateur. En revanche, son intervention est reportée à un temps ultérieur.

Au moment du débriefing, la posture de l'observateur se transforme. Par exemple, Ciavaldini-Cartaut [19] identifie deux postures différentes chez deux tuteurs formateurs d'enseignants d'EPS : pour l'un, il privilégie l'analyse réflexive de la personne observée et son implication dans la recherche de solutions à ses difficultés ; pour l'autre, il privilégie une discussion normative instaurant un rapport de type expert/novice. Ces deux formes, réflexive ou normative, rejoignent celles observées dans la littérature par Chaliès et Durand [18] : soit une supervision « clinique ou réflexive », soit une supervision « traditionnelle ». Ces auteurs observent un rapprochement fonctionnel entre la supervision « clinique ou réflexive » qui tend vers une situation d'aide plus collaborative et la supervision « traditionnelle » qui tend vers une situation d'évaluation plus descendante.

Cette tension se retrouve entre la visée formative/transformative de la simulation et la visée vérification des plans et de réaliser la prescription de faire des exercices. Cette tension est liée à la conduite et au contenu du débriefing : lister ce qui n'a pas fonctionné pour transformer les plans et procédures ou bien conduire une analyse fondée sur des discussions professionnelles favorisant le croisement des points de vue de l'ensemble des acteurs en présence.

Au regard de cette revue de littérature, nous retenons que l'observation à visée transformative est une activité complexe et dynamique. Elle place dans une situation de formation des personnes observées et des observateurs dont les relations sont à construire dans les interactions. La restitution de l'observation au moment du débriefing met en jeu ces relations et implique toutes les personnes en présence. Si l'observation se fonde sur une volonté d'enrichir et de développer les pratiques observées, elle est aussi vigilante vis-à-vis des effets potentiellement bloquant qu'elle peut produire (intrusion, non coopération, recherche de conformité). Cette synthèse nous amène à nous interroger sur l'activité d'observation pratiquée ordinairement par les chargés d'exercices.

III. CADRE THÉORICO-MÉTHODOLOGIQUE

En visant la transformation de l'activité d'observation des exercices fonctionnels de crise, nous nous inscrivons dans une démarche d'ergonomie-formation [14] pour laquelle il s'agit de « […] conduire une intervention visant l'amélioration des pratiques professionnelles, la pérennisation des dispositifs proposés et la démocratisation des innovations […] » (p. 54). Ce défi suppose *a minima* de définir le concept d'activité et d'engager une collaboration avec les acteurs socio-professionnels.

A. L'inscription dans le programme du cours d'action et le concept d'activité

Le programme de recherche du cours d'action (PRCA) [27] propose d'articuler de manière organique un programme empirique de recherche (visées épistémiques de production de connaissances) et un programme technologique (visées technologiques de conception) : les deux programmes sont donc « coordonnés et mutuellement contraignants / habilitants » [28]. Deux hypothèses ontologiques guident ces programmes : l'hypothèse de

l'enaction, inspirée des travaux de Varela et Maturana, porte sur le caractère émergent du couplage entre un individu et son environnement ; l'hypothèse de l'expérience, inspirée des travaux de Sartre, postule l'existence d'une conscience préréflexive accompagnant toute activité, qui donne un caractère asymétrique à l'activité, c'est-à-dire que tout acteur engagé dans une situation interagit avec ce qui entre en perturbation avec sa dynamique interne.

Une des conséquences de ces hypothèses est que l'activité humaine est considérée comme à la fois individuelle-sociale et sociale-individuelle : individu et collectif se constituent l'un/l'autre. Cela signifie que prendre en compte l'activité individuelle-sociale des observateurs (qui nous intéresse ici) suppose *a minima* de tenir compte des collectifs impliqués dans cette activité. Ainsi si l'activité d'observation peut être qualifiée d'individuelle-sociale en tant qu'elle concerne un individu-observateur, elle est organisée par les dynamiques internes de cet individu et par les influences sociales constituées par le collectif de la situation d'observation dans le même temps qu'elle participe à l'émergence du collectif avec lequel elle interagit construisant dans le même temps l'activité sociale-individuelle. L'activité étant située et autonome, c'est dans la situation qu'émergent et se transforment les dynamiques des couplages. L'hypothèse de l'expérience suppose l'existence d'une conscience préréflexive : « Ainsi, dans un collectif d'acteurs humains, il y a, à chaque instant, expérience immédiate de chacun et expérience immédiate partiellement consensuelle entre eux » [28]. Le caractère techniquement constitué de l'activité invite à articuler technique et relation dans un modèle non clivé mais plutôt interactif [29]. Pour cela, il s'agit d'identifier des situations typiques en tant qu'elles sont cruciales ou critiques pour les professionnels. Pour ce faire, le travail collaboratif entre chercheurs, ingénieurs et professionnels a pour but de mieux connaître l'activité à transformer pour accompagner ses transformations espérées majorantes.

