



THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse II Jean-Jaurès

Présentée et soutenue par

Christelle Chauffriasse

Le mardi 13 décembre 2022

Le processus de référentialisation dans l'évaluation de la formation. Le cas d'une recherche-intervention au sein du Service Départemental d'Incendie et de Secours de la Haute-Garonne

École doctorale : **CLESCO – Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition**

Spécialité : **Sciences de l'éducation et de la formation**

Unité de recherche :

EFTS – Education, Formation, Travail, Savoirs

Jury

Directeur et directrice de thèse :

Jean-François Marcel, Professeur des Universités, Université Toulouse II Jean-Jaurès

Lucie Aussel, Maîtresse de Conférences, Université Toulouse II Jean-Jaurès

Rapporteuses :

Sophie Morlaix, Professeure des Universités, Université de Bourgogne

Nathalie Younès, Maîtresse de Conférences HDR, Université Clermont-Auvergne

Autres membres du jury :

Dominique Broussal, Professeur des Universités, Université Toulouse II Jean-Jaurès

Christophe Gremion, Professeur, Université de Lausanne

Najoua Mohib, Maîtresse de conférences, Université de Strasbourg

Audrey Murillo, Maîtresse de Conférences, Ecole Nationale Supérieure de Formation de
l'Enseignement Agricole

Invité :

Paul Mirobolant, Capitaine de sapeurs-pompiers professionnels, SDIS 31

Remerciements

Parce que cette thèse n'aurait pas pu être produite sans de nombreuses personnes, j'adresse mes sincères remerciements :

À ma direction de thèse, Jean-François Marcel et Lucie Aussel, pour leur accompagnement bienveillant et rigoureux, leur confiance et leurs conseils éclairés tout au long de ce projet.

Aux membres de mon jury, Dominique Broussal, Christophe Gremion, Sophie Morlaix, Najoua Mohib, Audrey Murillo et Nathalie Younès, qui ont accepté d'évaluer ce travail.

À Paul Mirobolant, qui m'a ouvert les portes du SDIS 31 et facilité toutes mes démarches au sein de la structure.

Aux membres de mon groupe de travail, Christophe, Geoffrey, Nicolas G., Nicolas P., Philippe et Vincent, pour leur engagement dans cette aventure qui nous aura lié·es pendant trois années. Merci également à Manon qui s'est associée le temps de son Master à mon projet et qui m'a été d'une grande aide.

Au SDIS 31, à la direction, pour avoir accepté cette recherche-intervention en CIFRE, au groupement formation et à l'ensemble des agent·es du SDIS 31 pour avoir participé, de près ou de loin, à ce projet et pour m'avoir fait découvrir leur environnement.

À l'ensemble des membres du séminaire doctoral et du séminaire du thème 3, enseignant·es-chercheur·es, docteur·es et doctorant·es, pour ces riches échanges, formels ou informels, qui ont considérablement nourri mes travaux.

Aux membres du Laboratoire Junior EFTS, avec qui j'ai eu le plaisir de partager de nombreux projets stimulants.

À Céline et Sébastien, pour leur disponibilité et leur réactivité dans toutes les démarches universitaires.

Aux doctorant·es du bureau EFTS, Amina, Doha, Gokçen, Jeanne, Patrick et Sarah pour leur entrain et tous ces moments partagés.

À l'association Parenthèse, qui a été d'une grande aide dans le passage à l'écriture.

À mes ami·es, pour leur précieux soutien et leurs encouragements.

À ma famille, plus particulièrement à ma mère, sans oublier Jean-Luc, qui par leur enthousiasme et l'intérêt porté à ce projet ont largement contribué à ce travail.

À François, qui par sa patience et sa bonne humeur m'a accompagnée avec beaucoup d'attention pour finaliser cette thèse.

Préambule

En préambule, nous souhaitons indiquer aux lecteurs et lectrices que cette thèse a été rédigée en faisant le choix de l'écriture inclusive, ceci pour plusieurs raisons que nous explicitons ici.

Les mots ont une portée symbolique qui nous permettent de penser le monde¹. Depuis le XIII^e siècle, la langue française s'est masculinisée² : des mots féminins ont disparu (autrice, poétesse, professeuse, etc.) et le masculin est devenu le genre générique, effaçant ainsi les règles d'accords de proximité et de sens³. Cette neutralisation par le genre grammatical masculin n'a pas vocation à établir un rapport de domination de l'homme sur la femme, puisque le genre grammatical se distingue du genre sexué⁴, mais entraîne néanmoins des représentations mentales de genre davantage masculines⁵. Une dynamique actuelle tend à réduire les inégalités véhiculées par la langue par le biais de l'écriture inclusive. En l'adoptant dans cette thèse, nous nous positionnons en soutien de ce mouvement. Nous rejoignons ainsi la politique de l'université Toulouse Jean-Jaurès qui, depuis 2017, réalise toutes ses communications en écriture inclusive. De plus, notre thèse étant dans un domaine principalement masculin (18% de femmes sapeuses-pompières), il nous semble important de faire vivre cette minorité en la représentant pleinement dans l'écriture. Nous notons que la constitution du groupe de travail a cherché à intégrer des femmes sapeuses-pompières mais qu'une n'a pas souhaité y participer pour éviter toute forme de stigmatisation et que l'autre a dû quitter le groupe en 2019 pour raison professionnelle.

Ainsi, quand cela a été possible, nous avons utilisé des mots épiciens, pour les autres, nous nous sommes attachée à employer le point médian pour les mots dont le féminin prolonge le masculin (agent·e, professionnel·le, etc.) et à doubler la forme quand le genre modifie le suffixe (formateurs et formatrices, évaluateurs et évaluatrices).

¹ Barthélemy C. et Charalampopoulou C. (2018, 22 juin). Retour d'atelier "L'écriture inclusive dans l'écriture scientifique : Pourquoi ? Comment ?". *Transitions, incubateur de recherche et Sciences de l'éducation*. <https://transitions.hypotheses.org/234>

² Viennot, E. (2022). De la parenthèse au point médian. Des nouveaux habits de l'écriture inclusive, et de la malhonnêteté de ses opposant·es», Dossier Controverse: «Excluante, l'écriture inclusive?», *Genre, Travail et Société*, 47, 165-168. <http://www.elianeviennot.fr/Articles/Viennot-Controverse-TGS.pdf>

³ Viennot, E. (2019). Langue française: ce qui a été tricoté pour renforcer la suprématie masculine peut être détricoté pour favoriser l'égalité. *Le Nouveau Magazine littéraire*. <http://www.elianeviennot.fr/Articles/Viennot-NmagLit.pdf>

⁴ Charaudeau, P. (2018). L'écriture inclusive au défi de la neutralisation en français. *Le Débat*, 199, 13-31. <https://doi.org/10.3917/deba.199.0013>

⁵ Brauer M. et Landry M. (2008). Un ministre peut-il tomber enceinte ? L'impact du générique masculin sur les représentations mentales. *L'année psychologique*, 108(2), 243-272. https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2008_num_108_2_30971

Sommaire

Remerciements	3
Préambule	5
Sommaire	7
Introduction générale.....	9
Partie 1 Le projet de la recherche-intervention	15
Chapitre 1 De la demande à la commande	19
Chapitre 2 La contractualisation de la recherche-intervention.....	43
Chapitre 3 L'évaluation entre recherche et intervention	65
Partie 2 Le diagnostic.....	93
Chapitre 4 L'organisation de la formation des SP, le volet interne du diagnostic	97
Chapitre 5 L'identité professionnelle des SP, le volet externe du diagnostic	121
Chapitre 6 Le dévoilement du pôle de la référence.....	137
Partie 3 Le référentiel d'évaluation	161
Chapitre 7 La co-construction du référentiel.....	165
Chapitre 8 De la technique à la praxis de l'évaluation.....	191
Partie 4 Le bilan de l'évaluation	209
Chapitre 9 Les résultats de l'intervention	213
Chapitre 10 Contribution à une modélisation du processus de référentialisation	237
Conclusion générale	255
Bibliographie.....	267
Siglier	279
Table des tableaux.....	281
Table des figures	283
Table des annexes.....	285
Table des matières	287

Introduction générale

Cette thèse propose une modélisation du processus de référentialisation réalisée dans le cadre de l'évaluation de la formation du Service Départemental d'Incendie et de Secours de la Haute-Garonne (désormais SDIS 31). La particularité de cette évaluation est d'être conduite au sein d'une recherche-intervention (désormais RI). C'est une évaluation commanditée qui a été réalisée avec la participation de divers acteurs et actrices de la sphère socio-professionnelle du SDIS 31 et de la sphère académique de l'Unité Mixte de Recherche en Éducation, Formation, Travail, Savoirs (désormais UMR EFTS).

L'introduction générale de la thèse annonce le projet de la thèse qui repose sur l'élaboration et la contractualisation de la RI avec le SDIS 31. Nous poursuivons en développant les enjeux dans lesquels est inscrite la thèse. Ces enjeux sont heuristique, praxéologique, méthodologique et épistémologique. Enfin, nous terminons en indiquant l'organisation du document.

1 Un projet d'évaluation au sein d'une RI conduite au SDIS 31

Le projet de RI présenté dans cette thèse est le fruit d'une contractualisation entre le SDIS 31 et l'UMR EFTS. Ce projet est né d'une demande du SDIS 31 qui, après des changements de politique de formation, souhaite être accompagné dans sa démarche d'ingénierie de formation qui a été initiée depuis l'introduction de l'Approche Par les Compétences (désormais APC). En effet, depuis 2013, la formation des sapeurs-pompiers et sapeuses-pomprières (désormais SP) connaît des changements importants avec le passage de l'APC au sein de la formation. Cette nouvelle politique de formation modifie le rapport à l'enseignement et à l'apprentissage instauré par la Pédagogie Par Objectifs (désormais PPO) : alors que la PPO s'inscrit dans le paradigme de la transmission, dans lequel les sachant·es donnent les savoirs aux apprenant·es qu'ils ou elles doivent assimiler, celui de l'APC s'appuie sur les situations pour développer l'apprentissage des apprenant·es. La PPO est donc une pédagogie directive dans laquelle les apprenant·es adoptent une posture principalement passive : ils et elles apprennent les différents savoirs à connaître qu'ils et elles cherchent à appliquer dans un second temps (De Ketele, 2008). L'APC se positionne différemment en plaçant les apprenant·es dans une posture principalement active qui leur permet de développer les compétences attendues par la formation en situation (De Ketele, 2008). Ce changement de paradigme a ainsi entraîné des changements d'ordre organisationnel (cf. chapitre 1), avec la mise en place de nouvelles modalités de formation (cf.

chapitre 1), et d'ordre pédagogique avec le changement de posture des formateurs et formatrices et des formé·es. Si des changements ont été opérés depuis 2013 au SDIS 31, la demande du SDIS 31 est celle de les accompagner dans la stabilisation de leur ingénierie de formation. De cette demande a été contractualisée une RI qui porte comme objectif d'évaluer la formation des SP. La RI (cf. chapitre 2) est une démarche d'accompagnement du changement (Broussal, Ponté et Bedin, 2015) qui met en relation une sphère socio-professionnelle et une sphère académique (Marcel, 2020a). Elle est construite sur le principe de participation et poursuit trois visées (Marcel, 2020a) : heuristique, qui est la production de savoirs scientifiques, praxéologique, qui correspond à l'élaboration de savoirs contextualisés pour l'action et/ou un dispositif, et une visée critique dont la spécificité dans le cadre de la RI en sciences de l'éducation et de la formation renvoie à la visée émancipatrice. Associée au principe de participation, cette évaluation endosse ainsi une dimension collaborative ayant comme visées d'accompagner le SDIS 31 dans les changements de la formation des SP en produisant des savoirs sur leur formation et d'élaborer des savoirs sur le processus de la référentialisation, processus central de l'évaluation (cf. chapitre 3), qui est notre objet de recherche.

2 Les enjeux de la thèse

Quatre enjeux traversent ce projet d'évaluation conduit au sein d'une RI. L'objectif de cette thèse est donc de nourrir par des apports pluriels ces enjeux.

2.1 Un enjeu heuristique : modéliser la référentialisation

Placée au centre de la RI, l'évaluation poursuit une visée heuristique au travers du processus de référentialisation. La référentialisation est centrale dans l'évaluation, elle est le processus dans lequel les évaluateurs et évaluatrices construisent le sens de l'évaluation (Ardoino et Berger, 1989 ; Figari et *al.*, 1994, 2006, 2014) : que voulons-nous évaluer et pourquoi ? Ardoino et Berger (1989) dans leur travail de distinction entre évaluation et contrôle ont mis en évidence la différence entre la dimension opérationnelle de l'évaluation et sa dimension intentionnelle. Pour ces auteurs, « ces deux "dimensions" du projet sont sémantiquement indissociables et devraient être pratiquement complémentaires » (Ardoino et Berger, 1989, p. 18). Cette vision de l'évaluation, qui repose sur la différenciation de ces deux volets, a été renforcée par Lecointe (1997). Il conceptualise l'évaluation comme la résultante d'une mise en relation entre les pôles des référents (les attendus de l'évaluation), des référés (l'observable dans l'action évaluative) et de la référence (les valeurs des évaluateurs et évaluatrices). Pour lui, ces trois pôles sont

soumis à une tension entre les dimensions technique et éthique de l'évaluation. Marcel et *al.* (2011 ; 2013) choisissent de renommer la dimension éthique en dimension axiologique, renvoyant directement au système de valeurs qui compose toute évaluation. Ainsi, cette conceptualisation de l'évaluation place les valeurs au cœur de la référentialisation car c'est à partir de ces mêmes valeurs que les évaluateurs et évaluatrices vont construire le sens de l'évaluation. La place des valeurs au sein de l'évaluation et leurs relations avec la dimension technique soulèvent ainsi des interrogations sur la nature des valeurs en jeu d'une évaluation conduite sur une formation de type professionnelle, mais également, sur la manière dont celles-ci s'articulent avec la dimension technique de l'évaluation. L'enjeu heuristique de cette thèse est donc d'apporter des connaissances sur ces deux volets afin d'affiner notre modélisation du processus de référentialisation.

2.2 Un enjeu praxéologique : accompagner l'ingénierie de formation du SDIS 31

Le deuxième enjeu de cette thèse est poursuivi au travers de l'objectif praxéologique portée par cette RI : celui de produire des connaissances contextualisées sur la formation des SP afin de les accompagner dans leur ingénierie de formation. En effet, la politique de formation des SP a évolué depuis 2013 avec l'introduction de l'APC et, en 2017, la refonte de la filière formation. Ces changements ont fait évoluer les niveaux organisationnel et pédagogique de l'ingénierie de formation du SDIS 31 qui cherche à stabiliser son ingénierie de formation. Pour les accompagner dans cette démarche, nous avons mis en place une évaluation conduite au sein d'une RI. L'évaluation, qui correspond à la dernière étape de l'ingénierie de formation, est ainsi pensée comme une pratique permettant de produire des connaissances sur le dispositif de formation du SDIS 31. De plus, cette évaluation, étant réalisée dans une démarche de RI, elle prend une dimension collaborative en faisant participer un ensemble d'acteurs et d'actrices. Enfin, cette évaluation s'inscrit dans une perspective écologique (Younès, 2020) en mobilisant trois modèles évaluatifs (Bonniol et Vial, 2009 ; Marcel et Bedin, 2018) : celui de la mesure, celui de la gestion et celui des valeurs. Par les spécificités qui caractérisent chacun des modèles (cf. chapitre 3), les résultats produits permettront d'articuler différents niveaux de la formation avec les différents acteurs et actrices de la formation (Younès, 2013). Cette évaluation prendra donc en compte la complexité de la formation du SDIS 31.

2.3 Un enjeu méthodologique : proposer une méthodologie de référentialisation

La mise en place de la référentialisation au sein de la RI sous-tend un enjeu méthodologique lié à la mise en œuvre de la référentialisation. En effet, si la démarche de référentialisation est documentée par les apports de Figari *et al.* (1994, 2006, 2014), nous proposons dans cette thèse de nous en écarter. Ce choix a été fait au regard de divers apports qui ont alimenté notre problématisation du processus de référentialisation. Nous avons ainsi mis en évidence que ce sont les valeurs des évaluateurs et évaluatrices qui sont moteurs dans l'évaluation et qu'elles viennent ainsi influencer le pôle des référents et le pôle des référés. L'objectif est donc de mettre en place une méthodologie en cohérence avec notre approche théorique de la référentialisation. Nous avons donc réalisé l'évaluation en partant de la mise au jour des valeurs de la formation et du métier de SP au SDIS 31. Ces valeurs, le groupe de travail a cherché à les opérationnaliser au travers des référentiels de compétences des SP et des SP formateurs et formatrices afin de conduire une évaluation qui ne serait pas « hors-sol ». Enfin, nous avons mis en œuvre l'évaluation afin de recueillir les référés en lien avec le référentiel de l'évaluation. L'enjeu méthodologique de cette thèse est donc de formaliser cette démarche de référentialisation et de donner à voir quelques repères méthodologiques qui ont conduit cette démarche. Cet enjeu rejoint ainsi une perspective scientifique et une perspective socio-professionnelle en proposant une démarche évaluative originale.

2.4 Un enjeu épistémologique : participer à la définition de la recherche-intervention évaluative

Enfin, l'évaluation étant au cœur de notre démarche de RI, nous souhaitons apporter des éléments sur le rôle de la RI dans la mise en œuvre de l'évaluation. En effet, la conduite du processus de référentialisation ne peut pas être appréhendée sans prendre en compte et détailler les apports des sphères scientifique et socio-professionnelle. La RI, en sciences de l'éducation et de la formation, est une démarche d'accompagnement du changement (Broussal, Ponté et Bedin, 2015 ; Marcel, 2015a) qui s'inscrit dans le courant épistémologique des sciences participatives. Les savoirs sont pluriels et non hiérarchisés (Gurnade, 2016) et leur articulation peut permettre de produire des savoirs contextualisés et scientifiques. L'enjeu de cette thèse est donc de participer à la compréhension des échanges entre les sphères académique et socio-professionnelle et à la place de l'évaluation dans ceux-là (ou celles-là ?). L'évaluation est-elle seulement le produit de ces échanges ? L'évaluation elle-même, co-élaborée dans le tiers-

espace socio-scientifique, a-t-elle alimenté ces deux sphères ? Un retour sur notre démarche globale apportera ainsi des éléments pour éclairer ces questions.

3 L'organisation du document

Cette thèse s'organise en quatre parties. La première annonce le projet de RI développé dans cette thèse. Elle est composée de trois chapitres. Le chapitre 1 explicite le processus de contractualisation en retraçant l'origine de la demande du SDIS 31 jusqu'à la commande d'évaluation eu sein d'une RI. Cette commande est développée dans le chapitre 2 dans lequel nous justifions le choix d'avoir mis en place une RI pour répondre à la demande d'accompagnement du SDIS 31. Nous poursuivons en présentant la méthodologie de la RI contextualisée à notre projet. Enfin, dans le chapitre 3, nous présentons la problématisation de l'évaluation ainsi que les objectifs du volet intervention et ceux du volet recherche. La deuxième partie porte spécifiquement sur le diagnostic. Trois chapitres la constituent. Le chapitre 4 présente le volet interne du diagnostic (Ariza, 2020) qui s'intéresse à l'organisation de la formation des SP du SDIS 31. Le chapitre 5 correspond au volet externe du diagnostic. Il traite de l'identité professionnelle des SP du département. Enfin, le chapitre 6, vise à identifier les valeurs issues des deux enquêtes menées dans la conduite du diagnostic. La troisième partie porte sur le référentiel d'évaluation. Nous analysons sa co-construction avec le groupe de travail dans les chapitres 7 et 8. Enfin, la dernière partie, constituée de deux chapitres, présente les résultats des volets intervention et recherche. Dans le chapitre 9, ce sont les résultats de l'évaluation, les pistes pour l'action formulées avec le groupe de travail et le dispositif d'évaluation qui sont présentés. Enfin, le chapitre 10 présente les résultats de la recherche sur la référentialisation. Pour les annexes, elles n'ont pas été enregistrées en format papier mais en format numérique.

Partie 1

Le projet de la recherche-intervention

Chapitre 1 : De la demande à la commande

Chapitre 2 : La contractualisation de la recherche-intervention

Chapitre 3 : L'évaluation entre recherche et intervention

Introduction de la partie 1

Cette première partie expose le projet de RI qui a été contractualisé avec le SDIS 31. L'objectif est de présenter la commande de RI, dans laquelle a été conduite l'évaluation de la formation du SDIS 31, en explicitant ses contextes d'émergence. En effet, deux contextes ont été engagés dans cette RI : la contexte de la sphère socio-professionnelle et le contexte de la sphère académique. C'est dans leur rencontre et par un processus de négociation que nous avons abouti à la contractualisation de la RI. Nous présentons ainsi, dans un premier temps, la sphère socio-professionnelle des SP de la Haute-Garonne (cf. chapitre 1). Pour cela, nous partons du contexte national des SP que nous exposons à partir d'un regard socio-historique puis institutionnel. Nous prolongeons en présentant les changements au sein de la formation portés par le passage de l'APC. Enfin, nous indiquons les étapes de la contractualisation, c'est-à-dire de la médiatisation de la demande à la commande d'évaluation. Dans un deuxième temps, nous présentons la démarche dans laquelle s'ancre notre projet : la recherche-intervention (cf. chapitre 2). Nous développons ainsi le contexte académique dans lequel ont pris part les négociations avec le SDIS 31. Après avoir rappelé le contexte d'émergence de la RI, en sciences de l'éducation et de la formation, nous justifions le choix de cette démarche pour accompagner le SDIS 31. La RI est ensuite déclinée d'un point de vue méthodologique. Nous y présentons les instances que nous avons constituées pour faire vivre le tiers-espace socio-scientifique (Marcel, 2010 ; Marcel, 2020a), espace dans lequel s'est conduite la démarche évaluative contractualisée. L'évaluation s'est donc retrouvée au cœur de la démarche de RI : elle a servi l'intervention par sa visée transformative et a servi la recherche par la production de connaissances scientifiques qu'elle a permise. Pour terminer, nous développons dans un troisième temps (cf. chapitre 3) le cœur de ce projet : l'évaluation. Nous la présentons, d'abord, comme un outil d'accompagnement pour le SDIS 31 en caractérisant ses spécificités liées à la dimension collaborative et sa perspective écologique dont elle relève dans le cadre de la RI. Ensuite, c'est l'évaluation comme objet de recherche qui est développée au travers de la problématisation du processus de référentialisation.

Chapitre 1

De la demande à la commande

Dans ce premier chapitre sont exposés les éléments contextuels qui ont conduit à la formalisation de la commande de RI. Cette première étape est primordiale dans la présentation du projet de la RI car elle permet d'éclairer le projet dans les enjeux qu'il sous-tend. Pour cela, nous commençons par présenter le contexte des SP du SDIS 31 dont est issue la demande sociale adressée à l'UMR EFTS. Dans un deuxième temps, nous nous intéressons aux changements qui ont traversé la formation des SP depuis la réforme de l'APC, en 2013, et qui a donné lieu à la demande d'accompagnement. Enfin, nous terminons en explicitant le processus de contractualisation qui a permis d'aboutir à la commande de la RI exposée dans cette thèse.

1 Les SP du SDIS 31 à l'origine de la demande

La RI est « une modalité particulière de réponse à une demande sociale » (Marcel, 2015, p. 28). Elle est donc une démarche qui dépend de cette demande et d'un contexte dans laquelle elle émerge. Dans le cadre de cette thèse, la demande est issue du SDIS 31. L'enjeu est donc d'explicitier ce contexte à partir d'abord d'un retour socio-historique du milieu sapeur-pompier puis en présentant son organisation institutionnelle actuelle. Enfin, un dernier point vient spécifier l'organisation générale du SDIS 31. L'objectif de ce premier point est donc d'éclairer le contexte de là où provient la demande d'accompagnement qui a été adressée à l'UMR EFTS.

1.1 Présentation socio-historique du corps des SP

Cette recherche-intervention s'inscrit dans le contexte socio-professionnel des SP. Les SP se sont des hommes, en grande majorité, mais aussi des femmes qui se sont organisé·es depuis tout temps pour lutter contre les incendies et, plus largement, porter secours à la population. Aisément reconnaissables à leur tenue et leurs véhicules, ces hommes et femmes réalisent pourtant un métier, ou activité⁶, partiellement connu par la population (Kanzari, 2008). Afin de

⁶ Nous parlons d'activité pour les cas où les SP ne sont pas professionnel·les mais volontaires.

porter un regard éclairé sur le contexte de cette RI, nous présentons en suivant, à partir d'une approche socio-historique, l'évolution et la formalisation du corps des SP en France.

1.1.1 La naissance du corps des SP

Aujourd'hui le terme de sapeur-pompier, ou sapeuse-pompière, est une dénomination courante des hommes et des femmes qui interviennent dans des situations d'urgence de natures diverses pour apporter leur aide à la société civile. Néanmoins, cette appellation, dont les deux mots n'ont pas toujours été associés, résulte d'un combat historique des humains face aux incendies. En effet, toutes les sociétés, depuis tout temps, sont confrontées à la problématique du feu et cherchent à s'organiser pour lutter contre les incendies que nous savons dévastateurs⁷. C'est dans cette recherche d'organisation qu'au Moyen-Âge cette lutte consiste à abattre les habitations pour contenir le feu en le privant de combustible⁸. Le terme de sapeur a vu le jour à cette période, il est issu du verbe de l'ancien français *saper* qui désigne l'action d'abattre. C'est à partir du XVIIIe siècle que le terme de « pompier » est accolé à celui de « sapeur ». Ce terme provient d'une nouvelle fonction, celle des gardes pompes, qui sont les personnes responsables des pompes à bras. En France, on doit l'origine des pompes à bras à François Dumouriez du Perrier qui, en l'important des Pays-Bas, fait reconnaître par le roi Louis XIV son utilité pour combattre le feu. C'est donc à l'aide de ce mécanisme, qui a évolué vers les pompes à vapeur en 1885, que la lutte contre les incendies s'organise⁹. Cette importation marque un tournant important dans le combat des flammes car jusqu'ici ce sont les religieux, les artisans et mêmes les prostituées, nommées « ribaudes » (Kanzari, 2008), qui tour à tour avaient pour missions de surveiller les départs de feu et gérer les incendies. Si la France s'organise dans ce combat, il faut attendre 1875¹⁰ pour que la profession de sapeur-pompier soit officialisée en France avec le décret du 29 décembre 1875 qui place les SP sous la tutelle du ministère de l'Intérieur (Kanzari, 2008). La mission première de ces hommes, engagés après leurs obligations militaires, est la lutte contre les incendies, pour laquelle ils sont formés. La gestion des SP, et de leur matériel, est alors confiée aux communes. Durant le XXe siècle, cette organisation se renforce avec la création de la Fédération Nationale des Sapeurs-Pompiers qui, sous le statut associatif, vise à fédérer les communes autour d'un projet national permettant l'uniformisation

⁷ Nous pensons ici au célèbre incendie de Londres qui, trois jours durant, a détruit une partie importante de la ville de Londres et, plus localement, aux deux incendies destructeurs de Toulouse en 1444 et en 1463 (Kanzari, 2008).

⁸ Le feu est la résultante de l'interaction entre le comburant (c'est-à-dire l'oxygène), la chaleur produite par une source d'énergie et un combustible (tout matériau pouvant prendre feu : bois, paille, essence, etc.).

⁹ Source : <https://www.pompiersparis.fr/fr/news/actualites/le-saviez-vous> (consulté le 09/10/2021)

¹⁰ 1811 pour le Bataillon des SP de Paris, qui relève de l'Armée.

des manœuvres employées, de la modernisation du matériel et de la formation (Kanzari, 2008). Cette association a évolué à travers le temps et se nomme aujourd'hui la Fédération Nationale des Sapeurs-Pompiers de France. Toujours active dans le milieu SP, elle poursuit l'objectif d'accompagner la communauté SP dans l'évolution de leur activité. Le corps SP doit donc son origine aux « soldats du feu » qui, bien avant sa professionnalisation, réunissait des hommes et des femmes, dans le cas des ribaudes, autour de la lutte contre les incendies et de manière « extra » professionnelle. Aujourd'hui les missions ont évolué, les SP ont diversifié leurs interventions et ne sont plus exclusivement des soldats du feu.

1.1.2 La diversification des interventions des SP

Le corps des SP s'est construit dans la lutte contre les incendies. C'est cette activité qui a justifié la formalisation et l'officialisation de cette communauté intégrée au ministère de l'Intérieur en 1875. Mais leurs missions ont peu à peu évolué et se sont diversifiées. Dès la fin du XXe siècle, de 1993 à 2005, les interventions liées au secours à la personne ont augmenté de 180% (Chevrier et Datiguenave, 2011) et concernent désormais la majorité de leurs sorties. Au niveau national, en 2019¹¹, elles représentent 81% de leur activité. Pour Kanzari (2008), ce chiffre s'explique par la restructuration des missions assurées par le Service Ambulancier Médicalisé d'Urgence (désormais SAMU) en 1992. À cette date, le SAMU « cède la totalité de la prise en charge de la voie publique aux sapeurs-pompiers » (Kanzari, 2008, p.38). Les SP se retrouvent donc à prendre en charge toutes les « petites » interventions liées au secours à la personne. A ce domaine s'ajoutent les accidents de la circulation (6%), les opérations diverses¹² (5%), la protection des biens¹³ (2%) ou encore les risques technologiques¹⁴ (1%). L'incendie ne représente ainsi plus que 7% de leurs interventions, pourcentage en évolution de +3,5% par rapport à l'année 2018. Les SP ne sont donc plus exclusivement considérés comme des soldats du feu mais davantage comme des « agents polyvalents » (Kanzari, 2008, p. 76) ou encore des « sauveteurs » (Duportal, 2003, p. 14).

¹¹ Source : [https://mobile.interieur.gouv.fr/Publications/Statistiques/Securite-civile/2019#:~:text=Au%2031%20d%C3%A9cembre%202019%2C%20on,12%20800%20militaires%20\(5%25\)\(consulté le 13/10/2021\)](https://mobile.interieur.gouv.fr/Publications/Statistiques/Securite-civile/2019#:~:text=Au%2031%20d%C3%A9cembre%202019%2C%20on,12%20800%20militaires%20(5%25)(consulté le 13/10/2021))

¹² Les opérations diverses sont les secours des animaux, liés aux pannes d'ascenseurs ou aux dégagements et aux nettoyages de chaussée, etc.

¹³ La protection des biens correspond aux interventions liées aux fuites d'eau, aux inondations, aux ouvertures de portes, etc.

¹⁴ Les risques technologiques font référence aux fuites de gaz, odeurs suspectes autre que le gaz, etc.

1.1.3 Une organisation mêlant volontaires et professionnel·les

Le corps des SP a pris forme au travers d'hommes et de femmes, non professionnel·les et non formé·es, qui luttèrent, pas toujours de manière volontaire, contre les incendies. Aujourd'hui l'organisation des SP est largement portée par ce modèle qui compte davantage de volontaires que de professionnel·les. Pour l'année 2019, un rapport issu de la sécurité civile¹⁵ dénombre parmi les 253 000 SP de France de :

- 41 400 SP professionnel·les (désormais SPP), soit 16% de l'effectif total ;
- 198 800 de SP volontaires (désormais SPV), soit 79% de l'effectif total ;
- 12 800 militaires, soit 5% de l'effectif total.

Ces chiffres, et leur pourcentage, sont sensiblement les mêmes que ceux relevés en 2006 par Kanzari (2008). La proportion des volontaires est donc majoritaire au sein des SP. Ce modèle permet, d'une part, un maillage territorial fort et important, notamment dans les zones rurales qui bénéficient de fait des secours d'urgence des SP et d'autre part, d'éviter à la population une désertification des secours d'urgence en milieu rural.

Chevrier et Dartiguenave (2011) se sont intéressés aux profils des SPV et en ont distingué quatre profils types : le « villageois », le « militaire », le « héros » et le « secouriste ». Le ou la « villageois·e » est, comme son nom le sous-entend, dévoué·e à sa vie communale, c'est « l'archétype du *sapeur-pompier républicain* » (Chevrier et Dartiguenave, 2011, p. 166) qui s'engage dans l'objectif de protéger les siens. Il ou elle accorde beaucoup d'importance aux honneurs, aux marques de reconnaissance et aux symboles de la République tels que le drapeau, l'uniforme et l'hymne national. Très attaché·es à leurs centres de secours, les directives départementales, relevant de l'opérationnel, de l'organisationnel ou de la formation, sont souvent mal acceptées car jugées trop strictes, et trop à la recherche de performance et d'efficacité, surtout au regard de leur engagement non professionnel. Ce profil-type met ainsi l'accent sur la dimension bénévole de son activité pour aider son prochain. À cette dimension opérationnelle s'ajoute l'activité associative et bénévole qu'ils ou elles mènent pour faire vivre le centre de secours au sein de la commune. Le profil-type du ou de la « militaire » renvoie à la rigueur et la rationalisation de l'activité. L'ordre et la discipline sont considérés comme des alliés pour leurs interventions opérationnelles qui doivent être efficaces. Ces SPV « s'engage[nt] pour combattre les catastrophes et les sinistres, défendre les personnes, les biens

¹⁵ Source : [\(https://mobile.interieur.gouv.fr/Publications/Statistiques/Securite-civile/2019#:~:text=Au%2031%20d%C3%A9cembre%202019%2C%20on,12%20800%20militaires%20\(5%25\)\)](https://mobile.interieur.gouv.fr/Publications/Statistiques/Securite-civile/2019#:~:text=Au%2031%20d%C3%A9cembre%202019%2C%20on,12%20800%20militaires%20(5%25)) (consulté le 13/10/2021)

et l'environnement et rétablir l'ordre menacé » (Chevrier et Dartiguenave, 2011, p. 167). L'importance n'est donc pas tant orientée vers la commune dans laquelle est exercée cette activité mais dans le centre de secours investi qui joue un rôle majeur au sein de la société. Tout comme le ou la « militaire », le profil-type du « héros » ou de « l'héroïne » est également détaché e de son territoire communal, être SP c'est avant tout vivre « une expérience et une épreuve à caractère initiatique » (Chevrier et Dartiguenave, 2011, p. 168). Caractérisée de dionysiaque par ces mêmes auteurs, cette figure enthousiaste, cultivant une réelle passion pour le goût de l'épreuve, s'éloigne parfois des valeurs tournées vers autrui, c'est-à-dire celles concernant la protection des personnes, des biens et de l'environnement, et les règles de sécurité de son activité. Généralement jeune, le volontariat apparaît comme un tremplin pour accéder au statut de professionnel. Enfin, pour le profil-type du ou de la « secouriste » l'importance réside dans l'acte de secours qu'il ou elle prodigue à autrui. Sa vie professionnelle est d'ailleurs souvent en lien avec le médico-social. Ce profil de SPV ne cherche pas la gloire, le frisson ou un sentiment d'appartenance, mais « est animé par le souci des autres » (Chevrier et Dartiguenave, 2011, p. 169).

Ce travail sur les profils-types de SPV met en évidence la pluralité de ces hommes et femmes qui s'engagent volontairement au sein de la sécurité civile. En 2018, ce statut a été mis en danger par la Cour de justice de l'Union Européenne en reconnaissant en Belgique la qualité de travailleur à un SPV¹⁶. Cette reconnaissance renvoie à la réglementation européenne sur le temps de travail (2008) qui oblige un repos quotidien minimum de 11h et interdit de dépasser les 48h par semaine. Or, le cumul d'activité peut vite amener à dépasser ces heures. De vives réactions se sont fait entendre, tant du côté du gouvernement français que du côté de la Fédération Nationale des Sapeurs-Pompiers de France, pour préserver ce modèle. Parce que les trois quarts des SP sont volontaires, cette limitation pourrait avoir un impact dans l'accès au secours, notamment en milieu rural.

1.1.4 L'héroïsation de l'activité

Que les SP soient volontaires ou professionnel·les, leur uniforme est de tout temps admiré et reconnu par la population pour le courage dont font preuve ces individus (Kanzari, 2008 ; Rolland, 2013). Cette notion de courage se retrouve dès le Moyen-Âge chez ces personnes qui viennent combattre le feu en s'exposant aux risques multiples liés à leurs interventions et aux risques de misères liées à leurs familles en cas de blessures invalidantes ou de décès (Rolland,

¹⁶<https://www.senat.fr/questions/base/2018/qSEQ180806584.html> (consulté le 12/10/2021)

2013). Le courage n'est à cette période-là pas une valeur prônée par l'institution, qui valorise plutôt la sécurité des hommes engagés dans le feu, elle est une valeur attribuée par la population qui les considère comme de véritables héros. Le début du XIXe siècle, qui correspond à la période de professionnalisation des SP, voit se développer une nouvelle caractéristique de leur identité qui, cette fois, provient de l'institution, celle de la condition physique, introduite et portée par Francisco Amoros (Doctobre, 2017 ; Rolland, 2013). Pour Amoros, c'est par la force, par une qualité physique « hors norme » (Rolland, 2013, p.113) que les SP peuvent être efficaces. Amoros est soutenu par l'institution qui participe au développement des valeurs guerrières (Rolland, 2013). Ces caractéristiques imprègnent alors l'identité des SP qui, à partir XXIe siècle ne parlent pas de leur activité en termes de courage mais en termes d'action, d'intrépidité et de goût du risque (Rolland, 2013). L'identité des SP s'est donc construite sur un double processus (Dubar, 1991) : le processus biographique d'une part, qui renvoie à l'identité pour soi, qui dans leur cas correspond à la question de l'action, de l'intervention comme une épreuve où le physique et l'ordre permettront sa réussite ; et le processus relationnel d'autre part, qui renvoie à l'identité pour autrui, c'est-à-dire l'identité attribuée par des individus externes aux SP, où là il est question de valeurs liées au courage et à la protection. Or, comme nous l'avons développé précédemment, les missions des SP du XXIe siècle ont bien évolué depuis. L'incendie ne représente que 7% des interventions au niveau national, quand celle du secours à la personne en représentent 73%¹⁷. Kanzari (2008), à propos de l'image des SP comme soldats du feu, largement diffusée tant par les bénéficiaires que les SP eux-mêmes, note que « les agents ont du mal à accepter certaines modifications profondes de leur profession » (Kanzari, 2008, p. 50). Pour Kanzari (2008) il s'agit d'« un décalage entre la manière dont les pompiers voient leur profession, leur identité professionnelle, et le type de travail qu'ils effectuent » (p.50). Ce changement vient ainsi bousculer « le sapeur-pompier dans son désir d'action virile, de confrontation physique avec le feu, toujours valorisée » (Rolland, 2013, p. 116).

L'activité de SP a donc été marquée par un processus d'héroïsation, d'abord auprès de la population qui voyait en eux un courage à tout épreuve, puis développée par l'institution sur des valeurs guerrières et viriles (Pfefferkorn, 2006 ; Rolland, 2013) construites sur l'origine de leur intervention, la lutte contre l'incendie, et qui, malgré qu'elles soient aujourd'hui minoritaires, restent ancrées dans leur identité.

¹⁷ Données issues du rapport de la Direction Générale de la Sécurité Civiles et de la Gestion des Crises (rapport 2020 sur l'année 2019).