B. Méthode de construction et d'analyse des données

Pour cette communication, nous présentons la première phase de la démarche qui a consisté à prendre contact, établir une relation et avoir un aperçu de ce qui se pratique en termes d'exercice et d'observation d'exercice dans les services de prévention des risques majeurs et de protection civile.

Cette première étude s'appuie sur trois entretiens réalisés avec des chargés d'exercice dans deux services préfectoraux et un service communal qui ont fait l'objet d'un enregistrement audio avec le consentement éclairé des participants (Tableau 1). En plus de ces trois entretiens concernant l'activité d'observation, nous avons eu recours à une observation opportuniste que nous avons réalisée lors d'un exercice en préfecture au sein du Centre Opérationnel Départemental (COD), du debriefing à chaud du COD et du débriefing à froid qui a eu lieu trois semaines plus tard.

Tableau 1 : Références des données construites

Réf.	Type de données construites	Personne Service rencontré	Modalité de rencontre	Durée enregis-trement audio
C1	Entretien de type compréhensif	Responsable du service Prévention et risques majeurs (Commune)	In situ	83 min
P1	Entretien de type compréhensif	Responsable SIDPC (Préfecture)	Par visio	81 min
P2	Observations exercices et debriefing à chaud et à froid, discussions informelles et un entretien	Agent SIDPC (Préfecture)	In situ	47min

Concernant la méthodologie d'entretien, nous avons mobilisé deux méthodes en fonction de la situation qui s'est présentée lors des premières prises de contact : des entretiens de type compréhensif [30] et des observations directes d'un exercice suivies de discussions relatives à l'observation. Dans les deux cas, il s'agissait de comprendre comment les chargés d'exercice mettent ordinairement en œuvre les exercices et plus particulièrement comment l'observation des exercices est menée.

Une trame d'entretien a guidé nos échanges tout en préservant la teneur des interactions en veillant à ne pas procéder à un questionnement mécanique. Pour cela, nous avions anticipé d'aborder trois thèmes de questions : 1/ l'expérience et le parcours professionnel de la personne interviewée, 2/ les habitudes de travail dans la préparation et la mise en œuvre des exercices, la place de l'observation en s'appuyant sur les expériences d'observateur et/ou d'observé, 3/ les développements envisagés vis-à-vis de l'observation. Nous cherchions ainsi à recueillir à la fois des généralisations et des discours plus situés et spécifiques. Les questions visant des généralisations étaient volontairement ouvertes. (Qu'est-ce que vous faites quand vous observez un exercice ?) Au contraire les questions visant des remises en situation dynamique s'attachaient à des éléments particuliers évoqués par les interlocuteurs. (Quand vous dites que ce jour-là, cette cellule a saboté l'exercice, qu'est-ce que ça signifie ?)

Le traitement des données a consisté à : écouter l'enregistrement audio de l'entretien en faisant une prise de notes des thèmes abordés avec le time-code permettant de se repérer et pouvoir naviguer plus rapidement dans l'entretien lors de l'analyse inductive (Tableau 2) ; rédiger numériquement les notes prises en direct pendant l'observation de l'exercices et les discussions qui ont suivi (à la manière ethnographique). Cela a permis, lors d'une première analyse de type inductif, d'identifier une typologie d'éléments d'intérêt autour de l'observation et d'y associer des conclusions et des choix des directions à retenir pour le développement de l'outil / méthode d'observation.