1.1.5 Une faible représentativité des femmes

Au sein du corps SP, dans lequel les valeurs viriles explicitées précédemment sont prégnantes, le nombre de femmes est aujourd'hui encore faible. Le rapport de 2019 indique qu'elles représentent 18% des SP civil·es. Pourtant, leur intégration a été officialisée dès 1976 avec le décret n°76-1007 du 25 octobre qui stipule que les filles et épouses des SPV « participent déjà au relevage est au transport des blessés de la route et interviennent parfois pour assurer le premier départ de véhicules de lutte contre l'incendie » (extrait de la circulaire du 15 novembre 1976 n°76-524, cité par Pfefferkorn, 2006, p. 206). Leur participation remonte même au Moyen-Âge avec les ribaudes qui avaient l'obligation de participer à l'extinction des incendies en transportant les seaux d'eau vides vers les points d'eau (Kanzari, 2008 ; Pfefferkorn, 2006). Pfefferkorn (2006) développe deux raisons principales faisant obstacle à l'augmentation des effectifs féminins. La première est d'ordre stratégique. En effet, il compare la stratégie de féminisation du corps sapeur-pompier à ceux de l'Armée et de la Police. Pour ces derniers, la féminisation s'est faite « un peu plus tôt, mais surtout plus vite et bien davantage » (Pfefferkorn, 2006, p.204) grâce à l'intégration, dès le début, des femmes dans des fonctions intermédiaires et supérieures. Pour lui, cette stratégie a permis de combattre les comportements dits machistes de manière plus efficace¹⁸, même si aujourd'hui encore des inégalités résident au sein des Armées françaises (Boutron et Weber, 2022) De plus, des seuils minimums étaient imposés, comme dans les navires, obligeant ainsi les marins à intégrer et assurer les femmes « dans des conditions acceptables (Dufoulon et al., 1998 ; Trompette et al., 1999) » (Pfefferkorn, 2006, p. 204). Mais si l'Armée française est une des Armées les plus féminisée du monde, aujourd'hui encore il y réside des inégalités importantes (Boutron et Weber, 2022). La deuxième raison relève davantage des représentations des SP et nous renvoie directement au point précédent. Il rappelle ainsi toute l'histoire de la communauté sapeuse-pomprière en mettant en évidence les valeurs viriles qui constituent une part importante de leur identité. Les qualités physiques des femmes considérées comme inférieures à celles des hommes, ces derniers soulignant, entre autres, les différences de barèmes pour les épreuves sportives. Par ailleurs, Pfefferkorn (2006) met également au jour les difficultés des femmes, perçues par les hommes, quant à de potentielles grossesses qui viennent gêner l'organisation des gardes à cause de leur congé maternité et de leur remise en forme. Son enquête révèle que pour les SP interrogés, les femmes « *n'ont pas leur place* » (extrait de verbatim, cité par Pfefferkorn, 2006, p. 218) chez les SP. Il remarque que le rejet est plus fort de la part des SP les plus âgés, même s'il identifie que les

¹⁸ Si cette stratégie a permis de combattre et diminuer les comportements dits machistes, elle ne les a pas complètement bannis.

jeunes partagent largement ces représentations. Une exception semble se faire pour les missions de secourisme pour lesquelles les qualités dites naturelles de la femme semblent être en adéquation. L'enquête met donc en avant les stéréotypes de genre diffus au sein des SP et, de fait, le poids de la discrimination qui pèse sur les femmes SP. Pourtant, les choses évoluent. En mars 2020, quelques jours avant le confinement lié à la Covid-19, s'est déroulé le tout premier colloque national sur l'égalité femmes-hommes au sein des SDIS. Il a permis de faire intervenir un ensemble d'acteurs et d'actrices provenant d'horizons divers et de faire travailler les participants et participantes sur quatre axes, révélateurs des problèmes rencontrés : 1) le harcèlement sexuel et les discriminations, 2) le plafond de verre, 3) le management et la formation intégrant la mixité ; 4) l'articulation des temps de vie. Ce colloque est la preuve qu'aujourd'hui encore subsistent des inégalités. Mais il est également la preuve que les institutions reconnaissent ce problème et cherchent à lutter contre.

Cette entrée socio-historique permet de présenter le corps des SP comme une communauté qui s'est créée et développée dans la nécessité des populations à faire face aux flammes dévastatrices. Cette entité, qui s'est organisée au fil des siècles pour répondre au mieux à ce besoin de protection, s'est peu à peu structurée et formalisée en s'adaptant aux évolutions sociétales. C'est ainsi que face aux nouveaux besoins de la population, elle a su ajuster et étendre ses missions de protection civile.

1.2 L'organisation institutionnelle des SP

Dans cette partie, nous abordons l'organisation institutionnelle à laquelle sont soumises les SP. Nous développons ainsi dans un premier temps l'organisation structurelle des SDIS avant de présenter plus spécifiquement l'organisation opérationnelle des SP. Enfin, un dernier point explicitera l'organisation de la formation qui, selon les fonctions des SP, est administrée au niveau départemental ou au niveau national.

1.2.1 Une organisation départementale

Les SP étant historiquement administrées par les communes, le décret de 1955 « érige les services départementaux d'incendie et de secours en établissements publics départementaux » (extrait de la Fédération Nationale des Sapeurs-Pompiers de France¹⁹), renforcé en 1996 par la réforme de la départementalisation. Les SDIS sont des établissements publics départementaux,

¹⁹ <https://www.pompiers.fr/federation/presentation/origines>

financés par les collectivités locales et administrés par des élus locaux. Ils portent comme missions la prévention et l'évaluation des risques de sécurité civile ; la préparation des mesures de sauvegarde et l'organisation des moyens de secours ; la protection des personnes, des biens et de l'environnement ; les secours d'urgence aux personnes victimes d'accidents, de sinistres ou de catastrophes ainsi que leur évacuation. Toutes ces missions sont majoritairement assurées par des SP mais également par des agent·es relevant des filières Administratives Techniques et Spécialisée au sein d'une organisation fonctionnelle qui rassemble des services, des groupements de services et des pôles. Ces instances sont dirigées par des officier·ières supérieur·es SP, mais n'en restent pas moins placées sous l'autorité des préfets, pour la gestion opérationnelle, et de la présidence de conseils d'administration pour la gestion administrative et financière. Au cœur de toutes ces unités, se trouvent les centres d'incendie et de secours ; ce sont les structures opérationnelles qui prennent en compte les alertes et mettent en œuvre les moyens et actions de secours. Ils sont répartis sur les territoires selon le Schéma départemental d'analyse et de couverture des risques et du règlement opérationnel du département.

1.2.2 Une organisation opérationnelle pyramidale

D'un point de vue opérationnel, les SP s'appuient sur une organisation pyramidale stricte. À chaque grade correspond une fonction bien définie. Cette structuration s'explique par leur activité qui se déploie toujours dans l'urgence. Il faut alors que tous et toutes les SP sachent précisément le rôle qui va leur être dévolu. Toute équipe d'intervention est *a minima* constituée d'un trinôme : un·e équipier·e, un·e chef·fe d'équipe et un·e chef·fe d'agrès. Chacun·e est respectivement placé·e sous l'autorité du suivant ou de la suivante. Le ou la chef·fe d'agrès est responsable de l'opération quand celle-ci n'engage pas de moyen supplémentaire. C'est lui ou elle qui prend les décisions sur l'action à entreprendre et qui la coordonne, au regard de la situation rapportée par l'équipier·e et le ou la chef·fe d'équipe. Enfin, le ou la chef·fe d'équipe est responsable de l'équipier·e engagé·e avec lui ou elle sur l'intervention. À chacune de ces fonctions correspond un grade :

- l'équipier·e est sapeur ou sapeuse 1^{er} ou 2^{ème} grade (grade réservé aux SPV) ou caporal·e,
- le ou la chef·fe d'équipe est caporal·le-chef·fe,
- le ou la chef·fe d'agrès est sergent·e, sergent·e-chef·fe ou adjudant·e, adjudant·e-chef·fe.

Si l'opération nécessite davantage de moyens, des chef·fes supplémentaires prennent place dans ce qui est appelé la chaîne de commandement. Nous retrouvons, dans l'ordre, le ou la chef·fe de groupe, qui prend le commandement quand deux à quatre engins sont engagés. Ces postes sont occupés par les lieutenant·es. Ensuite, le ou la chef·fe de colonne intervient quand la situation met en jeu deux à quatre chef·fes de groupe. Dans ce cas, la fonction est assurée par un·e capitaine ou un·e commandant·e. Enfin, le ou la chef·fe de site est appelé·e pour les opérations les plus importantes et qui nécessitent une gestion organisationnelle et humaine complexe. Il s'agit dans ce cas de commandant·e ou de lieutenant·e-colonel·le.

Afin de pouvoir répondre à toute heure aux appels d'urgence, les SP travaillent sous forme de garde, majoritairement des gardes alternant 24h de présence en centres de secours et 48h de repos. Dans les centres de secours exclusivement volontaires, les SPV ne sont pas posté·es en centre de secours, un « bip » les alarme de leur départ, les SP doivent ainsi rejoindre en moins de 10 minutes leur centre de secours. Il en est de même pour les chef·fes de colonnes et chef·es de sites, qui occupent des postes fonctionnels au sein du SDIS et qui rejoignent l'intervention en cas de déclenchement. Cette organisation stricte et bien définie permet une fluidité dans les secours portés auprès de la population.

1.2.3 La formation des SP

Les missions et rôles correspondant à chacune des fonctions sont précisément travaillés lors des formations qui sont assurées par la communauté sapeuse-pomprière. Nous distinguons deux principaux organismes : l'École Nationale Supérieure des Officiers Sapeurs-Pompiers (désormais ENSOSP) et les Écoles Départementales d'Incendie et de Secours (désormais ÉDIS). Le premier est le centre de formation qui forme les officier·es SP, c'est-à-dire les lieutenant·es, les capitaines, les commandant·es, les lieutenant·es-colonel·les, les colonel·les et les contrôleurs généraux ou contrôleuses générales. Le pilotage de cet organisme de formation est assuré par l'État, les collectivités territoriales, le Centre National de la Fonction Publique et Territoriale, des représentant·es des usager·ères et des représentant·es du personnel²⁰. Le deuxième organisme, les ÉDISS sont quant à elles rattachées aux SDIS dont elles dépendent. Bien que les SDIS soient reconnus comme des organismes de formation par la Direction Régionale des Entreprises, de la Concurrence, de la Consommation, du Travail et de l'Emploi (Chauvet, 2018), ils restent pour autant sous l'autorité de la Direction générale de la sécurité civile et de la gestion des crises qui décide des politiques nationales de formation. Par ailleurs,

²⁰ Source : <https://www.ensosp.fr/lecole-de-tous-les-acteurs-de-la-securite-civile>

ces structures assurent les formations initiales des SPP et SPV et celles liées à l'avancement de grade des SP non-officier·es, c'est-à-dire des hommes et femmes de rang et des sous-officier·es. À ces formations, s'ajoutent celles de spécialités, comme les formations au secours nautique, à la reconnaissance en milieu périlleux, aux feux de forêts ou encore à la recherche et la localisation avec des équipes cynotechniques²¹. L'objectif est de former spécifiquement des SP qui pourront intervenir dans des cas particuliers qui requièrent des connaissances particulières. La formation des SP est donc une organisation ancrée dans le parcours de tout SP qui prend une place importante au sein de cette communauté. Ces formations sont assurées par des SP formateurs et formatrices dont leur activité à l'ÉDIS peut être permanente – et dans ce cas intègre le *pool* de l'ÉDIS – ou occasionnel, c'est-à-dire qu'ils ou elles sont ponctuellement détaché·es de leur activité principale de SP opérationnel·les en centres de secours.

Par cette présentation, nous dessinons les contours « génériques » de l'organisation institutionnelle du corps des SP. Les lignes principales donnent à voir une organisation départementale, qui n'est pour autant pas détachée d'une politique nationale qui cherche une harmonisation globale des SP en France. Cette harmonisation passe par des lignes directives strictes, comme celle qui traite de la chaîne de commandement dans laquelle tout SP doit assurer la fonction pour laquelle il ou elle a été formé·e. C'est ainsi que la formation tient une place importante et structurante pour la conduite des interventions.

1.3 Le contexte du SDIS 31

Du niveau national (présenté *supra*), nous passons ici au niveau départemental en nous focalisant plus précisément sur l'organisation du SDIS 31. Il est présenté à partir de trois thématiques : son organisation administrative, son organisation territoriale et son projet d'établissement. Ces trois éléments permettront de préciser l'organisation spécifique du SDIS 31 et de mettre au jour l'enjeu lié à la volonté de changement portée par le projet d'établissement.

1.3.1 L'organisation administrative

Le SDIS 31 est composé de 2 554 agent·es, dont 2 387 SP et 167 personnels spécialisés. Les agent·es sont réparties sur l'ensemble du territoire haut-garonnais : dans les centres de secours,

²¹ Les équipes cynotechniques ont pour « principales missions [...] la recherche de personnes égarées ou de personnes ensevelies sous les décombres ». Extrait de la présentation de la spécialité. Source : <https://www.sdis31.fr/actus/focus-sur-la-specialite-cynotechnique-de-la-haute-garonne>

au sein de l'État-Major ou de l'École départementale du SDIS. Sur les 2 387 SP, 65% sont des volontaires. La Haute-Garonne se situe donc en dessous des pourcentages nationaux qui avoisinent les 80% de SPV en activité dans les SDIS. Concernant le taux de femmes au sein de l'organisation, le SDIS 31 se montre également légèrement en-dessous des chiffres nationaux avec 13% de femmes (contre 18% au niveau national). Ces 2 554 agent·es sont réparties sur les cinq pôles de l'organigramme qui, modifié dans le cadre du projet d'établissement, ne sont pas présentés de manière pyramidale.

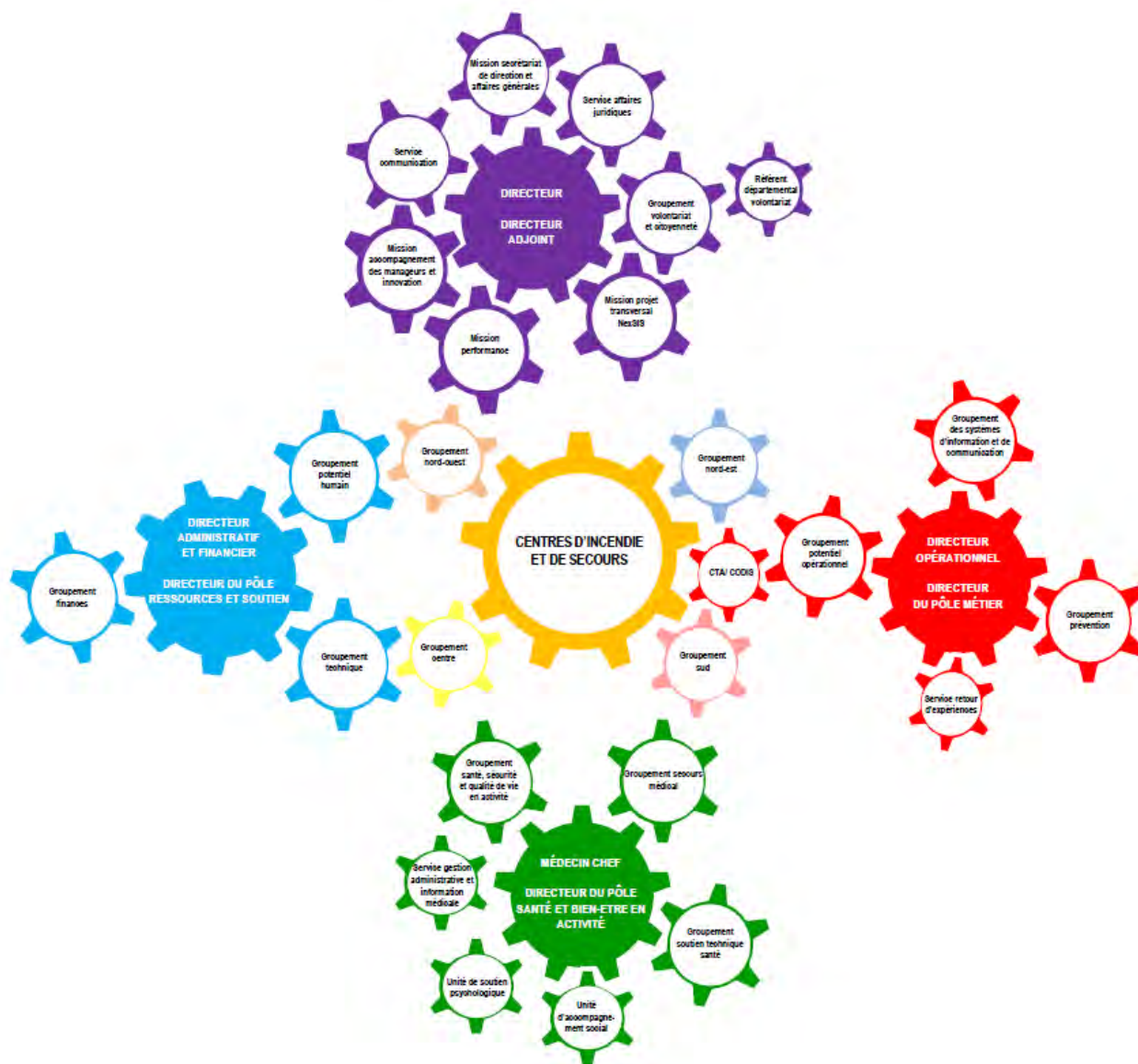


Figure 1 : Organigramme du SDIS 31

L'organisation administrative de ce SDIS relevant de la catégorie A²² prend donc la forme d'une structure plaçant en son cœur les centres d'incendie et de secours. Ce pôle central est donc alimenté, et vient de la même manière alimenter, les autres pôles de l'organigramme. C'est au sein de ces cinq pôles que les agent·es investissent le SDIS 31.

1.3.2 L'organisation territoriale du SDIS 31

Les centres de secours sont les structures qui rassemblent les SP et les véhicules d'intervention. L'organigramme du SDIS les place au cœur de leur organisation car ils sont les lieux où les SP se tiennent prêt·es à intervenir à toute heure du jour et de la nuit. La couverture opérationnelle du territoire départemental, c'est-à-dire le choix de l'emplacement des centres de secours et leur nombre, est décidé à partir du Schéma départemental d'analyse et de couverture du risque. Ce document a pour but de mener un travail d'analyse mettant au jour les types d'interventions sur lesquelles les SP sont mobilisé·es, les types de risques auxquels ils et elles font face, et ceux à venir, le développement démographique, commercial, industriel et touristique sur le territoire et les moyens du département face à l'ensemble de ces risques. La présentation de ces résultats et des solutions envisagées vise à améliorer la qualité des secours. En Haute-Garonne, l'évolution de la population a entraîné des changements d'organisation territoriale à deux niveaux : dans la composition des centres de secours, avec le passage de centres de secours exclusivement volontaires à des centres de secours mixtes, et dans la création de centres de secours en périphérie de Toulouse. Ainsi, en 2021, la Haute-Garonne compte 22 centres de secours ne comprenant que des volontaires (contre 25 en 2016). Le choix d'intégrer des SPP à des centres à l'origine exclusivement volontaires montre l'évolution de la population et des risques, et donc du nombre d'interventions qui en découle. La présence des SPP au sein des centres de secours assure donc des effectifs supplémentaires pour la prise en charge des opérations. Enfin, entre 2018 et 2021, nous notons le passage de 32 centres de secours à 37 (dont deux avec une fin de construction prévue au 1^{er} semestre 2022). Sur ces cinq nouveaux centres, quatre se situent en périphérie de Toulouse. En effet, selon une étude de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques de 2018²³, la métropole de Toulouse, qui comprend 37 communes en périphérie de la ville, est celle dont la population a le plus augmenté entre 2011 et 2016. L'étude met en avant que cette croissance démographique se situe

²² En France, les SDIS sont classés en trois catégories : A (si la population est supérieure à 900 000 habitant·es), B (si la population est comprise entre 400 000 et 900 000 habitant·es) et C (si la population est inférieure à 400 000 habitant·es).

²³ Étude réalisée à partir de la comparaison démographique entre 2011 et 2016 sur les principales agglomérations de la région Occitanie (Montpellier, Perpignan, Nîmes, Alès, etc.).

principalement dans l'espace périurbain. C'est pourquoi, la construction de ces nouveaux centres de secours se concentre sur ces zones périurbaines de Toulouse. Ces centres de secours sont eux-mêmes répartis sur quatre groupements territoriaux qui séparent le territoire : nord-est, nord-ouest, centre et sud. L'organisation territoriale du SDIS 31 est donc évolutive et prend en compte les recommandations proposées par le Schéma départemental d'analyse et de couverture du risque afin d'offrir le meilleur service à la population haut-garonnaise.

1.3.3 Horizon 2021 : le projet d'établissement du SDIS 31

En 2018, le SDIS 31 a élaboré un projet d'établissement, nommé Horizon 2021, afin de « décliner, d'un point de vue stratégique et opérationnel, les orientations politiques inscrites dans la feuille de route élaborée et diffusée par la gouvernance à l'automne 2016 » (directeur départemental du SDIS 31, extrait du livret de présentation du projet d'établissement, 2018). Ce projet d'établissement doit sa création au renouvellement du Conseil d'Administration en 2015 et au changement de directeur en 2016. En effet, c'est après avoir pris connaissance du contexte du SDIS 31, que le Conseil d'Administration a décidé de créer un projet permettant de restaurer la confiance entre ses différents acteurs et actrices. L'engagement du directeur dans ce projet a permis de créer une dynamique les conduisant à un projet d'établissement ayant pour objectif de mettre en œuvre, avec la participation des agent·es, une feuille de route afin d'opérationnaliser la politique menée par la gouvernance. Au total, ce sont 13 groupes de travail, rassemblant 156 personnes, qui ont été constitués et répartis sur les quatre étapes de la démarche :

- 1 groupe de travail pour l'état des lieux ;
- 1 groupe de travail pour déterminer les valeurs communes ;
- 4 groupes de travail pour définir les axes stratégiques et objectifs prioritaires ;
- 7 groupes de travail pour élaborer le plan d'action afférent à chaque axe stratégique.

Huit grandes valeurs communes représentatives du SDIS 31 ont été dévoilées : le professionnalisme et l'engagement ; le respect ; la cohésion et la solidarité ; la loyauté et l'honnêteté ; le sens du service public. Ces valeurs ont ainsi été diffusées au sein des différentes unités du SDIS. Ce projet d'établissement a également permis de définir les quatre axes principaux du SDIS : la place de l'humain au cœur de l'organisation, l'ouverture et l'amélioration de leur communication, le repositionnement au centre des priorités de l'opérationnel et enfin l'innovation et l'adaptation à l'évolution de la société. Ce dernier axe met en évidence la volonté du SDIS 31, et des agent·es ayant participé à la définition de ces

axes, de nouer des partenariats externes. L'objectif de « développer des partenariats avec les industriels et la recherche » étant formellement posé, il laisse entrevoir les prémices d'une collaboration voulue avec la sphère de la recherche. Avec le projet d'établissement, le SDIS 31 s'inscrit donc dans une dynamique de changement avec le souhait, entre autres, de tisser des partenariats avec des institutions externes au milieu SP, dont celui de la recherche.

2 La formation des SP en changement

La demande formulée auprès de l'UMR EFTS s'inscrit plus spécifiquement dans un contexte de changement dans la formation des SP. Son origine date de 2013 mais son processus est encore en cours au moment de la sollicitation en 2017 du SDIS auprès de l'UMR EFTS. Après avoir exposé précédemment la structure globale des commanditaires à travers la présentation du contexte des SP, nous souhaitons ici aborder plus précisément l'objet de la demande : les changements dans le système de formation. Cette présentation s'organise autour des trois niveaux d'ingénierie (Ardouin, 2007) : politique, organisationnel et pédagogique.

2.1 Un changement national de politique de formation

Le niveau politique de l'ingénierie de formation correspond au pôle stratégique et décisionnel (Ardouin, 2013). Dans notre contexte, nous situons le niveau politique au niveau national en montrant les enjeux politiques qui ont conduit les décideurs à prendre le virage de l'Approche Par les Compétences (désormais APC) en 2013. Nous poursuivons en présentant la refonte de la filière formation, refonte entreprise pour permettre aux SDIS de conduire et mettre en œuvre la réforme de l'APC.

2.1.1 Des intentions de rapprochement avec l'activité réelle

En 2000, après la parution en 1991 d'un rapport commandité par le Ministre de l'Intérieur faisant état de « la nécessité d'homogénéiser les formations » (Fleury, 2000), une réforme est conduite par la Direction Générale de la Sécurité Civile et de la Gestion des Crises pour améliorer la formation des SP. Deux temps forts peuvent être identifiés : l'introduction de la pédagogie par objectifs (désormais PPO) puis celle de l'approche par les compétences. En effet, pour faire face aux inégalités de formation d'un département à un autre, le cap de la PPO a été pris avec la publication en 2006 d'un arrêté ministériel. Des Guides Nationaux de Références ont été produits dans lesquels : « chaque formation est divisée en unités de valeur à acquérir et,

pour chaque unité de valeur, un scénario pédagogique fixe les contenus théoriques et pratiques, les durées et la progression pédagogique à mettre en œuvre. » (Chauvet, 2018, p. 21). La réponse apportée par la diffusion de ces guides prescriptifs est celle liée au besoin d'harmonisation de la formation. C'est en 2013 qu'une seconde rupture intervient avec la publication de deux arrêtés ministériels qui introduisent l'approche par les compétences. Les Guides Nationaux de Références sont ainsi remplacés par les référentiels de compétences qui n'indiquent plus de manière précise le déroulé des formations mais les compétences que les SP doivent développer. Ce passage marque une volonté de souplesse dans la manière de mettre en œuvre les formations en laissant la possibilité aux SDIS d'adapter les formations aux spécificités territoriales. Les SDIS passent d'une approche de transmission et d'application des savoirs à une approche par situations (De Ketele, 2008). Son objectif est de développer chez les apprenants et apprenantes des compétences leur permettant de s'adapter à la singularité des situations auxquelles ils ou elles font face quotidiennement.

2.1.2 La refonte de la filière formation pour donner les moyens de la mise en œuvre de l'APC
Ce changement de paradigme s'est accompagné en 2017 de la refonte de la filière de la formation des formateurs et formatrices avec l'arrêté du 04 octobre. Elle a supprimé les anciens statuts de formateurs et formatrices en même temps qu'elle en a introduit de nouveaux dont celui de concepteur ou conceptrice formation. Ce dernier est particulièrement marquant puisqu'il officialise la prise en charge de la conception des formations au niveau départemental, qui jusque-là était assurée au niveau national et transmis par la voie des Guides Nationaux de Références. Les deux autres statuts renvoient à la création des accompagnateurs ou accompagnatrices de proximité (désormais ACPRO), pour qui leur mission se déroule principalement en centres de secours pour accompagner individuellement les SP sur des points spécifiques identifiés par les formateurs-accompagnateurs ou formatrices-accompagnatrices (désormais FORAC), qui correspond au troisième statut. Ces dernières, formées par les concepteurs ou conceptrices de formation, mettent en place des actions de formations au regard des besoins des apprenants et apprenantes. Leur activité peut se dérouler à l'École Départementale d'Incendie et de Secours (désormais ÉDIS) ou en centre de secours. Les FORAC ont également à charge la formation des ACPRO. Concernant la formation des concepteurs et conceptrices de formation, elle est prise en charge par le Centre National de la Formation Publique Territoriale.

La création de ces trois statuts a pour objectif de donner les moyens aux SDIS de mettre en œuvre une formation au plus près des besoins individuels des apprenants et apprenantes, depuis sa conception jusqu'à son accompagnement le plus spécifique. La réforme de la formation donne ainsi à voir un changement de type radical (Marcel, 2014), c'est-à-dire qui affecte toute l'organisation de la formation des SDIS qui doit la mettre en œuvre, et donc les niveaux organisationnel et pédagogique. Blanc et Germier (2014) définissent d'ailleurs la réforme comme « un type de changement particulier en ce sens qu'elle est, dans son intention même, l'expression d'une volonté de produire une évolution ou une rupture contrôlée, organisée, planifiée » (p. 96).

2.2 Une difficile adaptation des niveaux organisationnel et pédagogique

Les niveaux organisationnel et pédagogique sont ici pensés ensemble car la demande d'accompagnement du SDIS pointait précisément ces deux niveaux et leur mise en relation.

2.2.1 De la dimension politique à la dimension organisationnelle

Au niveau organisationnel, qu'Ardouin (2013) définit comme le niveau de traduction des lignes politiques en dispositif et en action organisées, l'impact de ce changement est fort puisque désormais la conception des formations est entièrement à la charge des départements et plus particulièrement à la charge des concepteurs et conceptrices pour qui cette activité, cette mission, est nouvelle. Tant les référentiels que les modalités de formation sont à repenser : les concepteurs et conceptrices de formation doivent donc construire les référentiels tout en élaborant des parcours de formation adaptés à l'APC. Les concepteurs et conceptrices ont ainsi intégré dans l'organisation de leur formation la multimodalité pédagogique en développant la formation directement en centre de secours, pendant les interventions et via le numérique avec APIS. La demande de partenariat du SDIS 31 avec l'UMR EFTS pointait précisément ce niveau organisationnel puisqu'elle a été formulée en des termes d'accompagnement dans la mise en œuvre et l'analyse du système de formation. Tous les changements générés par cette réforme ont produit un flou pour les acteurs et les actrices de la formation.

2.2.2 Les changements dans les pratiques pédagogiques

Le niveau pédagogique, c'est-à-dire le niveau opérationnel de la formation (Ardouin, 2013), a été, de fait, lui aussi impacté par ces changements en devant trouver de nouvelles manières de mettre en œuvre leur formation. Former ne signifie plus transmettre ses savoirs mais créer des

conditions propices à l'apprentissage (De Ketele, 2008). Pour cela, les formateurs et formatrices mobilisent diverses modalités pédagogiques : les mises en situation professionnelle, des outils numériques, les centres de secours et les interventions. Il s'agit de la multimodalité pédagogique élaborée par les concepteurs et conceptrices de formation. Les changements qui traversent les niveaux organisationnel et pédagogique sont donc de types incrémentaux (Marcel, 2014), c'est-à-dire que, par rapport à la réforme, ils mettent en place petit à petit des actions, des dispositifs de mise en œuvre de la formation. Ces changements, de sources internes (Marcel, 2014), sont développés pour répondre aux exigences nationales. Si ces deux niveaux sont pensés ensemble c'est parce que ce sont grâce à des temps de *feedback* que les deux niveaux avancent, s'ajustent et stabilisent leur pratique, le niveau pédagogique devenant structurant pour le niveau organisationnel.

La caractérisation des changements au sein de l'ingénierie de formation permet de mettre en relief les enjeux attendus par la formulation de la demande du SDIS que nous développons dans la partie suivante. En effet, le SDIS est confronté à la mise en œuvre d'une réforme. Si les intentions sont exprimées dans la réforme et que des moyens ont été donnés pour mettre en œuvre la réforme, notamment avec la refonte de la filière formation, ce sont aux SDIS d'en assurer son opérationnalisation, étape dans laquelle de nouvelles problématiques émergent.

3 De la demande à la commande

Pour terminer ce chapitre, nous présentons le processus de contractualisation qui a permis de faire évoluer la demande du SDIS 31 en commande de RI. En nous appuyant sur les éléments explicités précédemment, nous faisons apparaître plus précisément le processus de formalisation de la demande qui a permis de contractualiser une commande entre l'UMR EFTS et le SDIS 31. Ce processus est constitué de trois étapes (Aussel, 2016 ; Ariza, 2020) : la médiatisation, la négociation et la contractualisation. Nous présentons chacune de ces étapes dans les points suivants.

3.1 La médiatisation de la demande

En 2017, le SDIS 31 a sollicité l'UMR EFTS pour être accompagné dans les changements qu'il met en place dans le cadre de la réforme de l'APC. Dès lors, prend forme le processus de médiatisation de la demande. Après avoir présenté l'UMR EFTS, qui est l'unité de recherche à qui s'adresse cette demande, et dans laquelle s'ancre ce travail de thèse, nous nous appuyerons

sur le postulat qu'une demande sociale « comporte fondamentalement une double nature » (Bedin, 1999, p. 94) inscrite dans une dimension émergente, c'est-à-dire dans « ce qui est exprimé, qui justifie l'intervention » (Aussel, 2016, p. 111), et dans une dimension latente, qui correspond à « la face cachée de la demande ou, pour le dire avec plus de nuance, la face informelle » (Aussel, 2016, p. 111), pour présenter l'étape de la médiation de la demande.

3.1.1 Une demande adressée à l'UMR EFTS

L'UMR EFTS est une unité de recherche placée sous la double tutelle du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, avec l'Université Toulouse Jean-Jaurès (UT2J), et du ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation avec l'École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole. Au moment de la sollicitation du SDIS 31, en 2017, l'UMR EFTS est organisée en quatre entrées thématiques :

- Entrée 1 : Phénomènes didactiques
- Entrée 2 : Processus éducatifs, d'enseignement et d'apprentissage
- Entrée 3 : Professionnalisations Educations
- Entrée 4 : Conduite et accompagnement du changement

La demande du SDIS 31 a été adressée à l'Entrée 4 qui s'intéresse aux processus éducatifs en œuvre dans un contexte de changement, conduit ou accompagné. En 2019, l'entrée 4 est devenue le Thème 3. Le changement est toujours au cœur du projet scientifique puisque les connaissances produites s'ancrent dans des contextes institutionnels et professionnels en changement. Le cœur de son projet traite plus spécifiquement du rapport science-action en étant orientée, d'un point de vue théorique, par les concepts d'engagement, de changement, de régulation et d'émancipation. D'un point de vue épistémologique, le Thème 3 valorise deux visées de la recherche : la visée heuristique, c'est-à-dire celle de produire des connaissances scientifiques, et la visée praxéologique, c'est-à-dire celle de production des connaissances pour l'action, nous reviendrons plus précisément sur ces deux visées dans le chapitre suivant. D'un point de vue méthodologique, le Thème 3 développe des démarches de recherche « sur » ou « pour » la conduite et l'accompagnement du changement en sciences de l'éducation et de la formation, dont la RI, qui entrelacent les visées heuristique et praxéologique. Plusieurs contextes sont investis comme la santé, la jeunesse, la culture, le travail, l'intervention socio-

éducative, etc²⁴. C'est donc vers l'Entrée 4, devenue le Thème 3 en 2019, que le SDIS 31 s'est orienté pour demander un accompagnement dans les changements qui traversent leur formation.

3.1.2 La médiatisation de la demande émergente par le SDIS 31

La dimension émergente de la demande constitue le premier niveau de la demande (Bedin, 1999). Elle est qualifiée de formelle par la même autrice qui l'assimile « au problème pratique que se pose le demandeur » (Bedin, 1999, p. 94). De cette demande, le tiers ou la tierce extérieur·e, comme elle le nomme, va venir se placer entre le demandeur et la question qu'il se pose. C'est à partir de l'analyse de cette demande, qui va être contextualisée, que ce tiers ou cette tierce extérieur·e va pouvoir commencer l'étape de négociation. Dans le cadre de notre projet, le porte-parole de cette demande est un sous-officier SP qui a œuvré pendant quatre ans au sein de l'ÉDIS de la Haute-Garonne. Il a lui-même participé à la mise en marche de la réforme et conduit des changements allant dans le sens de l'APC. Au moment de nous contacter il a quitté le *pool*²⁵ de l'ÉDIS et développe une dimension nouvelle au sein du groupement formation : la prospective ainsi que la digitalisation de la formation – à travers la création et le développement en 2017 d'une plateforme numérique d'apprentissage dédiée aux SP nommé « Apprentissage Partage Incendie et Secours » (désormais APIS). Cette activité deviendra un service à part entière fin 2018. C'est dans le cadre de cette nouvelle activité qu'il formule le souhait d'un partenariat avec l'UMR EFTS et l'Entrée 4 « conduite et accompagnement du changement ». Sa demande est alors centrée sur la mise au jour des éléments au service de la mise en œuvre, de l'analyse et de la pérennisation de leur formation. Cette demande se caractérise par sa dimension floue, large et dont les attentes ne sont pas plus spécifiées. Le tiers ou la tierce extérieur·e, l'individu recevant cette demande, est donc dans ce contexte l'équipe de recherche rattachée à l'UMR EFTS. Par leurs compétences issues des travaux scientifiques menés dans le cadre de l'accompagnement du changement en éducation et formation, les premières négociations ont pu démarrer.

3.1.3 La dimension latente de la demande

La dimension latente de la demande est la face cachée de la demande (Aussel, 2016) Elle correspond au deuxième niveau de la demande (Bedin, 1999, p.95). Informelle, elle « renvoie au développement d'une dynamique d'action partenariale sur la zone pilote constituée pour

²⁴ La description du thème 3 de l'UMR EFTS est accessible sur Internet via le lien suivant : <https://efts.univ-tlse2.fr/accueil/archives/thematiques-de-recherche/theme-3>

²⁵ Il s'agit de l'équipe de formation des SP formateurs et formatrices permanent·es.

l'étude (Bedin, 1999, p. 95). Aballéa (1995) souligne également cette dimension inexprimée dans la demande qui ne doit pour autant pas être ignorée par la personne à qui s'adresse la demande. La dimension latente a émergé d'un travail d'analyse du contexte du SDIS 31. Cette analyse a été menée à partir de la littérature grise concernant le projet d'établissement et d'observations que nous qualifions de libres que nous avons réalisées au SDIS 31 au travers de nombreux échanges avec des agent·es aux fonctions diverses. Cela nous a permis d'identifier deux demandes latentes. La première relève de l'ordre du politique et fait référence à la volonté du SDIS 31 de nouer des partenariats avec des entités externes aux SP dont celle de la recherche, explicitement mentionnée dans le projet d'établissement. L'objectif est de s'ouvrir sur ce qui se fait en externe pour enrichir les pratiques, et l'organisation, du SDIS. Cette dimension latente dépasse le niveau départemental puisqu'il y a eu une incitation importante à valoriser cette collaboration au niveau national. Enfin, la seconde est d'ordre stratégique et relève de la dynamique que peut entraîner la mise en place d'un projet partenarial au sein même de la formation du SDIS 31. En effet, la mise en place d'une recherche au sein de la formation est une forme de reconnaissance du travail réalisé par les acteurs et actrices de la formation. Ce partenariat montre ainsi l'intérêt que la direction du SDIS 31 porte à la formation.

Même si l'analyse de la demande se prolonge tout au long de la collaboration entre les deux entités (Bedin, 1999 ; Ariza, 2020), Marcel (2012) soutient un « nécessaire repérage des origines de la demande et [...] l'importance de la mise au jour des enjeux pour les différents acteurs avant d'objectiver la commande » (p. 106). Pour cela, l'étape de négociation revêt une place importante dans la formalisation de la demande.