Tableau 2 : Extrait du tableau de traitement des entretiens

Time code	Questions	Thèmes abordés	Verbatims	Eléments d'analyse
39'39	[Ici il n'y a pas de question puisqu'il s'agit de la poursuite de discussion suite à la question posée à 32'55 : On peut discuter	Gêne en tant qu'observatrice mais pas quand elle est observée parce que professionnelle des exercices de crise. Pense à ses collègues, non spécialistes de	*C'est pas évident d'accepter les observateurs, déjà, dans un exercice. Je pense qu'il y a quand même cette relation qu'il y a/ à l'observateur ! […] que*	Relation observateur / observé Position d'intrusion de l'observateur Position perçue de vulnérabilité de la personne se

	un peu plus au niveau de l'observation, vous, est-ce que vous avez une expérience d'observation ? Quelle sorte d'expérience, vous avez ?]	crises qui sont observés par des spécialistes de la crise.	*quelqu'un spécialiste en risque viennent les observer, ça peut être déstabilisant, peut-être.*	sentant observée Différence de statut entre spécialiste et non spécialiste

IV. RÉSULTATS

Cette première analyse a permis de repérer des éléments caractéristiques comme les contraintes de l'environnement de travail, l'opérationnalisation des exercices, la tension entre la focale sur les plans et leur mise en pratique, la pratique d'une observation intuitive, la préoccupation de la relation entre objectifs pédagogiques – scénario – observation – animation, la formation continue des chargés d'exercice, le climat de confiance des exercices, le rôle d'accompagnateur, l'écart entre les spécialistes de la crise et les non-spécialistes.

Pour cette communication sur l'activité d'observation, nous avons approfondi l'analyse de deux thématiques : les contraintes de la vie du service et la pratique d'une observation intuitive.

A. Les contraintes de la vie du service

Les trois services rencontrés font part de contraintes liées à leur environnement de travail. Ainsi préparer et mettre en œuvre des exercices de crise suppose de considérer les variations des effectifs de personnels du service ainsi que la vie ordinaire du service et de la collectivité. En effet, l'organisation des exercices de crise ne fait partie que d'une des missions incombant aux services de prévention des risques majeurs et de protection des populations.

Parmi ces contraintes, celle de regrouper et impliquer, dans une visée formative, tous les acteurs présents dans la cellule de crise, s'avère difficile (C1 et P2) et rend délicate la mobilisation d'observateurs. En effet, les trois services ont exprimé un effectif ne permettant pas de réserver l'un des leurs à l'observation : « je ne peux pas mettre d'observateur, je suis à six, c'est trop peu pour faire l'exercice, mettre quelqu'un/ on a tous un travail dans la gestion de l'exercice que ce soit à l'animation, sur l'organisation matérielle, ensuite au COD » (P1). « Les exercices c'est compliqué parce que réunir ces quarante personnes […] donc souvent c'est nous, le service, comme on assure la coord., on fait un exercice nous, entre nous » (C1). Il apparaît que ces collectivités sont scindées entre les personnels du service des crises, les personnels ayant déjà vécu des crises et les personnels non-initiés aux crises. Cette hétérogénéité n'est pas facile à gérer, comme le souligne P1 : en dépit de formations anticipées pour la main courante, P1 est contraint de tenir compte des personnels qui sont envoyés dans le COD et qui ne sont pas les personnes qui ont été formées en amont « donc il a fallu former en cinq minutes ce qui m'a fortement agacé et qui a gêné le déroulé de l'exercice ». Ainsi la vie du service et de la collectivité déborde sur la gestion des exercices : travailler dans l'urgence, faire avec les effectifs disponibles, gérer les autres missions du service, s'adapter aux différents niveaux de connaissance des participants (C1, P1 et P2). Ces résultats complètent ceux observés par Berger-Sabbatel [7] : la formation à la gestion des crises pendant le temps de travail ordinaire n'apparaît pas comme prioritaire au regard des différentes missions des collectivités territoriales. Il s'agit donc d'une contrainte à prendre au sérieux : les chargés d'exercice n'ont pas les moyens de réaliser l'idéal attendu des exercices de crise. En revanche, ils sont à la recherche de possibilités d'amélioration.