3.2 De la négociation à la contractualisation

L'étape de négociation est la « phase durant laquelle les chercheurs, ayant “reçu” la demande, proposent une offre empreinte de leur autonomie et orientée en fonction de leur domaine spécifique de recherche » (Aussel, 2016, p. 111). Cette étape permet de créer un espace que la recherche peut investir (Aussel, 2016) et qui par là-même va permettre d'éclaircir la demande (Marcel, 2010 ; 2012). Rhéaume (2009) fait ainsi référence à une étape d'articulation entre la demande sociale et des objectifs complémentaires. Cette articulation peut alors être facilitée quand la demande est floue (Marcel, 2012). De ces négociations aboutissent alors une commande. Cette commande est d'abord formalisée, c'est-à-dire que les parties prenantes fixent un cadre « qui à la fois protège et garantit la globalité fondatrice de la démarche » (Marcel, 2015, p. 28). Tout au long de la démarche, cette commande peut potentiellement

évoluer, s'adapter afin de pouvoir s'opérationnaliser en prenant en compte le contexte dans lequel elle va se déployer (Marcel, 2012 ; 2015). Dans le cadre de la collaboration entre le SDIS 31 et l'UMR EFTS, deux éléments centraux ont été négociés et formalisés par la commande : la contractualisation d'une Convention Industrielle de Formation par la Recherche (désormais CIFRE) et un accompagnement par une évaluation conduite dans le cadre d'une recherche-intervention.

3.2.1 La négociation d'une CIFRE

Les négociations avec le SDIS 31 ont permis de contractualiser une collaboration par une Convention Industrielle de Formation par la Recherche (désormais CIFRE). Cette convention, créée en 1981 a pour vocation de renforcer les liens entre le milieu de la recherche et le milieu socio-économique (public et privé), favoriser l'emploi des jeunes doctor·es et contribuer au processus d'innovation des organisations²⁶. La thèse met donc en jeu trois entités : l'Agence Nationale de la Recherche et de la Technologie, nous-même en tant que doctorante à l'UMR EFTS et le SDIS 31. Ce dispositif est particulièrement adapté aux recherches participatives conduites au sein de l'UMR EFTS qui nécessitent un accès facilité au terrain (Gurnade, 2016) et un engagement des acteurs et actrices prenant part à ce type de recherche. Ensemble, nous avons défini les modalités de la collaboration, c'est-à-dire les objectifs attendus et les moyens mis en place. Elles ont été institutionnalisées par le contrat de collaboration (cf., Annexe 1) qui est exigé par l'ANRT et conditionne la validation de la CIFRE. Un contrat se définit comme un « accord de volonté entre deux ou plusieurs personnes [...] faisant naître des obligations entre elles » (CNRTL) qui offre une protection contre toute forme de dérive. Il est donc un document clé de la contractualisation. Par ailleurs, un autre document a été produit pour contractualiser la RI : celui explicitant le projet (cf., annexe 2). Ce document est également important car il est examiné par l'ANRT qui valide ou non la CIFRE.

3.2.2 Une commande d'évaluation menée au travers d'une recherche-intervention

La deuxième partie de la formalisation de la commande concerne la contractualisation d'une évaluation conduite dans le cadre d'une RI. Ce projet, que nous développons et explicitons plus en détail dans le chapitre 2, a été négocié dans l'articulation du contexte du SDIS 31 et des intérêts de recherche de l'UMR EFTS. En effet, le SDIS 31 connaît des changements importants au sein de sa politique départementale, qui cherche à recréer une confiance entre tous et toutes

²⁶ Source : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22130/les-CIFRE.html>

les agent·es du SDIS 31 en mettant en place des démarches participatives, mais également au sein de sa formation qui, depuis 2013, a modifié son rapport aux savoirs avec instauration de l'APC. Une démarche participative de RI est donc une opportunité intéressante pour le SDIS de s'inscrire dans cette perspective. Dans le même temps, elle permet de développer une RI avec comme spécificité de placer l'évaluation au cœur de la démarche : c'est elle qui va animer le tiers-espace socio-scientifique (Marcel, 2010, Marcel 2020a) en alimentant le volet de la recherche et celui de l'intervention. Elle est à la fois pensée comme un outil pour accompagner le changement du SDIS 31 et comme l'objet de la recherche. Le concept de l'évaluation, travaillé au sein de l'UMR EFTS sera donc investi par la recherche pour approfondir la problématique scientifique développée dans le chapitre 2. Cette thèse, par la réalisation d'une RI, s'inscrit donc dans l'orientation fondatrice du Thème 3 qui assume son positionnement épistémologique dans la mise en relation de trois visées : heuristique, praxéologique et critique (Marcel, 2020). Ces éléments nous permettent une première schématisation de la commande de notre RI exposée ci-dessous.

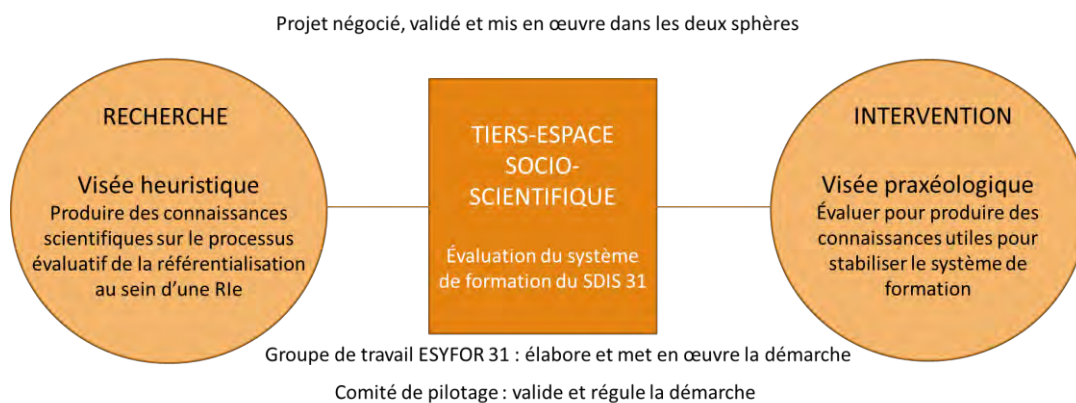


Figure 2 : La commande de la recherche-intervention, t.1

Synthèse du chapitre 1

Si l'activité des SP est connue de tout temps pour leur lutte contre les incendies, ce n'est qu'en 1875 que le corps des SP est officialisé en France. Dès lors, la gestion des SP et de leur matériel revient aux communes. Elles vont être aidées au XXe siècle par la Fédération Nationale des Sapeurs-Pompiers qui cherche à fédérer les SP et à harmoniser leurs techniques d'intervention. En 1996 sont créés les SDIS : désormais les SP ne sont plus gérés par les communes mais par le département. Les SDIS sont des organismes complexes qui régissent les secours d'urgence aux victimes, des biens et de l'environnement. Ils sont les structures qui gèrent les SP qui, nous l'avons vu, ont une identité qui s'est construite par le combat du feu puis dans une évolution des domaines d'interventions pour lesquelles les SP ont été formé·es au fur et à mesure. Obéissant à une chaîne de commandement partagée au niveau national, les SP sont formé·es soit au niveau départemental, dans les ÉDIS, soit au niveau national, à l'ENSOSP. Depuis 2013, avec la réforme de l'APC, la politique nationale de formation des SP a connu des changements importants. Pour mettre en œuvre la réforme, l'ÉDIS a elle-même initié des changements aux niveaux organisationnel et pédagogique. Au niveau organisationnel, elle a principalement développé la multimodalité pédagogique qui consiste à articuler différents temps et lieux de formation (en centres de secours, en intervention, à l'école, via leur plateforme numérique APIS). Au niveau pédagogique, elle a cherché à mettre en place des situations de formation au plus près de la réalité en plaçant les apprenant·es en situation (De Ketele, 2008). Les formé·es ne sont plus dans une posture passive face aux savoirs mais une posture active que le formateur ou la formatrice doit savoir stimuler. Toute la formation a donc été transformée par cette réforme nécessitant une nouvelle ingénierie de formation.

Pour être accompagné dans cette démarche, le SDIS 31 a sollicité l'UMR EFTS. Pour répondre à la demande, trois étapes ont été essentielles : la médiatisation, la négociation et la contractualisation (Aussel, 2016 ; Ariza, 2020). Après avoir pris connaissance de la demande, dans laquelle nous avons fait émerger sa dimension latente, nous sommes entrée dans un processus de négociation dans lequel nous avons contractualisé la mise en place d'une évaluation de la formation du SDIS 31 conduite dans le cadre d'une RI. Cette dernière s'inscrit dans un projet de thèse financé par une CIFRE qui pérennise la collaboration nécessaire à sa mise en place et la participation des différent·es acteurs et actrices.

Chapitre 2

La contractualisation de la recherche-intervention

La contractualisation d'une RI pour accompagner le SDIS 31 est un choix qui a été porté par notre direction de thèse et nous-même, doctorante. Dans ce chapitre nous donnons à voir la manière dont cette commande a été traitée. Pour cela, dans un premier temps, nous abordons la démarche globale de la recherche-intervention qui a été la modalité d'accompagnement choisie. Elle est développée de manière décontextualisée pour expliciter la manière dont elle peut répondre à une demande d'accompagnement du changement en éducation et formation. Dans un second temps, nous contextualisons la démarche de RI à notre thèse en présentant la méthodologie déployée.

1 Le choix d'une recherche-intervention

La RI est une démarche participative d'accompagnement du changement en éducation et en formation (Broussal, Ponté et Bedin, 2015 ; Marcel, 2015a). Mobiliser une telle démarche permet d'assurer des visées heuristique, praxéologique et critique (Marcel, 2020a). Un projet de RI est donc un projet au service de la sphère académique et de la sphère socio-professionnelle. Par sa visée critique, qui comprend la perspective émancipatrice revendiquée par la démarche, le projet est donc élaboré et mis en œuvre par ce que nous appelons le chercheur-citoyen (Marcel, 2015 ; Mérini, 2015). L'objectif de ce premier point est d'explicitier le choix de contractualiser une RI. Pour cela, nous présentons ici la RI de manière contextualisée : son contexte d'émergence, la démarche méthodologique et enfin son rapport avec l'accompagnement du changement.

1.1 Le contexte d'émergence de la RI

La RI est une démarche de recherche participative qui s'inscrit à la croisée de plusieurs enjeux de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Dans les paragraphes suivants nous donnons les clés permettant de comprendre tant son origine que son développement.

1.1.1 Un enjeu identitaire dans le rapport science-action

Les sciences de l'éducation et de la formation sont une discipline « ancrée et nommée par les pratiques » (Beillerot, 2002, p. 204). Ce lien avec les pratiques, considéré comme « une marque de fabrique » (Bedin, 2013, p. 93), s'explique par le contexte de création des sciences de l'éducation et de la formation. En France, Mialaret (2016) situe les prémices de cette discipline dans la volonté d'expérimenter des pédagogies (J.A. Comenius, 1592-1670 ; A.-A. Cournot, 1801-1877) ou plus globalement l'école (J.F. Herbart, 1776-1841). L'auteur poursuit en nous apprenant que, dès la fin du XIXe siècle, Binet, psychologue du XIXe siècle, choisit d'orienter ses recherches scientifiques dans le champ de l'éducation, thème qu'il développera durant de longues années. L'éducation devient donc un champ investi par la psychologie mais également par la sociologie avec Durkheim qui assure des enseignements à ce sujet à la Sorbonne. La fin du XIXe siècle et le début du XXe siècle sont donc marquées par « le mouvement bouillonnant et fécond de la recherche sur l'éducation » (Mialaret, 2016, p. 58). Mais cette effervescence est stoppée avec le début de la première guerre mondiale en 1914 et la dynamique peine à reprendre avec l'instabilité politique et sociale d'après-guerre qui s'étend jusque dans les années 50. C'est à partir de cette période que le champ de l'éducation réapparaît de manière formelle et institutionnelle avec, pour exemples, les créations d'un laboratoire de recherche de psychopédagogie de l'École normale supérieure de Saint-Cloud, créé et dirigé par Mialaret en 1948, et d'un Centre de recherche de l'Institut pédagogique national, dirigé par Gal. En octobre 1966, face au développement de ce champ de recherche et de son utilité perçue, le ministère choisit de créer le cursus universitaire de sciences de l'éducation qui sera mis en place dès la rentrée 1967 dans les facultés de Lettres de Bordeaux, Caen et Paris (Mialaret, 2016). Si ce sont des sciences contributives qui ont initialement investi le champ de l'éducation et de la formation, les sciences de l'éducation ont en cinquante ans construit et stabilisé des cadres épistémologiques, théoriques et méthodologiques lui assurant une autonomie disciplinaire (Marcel, 2019b). Cette autonomisation a par ailleurs conduit les sciences de l'éducation et de la formation à diversifier ses objets et contextes de recherche, contribuant ainsi au développement de la discipline (Marcel, 2019b). Ce lien avec le champ de la pratique, qui continue à se développer cinquante ans après, l'inscrit dès lors au sein même de l'identité de la discipline.

1.1.2 Un enjeu épistémologique dans la construction des savoirs au cœur de la RI

Le second enjeu est d'ordre épistémologique, c'est-à-dire tout ce qui relève de la manière dont les savoirs scientifiques sont construits. La RI, qui est une démarche articulant la sphère de la recherche avec la sphère sociale, n'a pas pu éviter ce débat épistémologique, elle s'en est même saisie pour le placer au cœur de ses travaux. Pour cela, Gurnade (2016) a défendu dans son travail de thèse la non-opposition et la non-hiérarchisation des savoirs savants et des savoirs profanes. Pour l'autrice, cette dichotomie a été alimentée par le concept de « rupture épistémologique » développé par Bachelard (1977) qui distingue la connaissance commune de la connaissance scientifique, cette dernière marquant le passage de l'opinion aux savoirs. De cette distinction, une hiérarchisation s'est peu à peu opérée entre ces deux types de savoirs, accordant un degré de légitimité plus important aux savoirs savants qui apparaissent plus codifiés que les savoirs profanes (Perrenoud, 1999 ; Gurnade, 2016). Pourtant, des auteurs et autrices se sont attachés à rompre cette dichotomie « en favorisant une vision pluraliste des savoirs de référence et une mise en relation entre eux » (Rhéaume, 2019, p. 258). L'enjeu épistémologique est donc de « considérer dans la construction de connaissances et de savoirs, le point de vue des acteurs et leur compréhension des situations qu'ils vivent » (Gurnade, 2016, p. 25). Nous positionnons notre approche dans celle de Marcel (2020a) qui, plutôt que de parler d'hybridation des savoirs (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001), pense leurs relations dialogiques à partir d'une « épistémo-compatibilité ». Il considère ainsi que les savoirs produits avec et à partir de l'expérience des acteurs et actrices sont tout à fait légitimes à la production de savoirs scientifiques. Ces réflexions épistémologiques conduisent Coutellec (2015) à parler d'une « crise du concept de science » (Coutellec, 2015, p. 17). La RI se situe donc dans le courant épistémologique des savoirs pluriels qui, en s'attachant à distinguer la nature, la validation, la légitimité, etc. des types de savoirs identifiés, cherche à reconnaître chacun d'eux et à les positionner de manière horizontale et non hiérarchisée. Le rapprochement entre la sciences et la société est alors considérée comme une plus-value dans la production des savoirs :

ajouter le mot social au mot scientifique n'est ni un péché, ni un crime, ni une chute. C'est une élévation. Une science se porte d'autant mieux, elle est d'autant plus solide, rigoureuse, objective, véridique qu'elle se lie davantage, qu'elle s'attache plus intimement au reste du collectif (Latour, 1995, p. 17).

1.1.3 Un enjeu politique dans le choix et la mise en œuvre de la RI

Le troisième enjeu dans lequel s'est développée la RI est politique. Cet enjeu politique prend forme dans différentes dimensions de la RI : la participation, le positionnement épistémologique et par l'accompagnement du et/ou au changement²⁷ qu'elle entreprend. En effet, la RI met en relation la sphère de la recherche et celle de l'intervention pour accompagner le changement. Cet accompagnement ne se fait pas par la sphère de la recherche, qui guiderait la sphère intervention de manière surplombante, mais bien dans la relation interdépendante des sphères de la recherche et de l'intervention, toutes deux porteuses de savoirs complémentaires et d'objectifs spécifiques. Pour cela, il faut « déconstruire l'idée communément admise que la théorie gouvernerait la pratique » (Broussal, 2017, p. 27). La non-hiérarchisation de ces deux sphères (Marcel, 2010) renvoie ainsi à la conception épistémologique des savoirs pluriels. De plus, la mise en relation de la recherche et de l'intervention invite à la participation de tous les acteurs et actrices concerné·es par la RI. Cette deuxième caractéristique est également une marque forte de l'enjeu politique de la RI car elle ouvre et permet à chacun et chacune de prendre part au projet de changement dans lequel s'inscrit la RI. L'accompagnement et/ou la conduite du changement, pour l'intervention, est la deuxième marque politique de cette démarche participative. Ariza (2020) mobilise Latour (2006) pour appréhender l'intervention comme « un changement de la société » (Ariza, 2020, p. 51). Dans le cadre de la RI, ce changement n'est pas guidé par la recherche ou par l'intervention mais par la négociation entre ces deux sphères autour d'un sens partagé du changement et de ses modalités. Broussal (2017), qui rejette la prétendue neutralité propre à la science, « choisit dès lors un positionnement marqué par une réflexion d'ordre axiologique qui le conduit à installer le changement et son accompagnement dans la recherche d'un sens partagé, scientifiquement et socialement » (Bedin, 2013, p. 26). De ce fait, la posture de l'équipe de recherche qui s'engage au sein de la RI doit être clarifiée dès les premières étapes de la contractualisation de la RI. Marcel et Nunez-Moscoso (2012) défendent ainsi la figure du chercheur-citoyen qui se caractérise comme une personne vectrice de changement et d'émancipation (Marcel, 2015b). Par ces dimensions affichées et revendiquées, nous pouvons, à l'instar de Gurnade (2016), positionner la RI « comme un acte politique » (Gurnade, 2016, p. 31).

²⁷ Nous reviendrons sur cette distinction dans les points suivants.

1.1.4 Un enjeu socio-économique

Enfin, un dernier enjeu socio-économique est à souligner : le rapprochement des universités avec le milieu de l'entreprise, privée comme publique²⁸. D'une part cet enjeu doit son importance au manque de financement de la recherche publique : « la baisse des dotations récurrentes de nos unités [...] nous contraint à envisager d'autres modalités de ressources » (Marcel, 2019b, p. 136), constat soulevé par un diagnostic réalisé au sein du CNRS en 2019²⁹ : « le niveau insuffisant du financement public de la recherche publique et la dégradation tendancielle de cette situation » (CNRS, 2019, p. 4). Les unités de recherche sont donc poussées à élaborer des projets de recherche en partenariat avec des structures externes à l'université : « l'état actuel des dotations de nos unités oblige à compenser le déficit des financements récurrents par des projets financés » (Marcel, 2015b, p. 24). Ce rapprochement est d'autre part encouragé par l'État lui-même pour qui cette ouverture mutuelle ne peut être source que d'enrichissement. Dans cette perspective, l'État crée en 1981 le dispositif CIFRE (cf. : chapitre 1) : il ambitionne de promouvoir la recherche au sein des entreprises en mettant en évidence la plus-value d'une collaboration pour le milieu de la recherche et celui de l'entreprise. Ce dispositif peut donc aisément s'articuler avec la RI qui se situe dans l'articulation science-action dans une conception épistémologique des savoirs pluriels. Néanmoins, l'élaboration d'une RI comprend une phase très importante autour de l'analyse de la demande qui permet de tenir à distance des attentes de la part de l'entreprise qui pourraient trahir le projet même de la démarche de RI. En effet, de tels partenariats soulèvent des questions quant à la recherche publique. La première, et sur laquelle la RI maintient une distance négociée dès la contractualisation, est celle du principe de performance. La recherche entre ainsi dans la logique du marché néolibéral qui exige de la recherche des résultats rentables (Stiegler, 2021). La recherche est ainsi développée pour « accélérer la course compétitive à "l'innovation" » (Stiegler, 2021, p. 48). Des pans entiers de recherche fondamentale sont alors réduits comme peau de chagrin car jugés par le marché comme étant non rentables (Stiegler, 2021). Ce dernier constat met en évidence le risque de dépendance de la recherche avec le marché économique, décrié par le rapport du CNRS : « la dépendance qui en résulte vis-à-vis de sources de financement externes est préjudiciable à l'autonomie de la démarche scientifique » (CNRS, 2019, p. 4). Stiegler (2021) parle de « mise sous tutelle de la science par le marché » (p. 48).