En raison des contraintes de travail dans l'urgence et d'accumulation des missions propres à l'environnement de travail, les trois services ont manifesté leur intérêt pour les opportunités qui se présentent à eux, sous-entendant l'idée que toute occasion est bonne à saisir pour s'entrainer : « On essaie de saisir les opportunités pour faire les exercices » (C1). P1 a manifesté son intérêt pour notre proposition de collaboration en précisant : « c'est un peu égoïste, on a peu d'occasion ». C1 explique participer à des dynamiques de travail au sein d'une association spécialisée dans les risques majeurs mais que ces dynamiques n'ont pas perduré dans le temps. Ces dynamiques lui ont été d'une grande aide à ses débuts dans le métier « c'était super / merveilleux », « le fait qu'entre nous on s'organise ». Les trois services rencontrés ont exprimé leur intérêt pour se constituer/étoffer leur bagage méthodologique pour renforcer leurs savoirs vis-à-vis de la réalisation des exercices.

Ce premier résultat a deux impacts sur l'outil d'observation à développer : 1/ il renforce l'idée de construire un outil facilement appropriable/utilisable (pas trop complexe, prise en main rapide) et 2/ ce résultat renforce le choix de développer des relations fécondes et pérennes entre recherche, développement et monde professionnel avec pour objectif de donner corps et faire vivre un collectif autour des questions de développement des exercices de crise. Ainsi pour développer un outil numérique d'observation des exercices, il convient de considérer la nécessité de faire vivre le déploiement de cet outil numérique au sein d'un collectif professionnel physiquement constitué et dont la dynamique est à entretenir dans le temps.

B. La pratique d'une observation intuitive

Les chargés d'exercice avec qui nous sommes entrés en contact ont tous fait part d'une forme d'observation intuitive dans le sens où, quand ils ont été observateurs, ils se sont lancés dans l'observation directement en situation sans concevoir en amont une méthode d'observation. Ce type d'observation dite intuitive s'appuie sur les expériences antérieures de l'observateur qui émergent dans la situation d'observation. L'observation la plus commune consiste en une prise de notes qui se fait généralement à l'aide de support papier/crayon (C1 et P2) ou avec la fonction mémo de son téléphone portable (P1). Les observateurs notent ainsi ce qui les interpelle dans la situation d'observation. Dans cette prise de note, l'aspect chronologique ressort : l'observateur note en continu et de façon successive ses observations. C1 a comparé sa prise de notes lors de l'observation à l'activité de la main courante pour signifier l'idée de chronologie ; cette prise de notes lui servant de mémoire pour construire le compte-rendu écrit qui énonce des points saillants ressortant de cette observation.

Enfin C1 exprime la charge de ce travail d'observation dans une démarche intuitive associée à une recherche d'exhaustivité : « c'est pas reposant d'être observateur, on est

en train de noter tout ! » On comprend alors que dans la préoccupation de l'observateur apparaît le souci de relever un maximum d'éléments de la situation observée. L'observateur apparaît comme le garant/gardien de la mémoire de la situation d'exercice. L'objectif exprimé par C1 est de donner par cette prise de note exhaustive, tous les observables pour en rendre compte et permettre l'amélioration du collectif observé. De manière différente, P1 a exprimé un souci de prise de notes thématique plutôt que chronologique. Ainsi les mots notés dans la fonction mémo de son téléphone portable lui permettent plutôt de faire apparaître certaines catégories.

Par ailleurs, nous identifions des zones de confort et d'inconfort dans ces situations d'observation. Les zones de confort exprimées sont relatives à des aspects techniques, procéduraux et culturellement partagées. Pour P1, formé à la gestion de crise depuis 1997, ce confort apparaît dans le repérage d'éléments connus et maîtrisés (organisation spatiale et ergonomie des outils). Pour C1, dans la gestion de crise depuis 2005, ce confort s'exprime par l'identification d'éléments culturellement partagés : identification facile et rapide des cellules, main courante débordée/sous-dimensionnée, utilisation d'un vocabulaire de base commun entre les spécialistes et non spécialistes de la gestion de crise. « J'avais pu cerner rapidement la place de chacun et les missions qui lui étaient affectées. Et notamment grâce à la configuration des lieux et aux points de situation qu'ils faisaient régulièrement » (C1). *A contrario,* ils ne s'aventurent pas sur des terrains non maîtrisés comme l'observation des comportements ou des relations entre les membres en présence. « C'est facile d'observer quelque chose de très factuel, l'appel est passé à telle heure, la solution elle a été trouvée à telle heure/ Mais d'observer le comportement de telle ou telle personne, ça nécessite/ parce qu'on va bloquer peut-être à un moment donné sur un comportement/ ça nécessite plusieurs observateurs ! Pour pouvoir observer... » (C1).

De plus, chez C1, la posture d'observateur est une posture relativement inconfortable associée à une idée négative de jugement d'autrui. Dans ce cas, cette activité d'observation est vécue négativement en tant qu'observateur en revanche être dans la position de la personne observée ne représente pas la même gêne : l'observateur finissant par disparaître lors de l'implication dans le jeu. La difficulté de l'observateur est liée à la restitution de l'observation : comment dire ce qui a été observé ? Comment ces dires seront-ils perçus par les observés ? Le rapport observateur/observé est également perçu *a priori* négatif lorsqu'une institution d'échelon supérieur observe une institution d'échelon subordonné (P2).

Pour mieux documenter cette activité d'observation, il faudrait poursuivre les entretiens de remise en situation dynamique pour identifier les éléments significatifs pour l'observateur au moment où ils apparaissent à sa conscience dans la situation d'observation. Ce type de données a été produit dans le cadre scolaire par Delpoux et Veyrunes [31] qui ont étudié l'activité d'observation d'enseignantes lors des stages d'observation de classe. Une des caractéristiques qu'ils ont fait apparaître est la forme de « butinage » prise par cette observation : les observatrices-stagiaires piochent des éléments de la situation observée au gré de ce qui attire intuitivement leur attention. Ces auteurs lient ce « butinage » à l'absence d'objectifs précis d'observation. Dans leur cas, l'observation sert de formation aux enseignantes stagiaires contrairement à notre étude qui place l'observateur comme une aide au développement des compétences des personnes observées. Cependant nous rejoignons leur hypothèse selon laquelle l'observation s'apprend et se développe au gré des expériences vécues.

C. *Les apports pour le développement de l'outil numérique d'observation*

Ces résultats sur les contraintes de la vie du service et sur le recours à une forme intuitive d'observation font apparaître la nécessité d'ancrer le développement de l'outil d'observation 1/ dans une définition de l'observation et 2/ dans une forme évolutive/adaptative en fonction du degré d'utilisation de l'observation (d'un besoin de guidage chez des observateurs novices à un besoin de liberté/ adaptation/ création chez des observateurs plus chevronnés). L'enjeu serait alors de transformer cette observation intuitive en une articulation entre observation intuitive et observation réfléchie. L'observation réfléchie donnant aux chargés d'exercice des clés de lecture et leur permettant de développer leur activité d'observation. Cette part réflexive de l'observation conduirait également à faire apparaître les relations entre objectifs pédagogiques, scénarisation et débriefing.

Notre choix d'entrer par une compréhension de l'activité ordinaire des chargés d'exercice tend à poursuivre le travail de collaboration entre chercheurs et professionnels chargés d'exercice en vue de développer un outil numérique d'observation utile, utilisable, utilisé. Comme souligné en introduction, la méthode EVADE [13] offre l'intérêt de proposer un cadre à une observation systématique tout en présentant une limite d'appropriation en raison de la complexité du référentiel de compétences proposé et de sa relation avec les objectifs pédagogiques. Cette complexité interroge la possibilité d'appropriation de l'outil par les chargés d'exercice dont nous avons mis en évidence une charge quotidienne de travail limitant le temps consacré au montage d'exercices. C'est pourquoi si nous visons l'optimisation de l'observation des exercices par le développement d'une méthode s'appuyant sur la recherche, nous envisageons également l'encouragement des investissements des acteurs de terrain qui sont les mieux à même de connaître leur quotidien de travail.