²⁸ En lien avec la définition issue du CNRTL, nous définissons l'entreprise comme « la mise en œuvre de capitaux et d'une main-d'œuvre salariée en vue d'une production ou de services déterminés », elle comprend ainsi aussi bien les structures privées que publiques.

²⁹ Source : https://www.cnrs.fr/comitenational/struc_coord/c3n/motions/Motion_C3N-recherche-publique-en-france-2019.pdf

Marcel (2019b) souligne également l'importance « de préserver des recherches strictement heuristiques et de revendiquer haut et fort notre contribution au développement des connaissances sur nos objets et nos contextes » (p. 136) afin de ne pas réduire les sciences de l'éducation et de la formation à « un espace épistémologique mou, entre ingénierie et recherche appliquée, avec un statut de discipline de second rang » (p. 137). L'auteur met ainsi en évidence la tension autour de la question du financement et le risque qu'il peut représenter pour la discipline. Enfin, un troisième risque, plus global, est le développement et une généralisation de la privatisation du savoir (Le Monde, 2021)³⁰.

La RI se trouve donc à la croisée de quatre enjeux : identitaire, épistémologique, politique et socio-économique. L'ensemble de ces enjeux met en évidence la complexe relation entre science et société que la RI n'évite pas, bien au contraire, puisqu'elle se situe précisément entre ces deux sphères qu'elle cherche à faire dialoguer :

La RI contribue à ouvrir une tierce voie (Robert et Marcel, 2019) qui, non seulement, repose sur l'articulation entre science et action, entre recherche et intervention (d'où le trait d'union) mais qui défend, également, l'hypothèse d'un enrichissement réciproque des deux sphères, dans et par leur mise en relation (Marcel, 2020b, p. 2)

1.2 La présentation de la démarche de RI

La recherche-intervention est une démarche de recherche participative qui poursuit trois visées : une visée heuristique, une visée praxéologique et une visée critique, émancipatrice. Ces objectifs ne sont pas sans lien avec les enjeux présentés précédemment.

1.2.1 Les trois visées de la RI

La RI est une démarche de recherche participative qui poursuit trois visées : une visée heuristique, une visée praxéologique et une visée critique, émancipatrice. La visée heuristique est la visée propre à toute démarche de recherche : « elle constitue, tant historiquement, socialement, que scientifiquement, l'étendard de la recherche » (Marcel, 2020a, p. 7). Son objectif est de produire des savoirs scientifiques construits à partir d'une méthodologie stricte et en se situant sur un axe épistémologique clair. Cette visée renvoie aux recherches fondamentales, elle est nommée le « sur » de la RI (cf. figure ci-dessous) en référence à la

³⁰ Source : https://www.lemonde.fr/idees/article/2021/10/11/n-oublions-pas-que-la-recherche-publique-a-pour-mission-de-produire-des-connaissances-pour-le-bien-commun_6097867_3232.html (consulté le 24/10/21)

recherche sur un objet problématisé. Dans le cadre de notre RI, cette visée correspond à la production de connaissance sur le processus de référentialisation (cf. chapitre 3, partie 1). Ensuite, la visée praxéologique de la RI est celle qui correspond à la production de connaissances contextualisées à des pratiques et des dispositifs et dont l'objectif est de les transformer. Cette visée s'inscrit dans le champ social qui caractérise en partie la démarche de RI dont la volonté est « d'accompagner par la recherche la transformation des pratiques » (Broussal, 2017, p. 10), sans pour autant que la recherche vienne prescrire ce changement de pratiques, il s'agit d'un véritable échange et d'un co-construction. Pour Marcel (2020), « la fonction praxéologique repose sur un primat de l'action, sur un travail de praxis, sur “la destruction des barrières qui ont divisé la théorie et la pratique” » (Marcel, 2020a, p. 8). L'objectif est ainsi d'autonomiser et conscientiser l'agir (Lhotellier et St-Arnaud, 1994) en dégageant « le savoir compris dans l'action, ou le savoir à inventer par l'action pour qu'elle soit plus performante » (Lhotellier et St-Arnaud, 1994, p. 95). Cette visée est le « pour » de la RI (cf. figure ci-dessous). Dans notre RI, cette visée correspond à la production de connaissance sur la formation du dispositif d'évaluation par la réalisation d'une évaluation que nous qualifions d'écologique (cf. chapitre 3, partie 2). Enfin, la visée critique, le « par » de la RI, renvoie à deux dimensions : celle d'« une réflexion distanciée sur les conditions de cette production et sur sa diffusion et les modalités de son utilisation » (Marcel, 2020a, p. 1), et celle de l'émancipation. Tandis que la première dimension fait partie d'une fonction traditionnellement revendiquée (Marcel, 2020a), celle de l'émancipation est spécifique à la RI. Cette émancipation vaut pour tous et toutes les participant·es de la RI. Elle renvoie à « une dimension axiologique qui cherche à améliorer la position du sujet, ou à réduire les inégalités » (Mérini et Ponté, 2008, p. 80). Pour Marcel (2016) « cet objectif pourrait se définir comme un déplacement entre une place initiale au sein de l'espace social à laquelle l'acteur se trouve assigné vers une place nouvelle, plus juste et correspondant davantage à ses aspirations » (Marcel, 2016, p. 223). Broussal (2017) complète cette définition de l'émancipation à partir des travaux de Charbonnier (2013) pour qui l'émancipation « consiste à produire du jeu dans un système de croyance, [...] à subjonctiver la réalité, à inventer des nouveaux possibles, c'est-à-dire à créer du choix là où il ne semblait pas y en avoir » (Broussal, 2017, p. 4). Ces trois visées sont interdépendantes, c'est-dire qu'ensemble elles viennent nourrir à la fois les sphères recherche et intervention et s'alimentent les unes des autres. Ces échanges sont alors rendus possibles à travers le principe fondateur de la RI qu'est la participation.

1.2.2 Une démarche fondée sur la participation

La participation des acteurs et actrices à la RI, le « avec » de la RI, est le principe fondateur de cette démarche. Ce principe participatif s'inscrit dans les positionnements épistémologique et politique de la RI. En effet, cette démarche considère les savoirs comme pluriels et complémentaires, leur reconnaissance est donc primordiale pour accompagner le changement dans une perspective émancipatrice puisqu'elle « offre à chacun la possibilité de prendre part à l'ensemble du travail » (Marcel, 2019a, p. 10). La participation se distingue alors de la collaboration qui marque davantage la hiérarchisation des personnes entre les différentes tâches du projet ou dans laquelle les marges d'action et d'initiative apparaissent plus restreintes (Marcel, 2019a). Dans le cadre de la participation, bien que les fonctions et les tâches de chacun et chacune ne soient pas semblables, elles sont toutes considérées comme source d'enrichissement pour chacune des sphères (Gurnade, 2016). C'est dans cette reconnaissance de la différence que les responsabilités sont ainsi mieux partagées entre les différent·es participant·es de la RI (Marcel, 2020a). Pour assurer la participation, la démarche de RI construit un tiers-espace socio-scientifique (Marcel, 2010 ; 2020a). C'est un espace qui permet aux acteurs et actrices de venir « se placer entre » (Bedin, 2013, p. 89) la recherche et l'intervention, sans les confondre, c'est être « au cœur des débats et des transformations, dans une forme de nomadisme finalement que le passage d'une rive à l'autre demande, voire exige » (Bedin, 2013, p. 89). Marcel (2020a) identifie dans le tiers-espace socio-scientifique la co-élaboration de trois modalités de participation, qui représentent également trois étapes de la RI. La première forme de participation « à l'interne », engage les participant·es de la RI au sein de deux instances : le comité de pilotage et le groupe de travail. Le comité de pilotage réunit les commanditaires, l'équipe de recherche et des représentant·es du groupe de travail. Il « a comme première fonction de porter la commande c'est-à-dire d'en fixer les objectifs et de lui fournir les moyens pour la réaliser » (Marcel, 2012, p. 113) mais également celle de réguler la commande face à la mise en œuvre du projet (Marcel, 2020a). Le groupe de travail se démarque de cette instance car sa mission est portée sur la mise en œuvre de la commande avec des participant·es ayant des fonctions hétérogènes au sein de la structure, et nous-même, apprentie chercheuse-intervenante. La stabilisation de la commande, l'élaboration de savoirs contextualisés co-construits dans cet espace mettant en jeu le volet de la recherche et le volet de l'intervention est donc le premier niveau de participation. Le deuxième niveau est celui dit « à l'externe » (Marcel, 2020a), il concerne les actes de valorisation réalisés à partir des livrables produits au sein du premier niveau de participation. Il s'agit de les diffuser et de les faire reconnaître

par les membres externes à la RI. Enfin, la troisième forme de participation est liée à l'autonomie revendiquée de la recherche et de l'intervention. Elle prend la forme, pour le volet recherche, de communications ou de publications scientifiques, et pour le volet intervention, de l'appropriation des résultats produits par la RI au sein de la structure (Marcel, 2020).

1.2.3 La nécessaire question de la posture

Tant par les objectifs que par le principe de participation, la démarche de RI ne peut éviter la question de la posture du chercheur-intervenant ou de la chercheuse-intervenante. La posture, est « un système d'attitudes et de regards vis-à-vis des partenaires, des situations, des objets, dans le cadre de recherches ou de pratiques sociales » (Ardoino, 1990, p. 28) qu'il importe de mettre au clair. La RI est une démarche qui place le chercheur-intervenant ou chercheuse-intervenante entre la recherche et l'intervention. Elle est une démarche qui « responsabilise le chercheur, le contraint à assumer une posture "métis" (Demailly, 2004) et à la rendre effective » (Bedin, 2013, p. 101). Il ou elle adopte ainsi une posture de tiers-traducteur ou de tierce-traductrice (Bedin, 2013). Cette traduction s'opère dans « la mise en tension de la distance à l'objet (aussi bien l'objet social que l'objet de recherche) sur un axe proximo-distal » (Marcel et Péoc'h, 2013, p. 122). Le chercheur-intervenant ou la chercheuse-intervenante doit donc pouvoir s'approcher au plus près de ses objets (social ou de recherche) et savoir mettre la distance nécessaire pour maintenir sa vigilance : « quand il est tout près de "l'ici", le chercheur-intervenant doit préserver un lien avec "l'ailleurs" et, de la même manière, quand il est tout près de "l'ailleurs", il doit se rapprocher, toujours selon des modalités diverses, de "l'ici" » (Marcel, 2015b, p.32). Delbreil et Aussel (2021) évoquent la figure de funambule pour décrire la « dialogique permanente entre engagement et distanciation » (Delbreil et Aussel, 2021, p. 21). Cette notion d'engagement nous conduit à nous approcher de la figure du chercheur-citoyen ou chercheuse-citoyenne (Marcel et Nunez-Moscoso, 2012) qui met l'accent sur l'utilité sociale de la recherche et plus spécifiquement sur le chercheur ou la chercheuse : « il n'est pas question de contribuer à une théorisation utilitariste de la recherche, mais de plaider en faveur d'un engagement citoyen dans ce type de démarche » (Aussel, 2015, p. 94). Le chercheur-intervenant ou la chercheuse-intervenante construit donc sa posture dans une tension qui le ou la conduit à la fois à être au plus près et à distance des objets qu'il ou elle travaille.

1.3 La recherche-intervention comme démarche d'accompagnement du changement en éducation et formation

Pour finir, la RI est présentée par sa qualité d'accompagnement du changement en éducation et formation. Pour cela, un premier éclairage est apporté au concept de changement que nous lions dans un deuxième temps à la RI sur la question de sa conduite et de son accompagnement. Enfin, nous terminons en prolongeant notre réflexion sur le changement que la RI génère.

1.3.1 Le changement en éducation et formation

Le changement se définit par « le passage d'un état x , défini à un temps t , vers un état x_1 à un temps t_1 , où x et x_1 peuvent représenter un être humain ou un milieu social qui, après « changement », devient à la fois autre chose et le même » (Rhéaume, 2002, p. 65). Guy (2013) distingue plusieurs types de modifications provoquées par le changement : l'échange, quand on change *contre* (ex. : le troc, la substitution), le déplacement, quand il s'agit de changer *de* (ex. : remplacer un objet par un autre, quitter une chose, etc.), ou encore la transformation (ex. : modifier une personne, une chose, passer d'un état à un autre, etc.) et la conversion (ex. : le sacrement de l'Eucharistie, l'alchimie) quand on change *en*. Quelle que soit la forme que prend le changement, quand celui-ci prend place au sein des organisations il se confronte aux individus ou collectifs qui le subissent, l'initient ou lui résistent (Marcel, 2014). Cette conception rejoint celle de Bernoux (2002) qui affirme, dans une perspective interactionniste, que « le changement consiste en une transformation des relations aux autres » (Bernoux, 2002, p.47). Pour lui, le changement qui traverse une organisation, même quand il est imposé, se modifie et se négocie au contact des acteurs et actrices. Quand ce dernier est souhaité et non subi, il devient alors intrinsèquement éducatif (Bedin, 2013). Pour le caractériser et l'étudier, Marcel (2014) a développé quatre axes du changement : épistémique (qui renvoie aux savoirs produits ou existants), ontologique (qui s'intéresse à l'identité et aux valeurs des individus ou des collectifs), artefactuel (qui est lié aux dispositifs et à l'organisation) et pratique (qui est relatif aux pratiques et actions des individus ou des collectifs). De ces quatre axes, Marcel (2014) en décline six plans, c'est-à-dire les interrelations possibles entre chaque axe :

- onto-artefactuel : s'intéresse à la manière dont le sujet (individuel ou collectif) affecte les dispositifs ou l'organisation ;
- onto-praxique : correspond aux modifications que le sujet va porter à ses actions ou à sa pratique ;

- onto-épistémologique : s'attache à mettre au jour les savoirs produits par le sujet en question ;
- arte-praxique : est lié à l'influence que le dispositif ou l'organisation peut avoir sur les pratiques ;
- arte-épistémologique : renvoie aux savoirs produits par l'intermédiaire des dispositifs ou de l'organisation ;
- épisté-praxique : est relatif aux relations entre les savoirs et l'action ou les pratiques des sujets.

1.3.2 La RI et la conduite et/ou l'accompagnement du changement

Le changement en sciences de l'éducation et de la formation est un concept qui pose la question de sa conduite et de son accompagnement. Pour Germier (2014) il en relève de la responsabilité des recherches en éducation et formation en rappelant que « l'essence de l'éducation consiste à conduire et accompagner des sujets en situation de changement personnel, organisationnel ou sociétal » (Bedin, 2013, p. 18-19). Alors que l'accompagnement renvoie à l'idée de « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (Paul, 2004, p. 308), la conduite fait davantage référence « à une dimension gestionnaire du changement » (Ariza, 2020, p. 104). La RI est donc une démarche qui s'inscrit à la fois dans une dynamique d'accompagnement car elle est menée avec les participant·es qui ont joué un rôle majeur dans sa mise en œuvre et sa direction. Elle prend place et se développe en lien avec les préoccupations des professionnel·les pour les éclairer dans leur prise de décision : son accompagnement réside dans le processus de conscientisation auquel participe le chercheur-intervenant ou la chercheuse-intervenante (Marcel, 2016a). Nous retrouvons ici l'idée de se joindre aux acteurs et actrices pour aller où ils et elles vont, c'est-à-dire en étant au plus près de leur pratique professionnelle. Néanmoins, il revient également au chercheur-intervenant ou à la chercheuse-intervenante de conduire le projet qui lui-même est « en mesure d'influencer les orientations du dispositif soutenant le processus de changement » (Ariza, 2020, p. 104). Ainsi, une démarche de RI ne serait pas exclusivement dans une démarche d'accompagnement ou de conduite mais dans une alternance de ces deux actions qui s'opèrent à des niveaux différents et sur des temporalités différentes. Par exemple, il relève de la responsabilité du chercheur-intervenant ou de la chercheuse-intervenante de planifier les étapes de la démarche, quitte à les ajuster si besoin, et ses instances. La figure du chercheur-citoyen ou de la chercheuse-citoyenne développée *supra* nous amène également à penser la conduite du changement au travers de la visée émancipatrice revendiquée

par la RI : la RI est conduite par rapport « aux connaissances que les acteurs ont construites par leurs pratiques, leurs expériences ou leurs études. Elles les prolongent, les mettent en perspective et leur donnent force, vigueur et légitimité » (Marcel, 2016a, p. 33). Ce positionnement, contractualisé dans la commande, est une forme de conduite puisqu'elle donne le cap du projet de la RI. Cette dialogique renvoie à la distinction entre la conduite et l'accompagnement *au* changement, qui met l'accent sur « l'accompagnement des acteurs en situation de changement » (Guy, 2013, p. 150), et *du* changement qui poursuit « l'idée d'éducation impliquée par celle de conduite » (Guy, 2013, p. 150).

1.3.3 La RI et la production de changement

Après avoir explicité précédemment le rapport que la RI entretient avec la conduite et/ou l'accompagnement du/au changement, nous revenons, pour finir, sur le changement qu'elle génère. Ariza (2020), dans le cadre de sa thèse, s'est intéressé à la nature du changement produit par sa démarche de RI. Ses résultats font ressortir des changements principalement de nature ontologique. Ils sont d'une part associés au plan onto-artefactuel avec la mise en évidence du développement de l'implication des sujets (individuels et collectifs) dans l'entreprise et la RI, et du sentiment d'appartenance des salarié·es au sein de l'entreprise qui a augmenté auprès des participant·es de la RI. Ces changements sont également qualifiés d'onto-praxique car la RI est venue modifier le rapport des sujets à leurs pratiques et actions issu du sentiment de valorisation portée par la RI. La mise en place de la RI a permis de dévoiler des compétences spécifiques et à développer ainsi un regard nouveau sur les actions de chacun, valorisant ainsi tant l'entreprise que ses salarié·es. Enfin, toujours sur l'axe ontologique, Ariza (2020) a repéré un changement dans le rapport des sujets aux connaissances par la mise au jour d'une volonté de transmettre leur savoir « en se plaçant dans une posture de transmetteur plus que de receveur tel que développé jusqu'alors au sein de l'entreprise » (Ariza, 2020, p. 82). Il associe ce changement à la mise en place des groupes d'analyse des pratiques professionnelles durant lesquels les salarié·es ont pu mettre au jour et co-construire des savoirs professionnels, participant de fait à un sentiment de légitimité des salarié·es au sein de l'entreprise mais aussi à l'externe. Pour Ariza (2020), ces changements mettent ainsi en évidence la participation de la RI dans le processus d'émancipation, processus défini au travers de quatre critères : la remise en cause de son existence, les rapports de domination, le dialogue et le déplacement. Le deuxième axe de changement repéré dans ses résultats est l'axe artefactuel : « le changement généré par le dispositif de R-I mis en œuvre renvoie à la création de liens entre les acteurs, aux dispositifs

d'échanges [...], au développement de l'image et de la stratégie d'entreprise » (Ariza, 2020, p. 84). Il le qualifie d'arte-épistémologique en mettant en évidence le changement du rapport des produits de l'organisation aux connaissances avec la production de rapports présentés à l'entreprise et ayant participé à la prise de décision. Les produits de la RI marquent également des changements arte-épistémologique, onto-artefactuel et arte-praxique par le changement « du rapport de l'organisation et de ses produits aux sujets, aux connaissances qu'ils détiennent et aux actions qu'ils mettent en œuvre ayant permis la production d'artefacts (fiches, espace en ligne, etc.) » (Ariza, 2020, p. 86). Les changements relatifs aux axes épistémique et praxique n'ont pas été beaucoup mise en valeur dans les discours des participant·es mais l'analyse des produits permet d'affirmer leur existence. En effet, le diagnostic a permis de produire des connaissances sur le domaine étudié, celui de l'autisme, et sur l'entreprise, ceci rejoignant les plans onto-épistémologique et arte-épistémologique développés *supra*. Cette production de connaissances par le dispositif de RI ayant donné lieu à des rapports permet d'avancer que des changements épisté-praxiques ont été générés. La RI est ainsi une démarche qui, en plus d'accompagner et de conduire le changement, génère du changement.

2 La méthodologie de la RI

Ce dernier point reprend l'ensemble de la démarche présentée *supra* en la contextualisant à ce projet de thèse. Il s'agit de donner à voir le déroulement concret de la démarche de RI déployée durant ce parcours de thèse.

2.1 Les instances au sein du tiers-espace scientifique

L'évaluation dont il est question au sein de cette RI est produite au sein du tiers-espace socio-scientifique (Marcel, 2010 ; Marcel, 2020a). L'évaluation investit et modélise donc pleinement ce tiers-espace. Il accueille deux instances (Marcel,2012) : le comité de pilotage qui valide et suit la démarche évaluative, et le groupe de travail, qui produit et met en œuvre l'évaluation.

2.1.1 Le comité de pilotage

Le comité de pilotage est l'instance qui assure et valide la démarche mise en œuvre par le groupe de travail. Il est composé des membres commanditaires de la RI. L'objectif était de réunir des personnes qui, stratégiquement, avaient du poids au sein des SP, au niveau départemental mais également au niveau national. Étant la première évaluation depuis l'introduction de l'APC, cette

évaluation endossait donc une certaine importance au niveau national. Nous avons, de ce fait, constitué le comité de pilotage de la manière suivante :

- le directeur départemental du SDIS 31 ;
- le chef du groupement de la formation ;
- le chef du groupement des ressources humaines ;
- le chef de groupement des opérations ;
- le chef de service « prospective et digitalisation de la formation » ;
- un représentant national de la formation des SP du CNFPT ;
- des représentants et représentantes du Centre d'Études et de Recherches Interdisciplinaires sur la Sécurité Civile, rattaché à l'ENSOSP ;
- l'équipe de recherche (le directeur et la directrice de thèse et nous-même, apprentie chercheuse-intervenante) ;
- des représentants du groupe de travail, qui ont été intégrés dès le deuxième comité de pilotage.

Le comité de pilotage s'est réuni à trois reprises. Le premier (cf. annexe 3_COPI1) a eu lieu en septembre 2018 et avait pour objectifs de présenter les premiers résultats du diagnostic et de valider les membres potentiels du groupe de travail. Tous les membres étaient présents à l'exception des représentants et représentantes du Centre d'Études et de Recherches Interdisciplinaires sur la Sécurité Civile. Le deuxième (cf. annexe 3_COPI2) a eu lieu en octobre 2020 et avait pour ordre du jour la validation du référentiel d'évaluation construit durant l'été 2020 à partir des enquêtes menées précédemment. La présentation a été réalisée par nous-même, doctorante-salariée, ainsi que deux membres du groupe de travail. Le référentiel a été validé par l'ensemble des membres du comité de pilotage présents à la réunion sans modification. À noter que cette deuxième réunion s'est déroulée le lendemain de l'annonce du deuxième confinement lié à la Covid-19, ainsi n'étaient présents que le directeur-adjoint du SDIS 31, le chef du groupement de la formation, le chef du service « Prospective et digitalisation de la formation », l'équipe de recherche et les deux membres du groupe de travail. Enfin, le troisième et dernier comité de pilotage est en cours de planification. L'objectif sera de présenter les résultats globaux de la RI, ceux de l'intervention et ceux de la recherche, en valorisant les apports des deux sphères. Nous présenterons également le dispositif de l'évaluation tel que stabilisé par le groupe de travail (cf. chapitre 9, partie 2).

2.1.2 Le groupe de travail

Le groupe de travail, qui a en charge l'élaboration et la mise en œuvre de l'évaluation, a été composé d'acteurs et actrices diversement engagés dans la formation. Alors que nous étions partie sur 10 binômes représentant chacun les fonctions d'apprenant·es, d'accompagnateurs et accompagnatrices de proximité, de formateurs-accompagnateurs et formatrices-accompagnatrices, de concepteurs de formation, de chefs, ou adjoints au chef, de centres de secours et de nous-même, apprentie chercheuse-intervenante, le groupe s'est peu à peu stabilisé autour de sept participant·es (Delbreil et Aussel, 2021). Bien que leurs statuts aient pu évoluer au cours des trois années, les six SP étaient respectivement apprenant, accompagnateur de proximité, formateurs-accompagnateurs, concepteur de formation, et adjoint de chef de centre. Afin de renforcer l'identité de ce collectif et sa reconnaissance, nous avons proposé au groupe de travail de se trouver un nom et de se créer un logo. Le groupe de travail a ainsi choisi d'être renommé ESYFOR 31 pour Évaluation du Système de FORMation du SDIS 31 et à réaliser le logo visualisable dans l'annexe 4.

Fonction principale	Fonction officielle dans la formation des SP	Grade	Age	Catégorie de SP	Ancienneté au SDIS 31
Adjoint de chef de CIS	Moniteur de secourisme	Capitaine	59 ans	Professionnel	20 ans
Chef d'agrès un engin	Accompagnateur de proximité	Sergent	43 ans	Professionnel	12 ans
Chef d'agrès tout engin	Formateur-accompagnateur	Adjudant	27 ans	Volontaire	11 ans
Chef d'agrès tout engin	Formateur-accompagnateur	Adjudant	30 ans	Volontaire	15 ans
Responsable de formation d'un groupement territorial	Concepteur de formation	Lieutenant	49 ans	Professionnel	28 ans
Formateur concepteur permanent à l'EDIS	Concepteur de formation	Adjudant	53 ans	Professionnel	12 ans
Doctorante CIFRE	Apprentie chercheuse-intervenante	X	29 ans	X	3 ans

Tableau 1 : Présentation des membres du groupe de travail ESYFOR 31

Le groupe de travail s'est réuni 16 fois durant ces trois années. Il a débuté en décembre 2018 et s'est réuni pour la dernière fois en août 2021 (cf. annexe 5).

2.1.3 Notre posture d'apprentie chercheuse-intervenante

Dans le cadre de cette RI, la posture de l'apprentie chercheuse-intervenante s'est construite dans l'axe proximo-distal décrite par Marcel et Péoc'h (2013) et développée *supra*. En effet, la participation aux deux instances de la RI, et la présence sur les trois années de la CIFRE à 50%

au SDIS 31, et 50% à l'UMR, a permis d'intégrer le dedans du milieu SP et à la fois de maintenir le dehors par le biais de l'UMR EFTS. En effet, une certaine acculturation a été nécessaire pour découvrir ce champ professionnel inconnu. Pour cela, des immersions ont été menées tant au sein de la formation qu'en centres de secours pour découvrir l'activité des SP et des SP formateurs ou formatrices. Par ailleurs, la distance avec le terrain a été entretenue de diverses manières. Tout d'abord par la lecture scientifique autour du milieu SP mais également sur l'évaluation. Ensuite, par les séminaires menés au sein de l'UMR EFTS. En effet, des séminaires, doctoraux et thématiques, sont organisés tous les mois afin de présenter et partager les travaux des enseignant·es-chercheur·ses, docteur·es ou doctorant·es. Les formations de l'école doctorale ont également participé de cette mise à distance du terrain. Enfin, tant par la préparation que par la présence, la participation à des colloques scientifiques en sciences de l'éducation et de la formation ont été des temps favorisant le « dehors ». À l'inverse, à d'autres moments, de la distance a été mise avec l'objet de recherche afin d'être au plus près de la sphère socio-professionnelle, de leurs expériences, de leurs pratiques pour les accompagner dans un processus de changement engagé et contractualisé au sein de la RI. Tant le volet de la recherche que celui de l'intervention se sont modélisés ensemble par ajustements impulsés d'une sphère ou d'une autre. Concernant plus précisément la démarche évaluative, nous avons adopté une posture à la fois de facilitatrice, c'est-à-dire en préparant en amont des réunions de travail inscrites dans une perspective de bienveillance permettant à l'ensemble des participant·es de prendre part aux débats et aux co-constructions. De plus, notre rôle dans ce groupe de travail se définit par la vigilance apportée à l'élaboration de l'évaluation : tout au long de la démarche nous avons veillé à ce que les résultats produits lors d'étapes antérieures soient mobilisés dans les étapes suivantes afin de préserver la logique globale du projet.

2.2 Les étapes de l'évaluation

Dans le cadre de cette RI, l'évaluation s'est déroulée en quatre grandes étapes que nous présentons en suivant.

2.2.1 Le diagnostic

La première étape de cette évaluation a pris la forme d'un diagnostic constitué en deux volets. Le premier a été mené sur la formation des SP à partir d'une enquête par entretiens semi-directifs auprès d'une vingtaine de SP engagé·es dans la formation. Nous avons ainsi cherché à problématiser le contexte de la formation des SP du SDIS 31 dans lequel s'inscrit cette

évaluation (cf. chapitre 3, partie 2). Ce travail s'est déroulé avec le groupe de travail de décembre 2018 à mai 2019. Le deuxième volet a été réalisé par la passation d'un questionnaire, construit avec le groupe de travail, qui visait l'identification et le partage de l'identité professionnelle de SP du SDIS 31 (cf. chapitre 4, partie 2). Pour cela, le groupe de travail a listé une quarantaine de qualités associés aux SP auxquelles les répondant·es SP devaient indiquer leur degré d'adhésion à partir d'une échelle de Likert à quatre degrés. La création de ce questionnaire jusqu'à sa finalisation pour diffusion a eu lieu de décembre 2018 à mai 2019. En décembre 2019 et janvier 2020, nous avons traité les résultats. Ces deux enquêtes ont permis d'élaborer le système de références des évaluateurs et évaluatrices (cf. chapitre 6).

2.2.2 L'élaboration du référentiel

À partir des deux enquêtes précédentes, le groupe de travail s'est attelé à l'élaboration du référentiel d'évaluation. Pour cela, nous avons fait une synthèse des résultats dégagés lors du diagnostic en mettant en évidence les attentes, les difficultés et les ressources des SP au sein de la formation. Cette synthèse, préparée par nous-même, a été présentée au groupe de travail. À partir de ces résultats, nous avons mobilisé les référentiels de compétences des SP et des acteurs et actrices de la formation pour identifier les dimensions à évaluer les déclinant en critères et en indicateurs puis en choisissant les outils évaluatifs (cf. chapitre 7, partie 3). Trois dimensions ont structuré cette évaluation : le développement de l'autonomie des SP, l'individualisation de la formation et la reconnaissance des formateurs et formatrices. Cette activité s'est déroulée sur les mois de juin, juillet, octobre et novembre 2020. À l'issue de ce travail, le référentiel d'évaluation a été soumis lors du deuxième comité de pilotage et validé par ses membres.

2.2.3 L'opérationnalisation de l'évaluation et l'analyse des résultats

Une fois le référentiel de l'évaluation produit, la troisième étape a été celle de son opérationnalisation. Inscrite dans une approche écologique (Younès, 2020, cf. chapitre 3, partie 1), l'évaluation a été construite en s'appuyant sur des outils divers et variés : récupération de données informatiques, analyse de documents de formation remplis par les formateurs et formatrices, entretiens semi-directifs, entretien d'auto-confrontation simple et questionnaire. Ces enquêtes ont été réalisées de décembre 2020 à avril 2021. La diversité des outils et la masse d'éléments empiriques récoltés ont demandé un temps important d'analyse des résultats. Ces analyses (cf. chapitre 9, partie 3), qui ont été réalisées de janvier 2021 à juillet 2021, ont été

menées dans un premier temps par nous-même puis mis en discussions avec le groupe de travail lors des temps de restitution.

2.2.4 La restitution des résultats

Enfin, la dernière étape de l'évaluation a été la mise en discussion des résultats dégagés par l'évaluation. Cette étape s'est déroulée en plusieurs temps. Tout d'abord, les résultats ont été présentés au groupe de travail afin de les discuter, d'élaborer les pistes pour l'action et de stabiliser le dispositif d'évaluation afin de le pérenniser. Une première présentation a eu lieu en mars 2021 (cf. annexe 5_GT15), nous y avons exposé une partie des résultats concernant le développement de l'autonomie des SP. Ces résultats ont été dégagés par l'analyse d'entretiens semi-directifs conduits sur le thème de la pratique de l'auto-évaluation par les SP et mis en rapport avec les familles d'indicateurs définis avec le groupe de travail. Une seconde présentation au groupe de travail a ensuite été organisée en août 2021 pour présenter les résultats des enquêtes restantes (cf. annexe 5_GT16) et formuler les pistes pour l'action qui en ressortent. Un temps a également été dédié à la stabilisation du dispositif d'évaluation. Après cette mise en commun avec le groupe de travail, celui-ci est allé présenter les résultats, en février 2022, aux agent·es du groupement formation (cf. annexe 6) : le chef du groupement formation, l'ancien chef du groupement formation, l'adjoint du chef de groupement, le chef de l'ÉDIS, le chef du service ingénierie et mise en œuvre des formations et des formateurs permanents.

2.3 Les livrables de la RI

La contractualisation de notre RI a donné lieu à la commande de livrables. Deux formes de livrables ont été négociés : des livrables intermédiaires, pour rendre compte de l'avancée du projet et le valoriser, et les livrables finaux. Ainsi, quatre livrables intermédiaires ont été produits : deux livrets, une capsule vidéo et la production d'un référentiel d'évaluation destiné au *pool*, qui a fait l'objet d'une présentation, au niveau national, auprès de SP en charge de produire les Référentiels Internes d'Organisation de Formation et d'Évaluation (désormais RIOFE), que nous présentons plus en détails en suivant. Tout d'abord, deux livrets ont été co-élaborés avec le groupe de travail pour exposer les résultats des enquêtes sur l'organisation de formation du SDIS 31 (cf. annexe 7_Livret 1) et sur l'identité professionnelle des SP de la Haute-Garonne (cf. annexe 7_Livret 2). Ces livrets ont été imprimés et distribués dans tous les centres de secours du département en juillet 2019, pour le livret 1, et en mars 2020, pour le livret 2. Ils ont, en outre, bénéficié d'une diffusion sur la plateforme numérique APIS, en libre

accès. Les livrets ont donc été le support de valorisation des résultats du diagnostic. À la demande du groupement formation, nous avons ensuite réalisé une capsule vidéo (cf. annexe 8). L'objectif était de communiquer et d'explicitier le projet de la RI (les acteurs et actrices engagés dans la RI, les objectifs, les instances, les premiers résultats) en répondant à la question : en quoi la RI accompagne le changement ? Destinée aux SP, que ce soit au niveau départemental ou national, l'enjeu était de faire connaître le partenariat créé par la CIFRE et la démarche de RI. Cette capsule vidéo, finalisée en janvier 2021, présente ainsi le partenariat, la démarche de RI, les résultats du diagnostic et les trois dimensions qui constituent le référentiel de l'évaluation (le développement de l'autonomie, l'individualisation de la formation et la reconnaissance des SP formateurs et formatrices). Enfin, d'avril 2020 à juillet 2020, la participation du groupe de travail à l'élaboration des Référentiels Internes d'Organisation de Formation et d'Évaluation (désormais RIOFE), projet annexe de notre projet d'évaluation, nous a permis de valoriser les résultats de notre diagnostic pour élaborer les référentiels d'évaluation des formations qualifiantes (cf. annexe 9). Si ce projet de RIOFE était proche de notre travail d'évaluation, ce dernier ne concernait que les formations qualifiantes, quand notre projet proposait une approche plus globale de la formation. Cette participation a également été valorisée par la présentation du référentiel, co-construit avec le groupe de travail, lors d'une réunion inter-SDIS de partage d'expérience intitulée « L'élaboration du référentiel d'évaluation co-produit à partir d'une démarche de RIe ». L'objectif de cette réunion, qui a eu lieu en juin 2020, était de partager les pratiques d'élaboration des RIOFE. Enfin, trois livrables finaux ont été négociés. Le premier correspond à la restitution des résultats de l'évaluation. Il s'agit de présenter les résultats de l'évaluation opérationnalisée au regard du référentiel validé en comité de pilotage. La deuxième attente concerne les pistes pour l'action formulées par le groupe de travail pour améliorer la formation du SDIS 31. Enfin, le troisième livrable est la stabilisation du dispositif d'évaluation afin d'en assurer sa pérennisation.

2.4 Les productions scientifiques

La RI étant une démarche articulant une sphère académique avec une sphère socio-professionnelle, il nous semble tout aussi important de faire un point sur les productions scientifiques qui ont permis de diffuser les résultats de recherche. Cette diffusion a pris trois formes différentes : communications orales en colloque, écriture de chapitre d'ouvrage et écriture d'article. Parmi les communications orales, dont une est une communication affichée, trois ont été réalisées dans des événements organisés en 2018, 2019, 2022, par l'Association

pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation – Europe (cf. annexe 10_ADMEE). Les deux autres se sont déroulées lors du colloque international du réseau de la Recherche en Éducation et en Formation, qui s'est tenu à Toulouse en juillet 2019, auxquelles un membre du groupe de travail a été associé pour chacune des présentations (cf. annexe 10_REF). Une deuxième forme de valorisation a été exploitée avec la production d'un chapitre d'ouvrage (Chauffriasse, 2021a) publié par les Presses de l'ENSOSP et qui portait sur la présentation des résultats du premier volet du diagnostic, c'est-à-dire sur l'organisation de la formation du SDIS 31. Ce chapitre d'ouvrage, devait donner lieu à une communication orale pour la deuxième biennale de la recherche sur la sécurité civile, organisée par le Centre d'Études et de Recherches Interdisciplinaires sur la Sécurité Civile, mais qui a été finalement annulée à cause de la crise sanitaire de la Covid-19 en 2020. Enfin, nous avons réalisé un article (Chauffriasse et Aussel, 2022) pour la revue LEE Online portant sur l'analyse de la référentialisation lors de l'élaboration du référentiel. Enfin, la production finale correspond à la réalisation et la finalisation de la thèse.

L'ensemble de ces éléments nous conduisent à préciser notre première schématisation de la commande de la RI de la manière suivante.