Sans être non plus naïf sur l'adaptation nécessaire entre l'outil tel qu'il est conçu et tel qu'il est utilisé, nous cherchons à entretenir les partenariats engagés entre professionnels de terrain et chercheurs pour coconstruire le prototype de l'outil numérique d'observation en impliquant les chargés d'exercice à chaque étape du processus (choix des fonctionnalités nécessaires, tests du prototype, retours d'expérience).

V. CONCLUSION – PERSPECTIVES

La rencontre avec quelques chargés d'exercice a permis de mieux connaître leur quotidien de travail afin d'en tenir compte dans le développement et l'appropriation d'un outil d'observation des exercices de crise. Les contraintes de l'environnement de travail dans lesquelles évoluent ces chargés d'exercice les engagent à saisir toutes les opportunités de formation qui se présentent à eux.

D'une manière générale, construire une méthodologie de l'observation avec les chargés d'exercice devrait permettre

de passer d'une observation intuitive à une observation réfléchie. Il ne s'agit pas de maîtriser ce qui ne l'est pas mais de se développer en tant qu'observateur soutenant l'idée que l'observation s'apprend. Une des zones d'inconfort exprimée concerne la posture de l'observateur vis-à-vis de la relation aux observés. Cette zone d'inconfort au moment de l'observation de l'exercice est à mettre en relation avec la finalité de l'observation et le compte-rendu (qu'il soit oral ou écrit) de l'observation. Cette zone d'inconfort est également à rapprocher d'un savoir construit dans l'action de type : l'observateur doit tout observer de la situation, tout mémoriser et tout noter. Ce savoir s'attache à une vision positiviste de l'observation selon laquelle il serait possible d'être un observateur omniscient, impartial et objectif. Afin de poursuivre le travail commencé avec les chargés d'exercice, une journée consacrée à l'observation sera organisée au cours de laquelle les résultats de cette première étude seront discutés afin de construire ensemble des principes liés à l'observation des exercices.

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons remercier la Préfecture de région Occitanie pour les financements de cette recherche. Nous remercions également les personnes des communes et préfectures qui nous ont reçus et ont collaboré à la construction des données de recherche.

REFERENCES

[1] Rapport d'activité de la Direction Générale de la Sécurité Civile et de la Gestion des Crises. (2019).

[2] Flandin, S., Poizat, G. et Perinet, R. (2019). Contribuer à la sécurité industrielle « par le facteur humain ». Un regard pour aider à (re)penser la formation. N°2019-01, *Les Regards*. Toulouse : FONCSI. URL : https://www.foncsi.org/fr/publications/regards

[3] Ketelaars, E. et Flandin, S. (2021). D'un idéal de haute-fidélité à une simulation « suffisamment bonne » : l'exemple de la préparation à une gestion de crise de sécurité civile. *Actes du 55e Congrès de la SELF, L'activité et ses frontières. Penser et agir sur les transformations de nos sociétés*. Paris, 11, 12 et 13 janvier 2021.

[4] Lagadec, P. (2008). Risques et crises : questions sur nos ancrages. Cahier n° 2008-09.

[5] Richard, P.-H., Laclemence, P., Delatour, G. et Calcei, D. (2020). L'andragogie face aux situations de crise : Analyse exploratoire de démarche de formation par la simulation. *Actes du 22e Congrès de Maîtrise des Risques et Sûreté de Fonctionnement*. Le Havre, 12-15 octobre 2020.

[6] Sauvagnargues, S. (Ed.). (2019). *Prise de décision en situation de crise : recherche et innovations pour une formation optimale*. London : ISTE Editions.

[7] Berger-Sabbatel, A. (2016). *Organiser la montée en fiabilité d'un collectif d'organisations. Acteurs, outils et modes de management. Le cas des collectivités territoriales face à la crise.* Thèse de doctorat – Sciences de gestion. Université de Nantes.

[8] Direction de la Sécurité Civile (2008a). Plan Communal de Sauvegarde. « S'entraîner pour être prêt ». Les exercices.

[9] Lapierre, D., Tena-Chollet, F., Tixier, J., Bony-Dandrieux, A. et Weiss, K. (2019). Comment évaluer les participants d'un exercice de formation à la gestion de crise ? Dans Sauvagnargues, S. (Ed.). (2019). *Prise de décision en situation de crise : recherche et innovations pour une formation optimale* (pp. 93-111). London : ISTE Editions.

[10] Direction de la Sécurité Civile (2008b). Exercices de Sécurité Civile. Comment les préparer ? les réaliser ? les évaluer ? Mémento en 10 points.

[11] Limousin, P. (2017). *Contribution à la scénarisation pédagogique d'exercices de crise.* Thèse de doctorat – Sciences et génie de l'environnement, Université de Lyon.

[12] Simonian, S. et Audran, J. (2012). Approche anthropo-écologique du non-usage. Le cas des outils communicationnels des plateformes d'apprentissage en ligne. *Recherches & éducations*, *6*, 161-177. DOI : https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1084

[13] Lapierre, D. (2016). *Méthode EVADE : Une approche intégrée pour l'EValuation et l'Aide au Debriefing*. Thèse de doctorat – Psychologie. Université de Nîmes.

[14] Poizat, G. et Durand, M. (2015). Analyse de l'activité humaine et éducation des adultes : faits et valeurs dans un programme de recherche finalisée. *Revue française de pédagogie* [En ligne], *190*, 51-62. URL : http://rfp.revues.org/4698

[15] Poizat, G. et San Martin, J. (2021). Introduction au dossier. *Activités* [En ligne], *18*(1). DOI : https://doi.org/10.4000/activites.6091

[16] Wathelet, O. (2012). Apprendre à voir. Pour une ethnographie cognitive des perceptions. *L'Homme, revue française d'anthropologie, 201*, 121-130. DOI : 10.4000/lhomme.22980

[17] Rix-Lièvre, G., Boyer, S., Coutarel, F. et Lièvre, P. (2014). La performance arbitrale : de son étude à son développement. *Activités* [En ligne], *11*(1). DOI : https://doi.org/ 10.4000/activites.425

[18] Chaliès, S. et Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation* [en ligne], *35*, 145-180.

[19] Ciavaldini-Cartaut, S. (2017). Conception en didactique professionnelle d'une formation des tuteurs à l'activité d'observation des pratiques en éducation physique et sportive. *Recherches en Éducation*, *28*, 26-38.

[20] Candy, L. et Mouchet, A. (2019). L'observation des conduites motrices des élèves chez les enseignants stagiaires en EPS : influence de la spécialisation dans l'APSA enseignée sur la structuration du champ d'attention et la dynamique attentionnelle, *Recherches & éducations* [En ligne], Varia. DOI : https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.6984

[21] Bonnemain, A., Perrot, E. et Kostulski, K. (2015). Le processus d'observation, son développement et ses effets dans la méthode des autoconfrontations croisées en clinique de l'activité. *Activités* [En ligne], *12*(2). DOI : https://doi.org/10.4000/activites. 1111

[22] Gardner, R. (2013). Introduction to debriefing. *Seminars in Perinatology*, *37*, 166-174.

[23] Fanning, R.M. & Gaba, D.M. (2007). The role of debriefing in simulation based learning. *Simulation in Healthcare, 2*(2), 115-125.

[24] Horcik, Z. (2014). Former des professionnels via la simulation : confrontation des principes pédagogiques issus de la littérature et des pratiques de terrain. *Activités* [en ligne], *11*(2), 76-86. DOI : https://doi.org/10.4000/activites.963

[25] Barbaroux, P. et Godé, C. (2016). Le briefing-débriefing : une procédure pour lever les barrières pesant sur l'apprentissage organisationnel ? *F.F.E, Annales des Mines - Gérer et comprendre*, *2*(124), 41-51.

[26] Postic, M. et de Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF.

[27] Theureau, J. (2015). *Le cours d'action. Enaction et Expérience*. Toulouse : Octarès.

[28] Poizat, G. et San Martin, J. (2020). « Le programme de recherche « cours d'action » : repères historiques et conceptuels ». *Activités* [En ligne], *17*(2).

[29] Fristalon, I. et Durand, M. (2008). Travail inter-actif et formation professionnelle : analyse et réflexion à partir du cas des soins infirmiers. *Raisons éducatives*, *12*, 275-397.

[30] Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

[31] Delpoux, P. et Veyrunes, P. (2010). Analyse de l'activité de stagiaires lors de stages d'observation en formation des enseignants. Dans *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010.