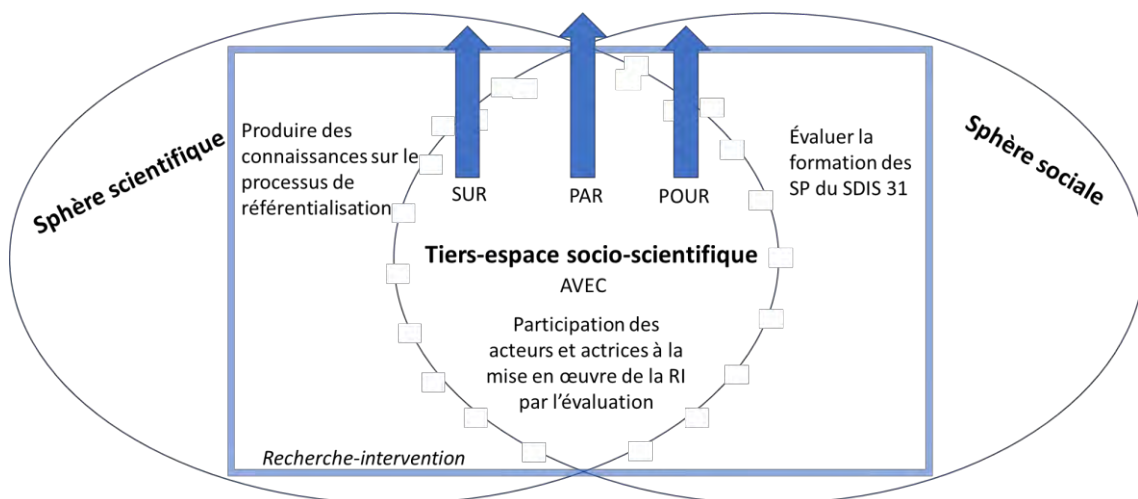


Figure 3 : La commande de la recherche-intervention, t.2

Synthèse du chapitre 2

Ce deuxième chapitre a mis l'accent sur la démarche de RI qui a structuré notre projet de thèse. Face à la demande du SDIS 31 (cf. chapitre 1, partie 1), nous avons choisi de contractualiser une RI conduite au travers d'une démarche évaluative. La présentation de la RI est donc une étape indispensable pour identifier le cadre du projet exposé dans cette thèse et les enjeux qui sous-tendent l'évaluation. Après avoir retracé le contexte d'émergence de la RI en sciences de l'éducation et de la formation, nous avons explicité le cadre de la RI. La RI est une démarche qui se caractérise par la poursuite de trois visées. Nous retrouvons une visée heuristique, c'est-à-dire celle de produire des connaissances scientifiques, qui correspond dans cette thèse à la production de connaissance scientifique sur le processus de référentialisation (cf. chapitre 3, partie 1) et une visée praxéologique, qui consiste à produire des connaissances contextualisées sur l'action en vue de les améliorer. Cet objectif transformatif est assuré dans le cadre de cette RI par la mise en œuvre d'une évaluation écologique (Younès, 2020) qui permet de produire des connaissances sur la formation du SDIS 31 et d'entrevoir des pistes d'action en vue de l'améliorer. Enfin, la visée critique renvoie à deux dimensions. La première est celle qui est propre à toute recherche scientifique et concerne la vigilance critique qui doit être assurée tout au long de la RI (Marcel, 2020a). La seconde est spécifique à la RI en sciences de l'éducation et de la formation et réfère à la perspective d'émancipation que poursuit la RI. Cette dernière renvoie à une dimension axiologique qui s'exprime et prend forme par la participation au sein du tiers-espace socio-scientifique des différent·es acteurs et actrices engagé·es dans la RI. Le tiers-espace socio-scientifique est donc un indispensable de la RI et permet de faire vivre le principe de participation dont se revendique cette démarche. La RI, par ses visées et son principe, s'inscrit ainsi dans une démarche de conduite et d'accompagnement du changement, renforçant par conséquence son lien avec l'éducation, entendue comme une conduite et un accompagnement des sujets au changement (Bedin, 2013).

Nous avons poursuivi notre mise en contexte en déployant dans un second temps la méthodologie de notre RI. Nous avons ainsi présenté tout d'abord la constitution de notre tiers-espace scientifique. Nous en avons détaillé les instances qui le font vivre, c'est-à-dire le comité de pilotage et le groupe de travail renommé ESYFOR 31. Notre propre posture a ensuite été détaillée pour expliciter et contextualiser la tension proximo-distale (Marcel et Péoc'h, 2013) qui a caractérisé notre approche de la sphère académique et de la sphère sociale. Nous avons

également précisé notre rôle pour conduire l'évaluation au sein du groupe de travail qui a principalement consisté à veiller sur la cohérence globale du projet évaluatif en s'assurant que les résultats produits après chaque étape soient bien mobilisés dans l'étape suivante. Le tiers-espace socio-scientifique de cette RI ayant été présenté, nous avons continué notre développement en exposant les étapes qui ont jalonné notre projet évaluatif : le diagnostic de la formation, l'élaboration du référentiel de l'évaluation, toutes deux co-construites avec le groupe de travail, l'opérationnalisation de l'évaluation, réalisée par nous-même, et enfin la restitution des résultats auprès du groupe de travail puis du groupement formation. Pour finir, nous avons fait état des livrables et des productions scientifiques de cette RI. Les livrables intermédiaires dont l'objectif était de valoriser les résultats de la sphère socio-professionnelle (livrets, capsule vidéo, participation aux RIOFE, réunion inter-SDIS) Puis, les livrables finaux avec la présentation des résultats de l'évaluation, des pistes pour l'action et du dispositif d'évaluation. Et enfin, les productions scientifiques avec les communications, le chapitre d'ouvrage, l'article scientifique et la réalisation de la thèse. Ce chapitre ayant pour objectif de présenter le cadre de la RI qui structure notre projet de thèse, nous avons proposé de schématiser notre RI comme présenté précédemment.

Chapitre 3

L'évaluation entre recherche et intervention

Le dernier chapitre de cette partie développe le cœur de notre RI : l'évaluation. Dans le chapitre précédent, dans lequel nous avons présenté la démarche de RI, nous avons montré l'interrelation et l'interdépendance entre les sphères académique et socio-professionnelle. Afin de pouvoir penser le rapprochement entre ces deux sphères, nous commençons donc par distinguer l'évaluation mobilisée dans la sphère socio-professionnelle, et l'évaluation pensée comme un objet de recherche. Tout d'abord, l'évaluation est appréhendée par sa capacité à accompagner le changement d'ingénierie de formation du SDIS 31. Nous justifions donc dans un premier temps le choix de l'évaluation comme outil pour accompagner le SDIS 31 dans sa démarche d'ingénierie. Nous poursuivons en mettant en évidence la forme collaborative que cette évaluation prend quand elle est menée au sein d'une RI. Nous détaillons ensuite l'approche écologique (Younès, 2020) qui est mobilisée pour conduire l'évaluation qui s'inscrit dans une démarche de conduite et d'accompagnement du changement. Ce premier temps est clôturé par l'annonce des objectifs attendus au sein de la sphère socio-professionnelle. Dans un deuxième temps, nous présentons l'évaluation au travers du processus de référentialisation : le processus durant lequel les évaluateurs et évaluatrices construisent l'évaluation, c'est-à-dire définissent les référents, au regard de leur système de valeurs souvent implicite, en projetant les référés qu'ils souhaitent aller observer (Lecoite, 1997). C'est le processus au travers duquel l'évaluation prend sens (Ardoino et Berger, 1989). La problématisation de cet objet de recherche nous conduit ainsi à présenter les différents termes techniques de la référentialisation en spécifiant notre position pour chacune des approches. Nous terminons ce deuxième temps en indiquant les objectifs poursuivis au sein de la sphère académique. Enfin, un troisième temps organise ce chapitre : le rapprochement de ces deux sphères. Nous indiquons ainsi leur interdépendance en faisant correspondre, via un diagramme, les étapes de chacune d'elles.

1 L'évaluation pour accompagner le SDIS 31

Dans cette partie, il s'agit de montrer de quelle manière l'évaluation, conduite dans une démarche de RI, intervient dans le processus de contractualisation de la RI. Nous explicitons ainsi les raisons qui nous ont conduit à mobiliser l'évaluation puis nous précisons les

caractéristiques qui lui sont spécifiques étant menée dans le cadre d'une RI. Enfin, nous présentons les objectifs du volet intervention.

1.1 Le choix de l'évaluation

Dès le processus de contractualisation issue de la demande du SDIS 31, l'évaluation a été évoquée comme un outil permettant l'accompagnement du changement auquel fait face le SDIS 31. Dans les paragraphes suivants, nous explicitons le choix de cet outil la mettant en dialogue avec la démarche d'ingénierie de formation (Ardouin, 2013). De plus, cette évaluation étant inscrite dans une RI, nous tissons des liens avec l'évaluation qui permet la production de savoirs sur l'objet évalué. Enfin, nous rappelons les fonctions de l'évaluation qui l'ancrent dans cette perspective d'accompagnement du changement.

1.1.1 L'évaluation comme dernière étape dans l'ingénierie de formation

L'ingénierie en formation est constituée de trois niveaux : l'ingénierie politique, qui porte les intentions du projet et crée les conditions de mise en œuvre ; l'ingénierie de formation, qui élabore et organise les actions et dispositifs de formation à partir des intentions et conditions données ; l'ingénierie des pratiques pédagogiques, qui met en œuvre les actions de formation dans le cadre construit par le niveau organisationnel. C'est à partir de ces trois niveaux que nous avons rendu compte, dans le chapitre 1, des changements identifiés au sein de la formation du SDIS 31, en pointant la manière dont le niveau organisationnel se nourrit des « *feedbacks* » du niveau pédagogique pour stabiliser le cadre d'action. L'accompagnement souhaité par le SDIS se situe donc au niveau de l'ingénierie de formation. Ardouin (2013) définit la démarche d'ingénierie en formation en quatre étapes. Les deux premières renvoient à la phase d'investigation, elles correspondent à l'analyse et la conception des dispositifs. Les deux étapes suivantes, qui constituent la phase de mise en œuvre, sont celles de la réalisation et de l'évaluation. Au moment de la sollicitation du SDIS 31, les trois premières étapes ont été entreprises : la formation s'organise depuis 2013 pour mettre en œuvre l'APC avec notamment le développement de la multimodalité pédagogique qui a conduit le SDIS 31 à reconfigurer tout son schéma de formation. Nous pouvons également percevoir des formes d'évaluations ponctuelles, à travers les temps de *feedbacks* que nous évoquions précédemment dans le chapitre 1, qui renvoient à la boucle de rétroaction qui permet de réguler l'action de formation tout au long du processus de formation (Ardouin, 2015), mais qui reste sur des actions spécifiques. La mise en œuvre de l'évaluation de leur formation dans une démarche de RI est

donc une manière d'accompagner le SDIS 31 dans cette dernière étape « multiple et multiforme » (Ardouin, 2013, p. 178) qu'est l'évaluation.

1.1.2 L'évaluation dans la production de connaissances

Au-delà d'être inscrite comme étant la dernière étape de l'ingénierie de formation (Ardouin, 2013 ; 2015), l'évaluation est marquée dans la communauté scientifique comme un outil théorique permettant de produire des connaissances sur l'objet évalué. En effet, l'évaluation est « une pratique sociale particulière par laquelle on estime ou on apprécie la qualité d'une réalité [...] en référence à des attentes » (Hadji, 2014, p. 57). Ce travail de mise en relation entre ces deux entités – la réalité, appelée référé, et l'attendu, nommé référent – permet alors de produire des connaissances sur l'objet évalué, ici la formation du SDIS 31. Cette activité évaluative, parfois considérée comme un outil de gestion ou de contrôle selon la logique dans laquelle elle s'inscrit, est néanmoins une activité permettant de construire du sens. L'évaluation peut alors devenir source de développement professionnel (Jorro, 2015) ou personnel, dans le cas des évaluations humanistes (Hadji, 2019). Ce courant évaluatif, considérant l'évaluation comme une pratique sociale humanisante (Agostini et Abernot, 2011), met en évidence la participation des acteurs et actrices au processus évaluatif. Cette participation amène les personnes engagées dans cette évaluation à s'interroger sur le référentiel d'évaluation, c'est-à-dire sur ce qui est souhaitable d'évaluer. Cette recherche de sens, ces questionnements permettent aux acteurs et actrices de produire des connaissances sur ce qu'ils et elles évaluent. Ce travail, quand il est collectif, conduit à l'élaboration de savoirs négociés (Morissette, Mottier Lopez et Tessaro, 2012). L'évaluation comme pratique sociale et épistémique (Mottier Lopez, 2013) prend donc tout son sens. De plus, elle renforce la visée praxéologique de la RI en participant directement à la production de connaissances contextualisées sur une formation existante.

1.1.3 Les trois fonctions de l'évaluation

L'évaluation, enfin, trouve sa pertinence dans un tel projet d'accompagnement à travers trois fonctions (De Ketele, 2010) qu'elle peut assurer. En effet, l'évaluation est reconnue comme une pratique permettant de certifier, de réguler et d'orienter l'action ou un dispositif (De Ketele, 2010). Elles ne sont pas à confondre avec les démarches, qui peuvent être sommatives, descriptives et herméneutiques (De Ketele, 2010). La certification est la fonction qui renvoie à l'attestation d'un résultat conforme aux attendus posés, « au terme de cette évaluation une décision est prise » (Aussel, 2013, p. 92). La fonction de régulation s'apparente à « un processus

qui doit permettre de prendre des décisions pour améliorer l'action [...] en cours » (De Ketele, 2010, p. 27). Ici, le rapport à l'erreur est différent de la fonction de certification, tandis que cette dernière la sanctionne, elle est considérée dans la régulation comme des traces permettant d'améliorer l'action (Aussel, 2013). Enfin, la fonction d'orientation, vise la préparation à une nouvelle action. Considérée comme une pratique complexe, l'évaluation prend ainsi différentes formes qui peuvent être mobilisées sur différents temps et selon les différentes visées attendues.

1.2 Une évaluation collaborative

La démarche de RI est une démarche qui repose sur le principe participatif des membres impliqués par la RI. Cette participation peut prendre différentes formes, la plus connue et développée est la constitution d'instance dont nous pourrions citer les deux plus fréquentes : le groupe de travail, qui met en œuvre la commande ; le comité de pilotage, qui prend les décisions. L'évaluation, menée dans le cadre de la RI, intègre donc directement cette participation et nous conduit à penser cette évaluation dans sa dimension collaborative.

L'évaluation collaborative (Dochy, Sergers et Sluijsmans, 1999) est une pratique qui consiste à évaluer « avec » un ensemble d'acteurs et actrices hétérogènes diversement impliqués dans le projet évaluatif. Dans le cadre de cette RI, il s'agit des membres du comité de pilotage et du groupe de travail. Tous participent aux différentes étapes de l'évaluation en prenant part à l'élaboration du référentiel, son opérationnalisation, l'analyse des résultats et leur restitution : « on vise non seulement à solliciter le point de vue des personnes sur l'objet évalué, mais également à créer des conditions pour qu'elles (auto)évaluent leurs propres perceptions, expériences, interventions situées au regard des dispositifs évalués » (Mottier Lopez, 2013, p. 948). Les membres du groupe de travail élaborent et mettent en œuvre la démarche évaluative, ceux du comité de pilotage valident et assurent les conditions pour faciliter la mise en œuvre de la démarche. En participant à l'évaluation de leur formation, l'ensemble de ces personnes sont à la fois évaluées et évaluatrices : « on vise non seulement à solliciter le point de vue des personnes sur l'objet évalué, mais également à créer des conditions pour qu'elles (auto)évaluent leurs propres perceptions, expériences, interventions situées au regard des dispositifs évalués » (Mottier Lopez, 2013, p. 948). Le processus de négociations qui en découle confère une dimension formatrice auprès des participant·es (Perriard et Gremion, 2020). En effet, « l'évaluation formatrice ajoute de façon prioritaire [les objectifs] de représentation correcte des buts, de planification préalable de l'action, d'appropriation des critères et d'autogestion des erreurs » (Vial, 2012, p. 243). L'évaluation mise en place dans cette RI relève

donc d'une forme d'évaluation formatrice. Cette dimension, qui caractérise l'évaluation collaborative, pourrait, dans le cadre d'une RI, être pensée en termes d'émancipation. Au travers de la visée critique de la RI, nous avons défini l'émancipation comme un déplacement de l'acteur ou de l'actrice (Marcel, 2016c) produit par la création de jeu dans le système de croyance auquel il ou elle se réfère (Broussal, 2017). Nous avons alors affirmé que la participation rendait possible cette déconstruction du système de croyance et sa reconstruction. Nous pouvons ainsi transposer la participation à l'élaboration collective d'un référentiel d'évaluation dans lequel les acteurs et actrices vont définir ensemble les attendus.

Pour Ardoino et Berger (1989), « l'évaluation doit toujours être négociée » (p. 128), c'est-à-dire qu'elle doit toujours être réalisée dans une forme de collaboration plus ou moins forte qui implique un ensemble hétérogène de personne. Younès (2020) soutient cette vision par sa potentialité « à valoriser la diversité des expériences et à faire émerger des orientations concertées » (Younès, 2020, p. 97). Ainsi, l'évaluation, qui ne serait pas qu'externe, ne serait pas perçue comme une menace ou un outil hors sol et inadapté (Younès, 2010). C'est une des recommandations formulées par Aussel (2013) pour qui l'insuffisance de cette collaboration dans le cadre du projet évaluatif mené dans le cadre d'un appel projet a été un frein pour l'accès et la production de certains résultats.

1.3 La perspective écologique de l'évaluation

Cette évaluation collaborative s'inscrit dans une approche écologique (Aussel et Marcel, 2015 ; Younès, 2013 ; 2020) : « une perspective d'écologie des pratiques d'évaluation engage une approche holistique qui tente d'articuler différents niveaux d'environnement et de sens » (Younès, 2020, p. 9). Cette approche holistique de l'évaluation est appréhendée dans le cadre de cette évaluation par la mobilisation de trois modèles d'évaluation : la mesure, la gestion et les valeurs. Ces modèles sont pensés et alimentés principalement par la typologie présentée par Bonniol et Vial (2009) et actualisée par Marcel et Bedin (2018).

1.3.1 Le modèle de la mesure

Inscrit dans une pensée positiviste, le modèle de la mesure, « proche du contrôle » (Marcel et Bedin, 2018, p. 83), repose « sur un processus de transformation de l'objet évalué (attribut) en phénomène quantifiable, sécable, mesurable » (Aussel, 2013, p. 98). Dans ce modèle, le référent de l'évaluation, c'est-à-dire ce qui est attendu par l'évaluation, est d'origine externe au dispositif dans lequel se déroule l'évaluation. Les évaluateurs et évaluatrices ont donc à charge

de s'outiller strictement pour mesurer les écarts entre l'attendu et l'observable. Cette approche est « souvent plus rétroactive que prospective » (Marcel et Bedin, 2018, p. 83).

1.3.2 Le modèle de la gestion

Le modèle de la gestion, comme son nom l'indique, vise la régulation des pratiques ou des dispositifs. Son but est d'interroger « les processus de transformations générés tant au niveau individuel que collectif [...] qu'au niveau organisationnel » (Marcel, 2020, p. 6). Ce type d'évaluation a pour objectif de créer « une plus-value dans la pratique sur laquelle elle se greffe » (Bonniol et Vial, 2009, p. 106). Les évaluateurs et évaluatrices sont alors perçus « dans un rôle social “de maintenance, voire de contrôle” (Bonniol et Vial, 2009, p. 340 » (Aussel, 2013, p. 101). Même si ce modèle entretient un rapport intime avec une vision structurelle et fonctionnelle de l'évaluation, elle intègre également, en sciences de l'éducation et de la formation, une vision de « partage collectif d'expériences » (Marcel et Bedin, 2018, p. 85) permettant d'évoluer et de s'adapter aux contexte et attentes des acteurs et actrices (Marcel et Bedin, 2018).

1.3.3 Le modèle des valeurs

Enfin, l'évaluation-valeurs est basée « sur le primat du sens et du vécu des acteurs, et investit donc les processus de leurs élaborations (individuelles et collectives) en privilégiant des approches qualitatives » (Marcel et Bedin, 2018, p. 83). Elle vise à reconnaître le vécu des usagers et usagères du dispositif. Elle permet de construire une évaluation qui prenne en compte les valeurs tant des évalués·es que des évaluateurs et des évaluatrices (Lecoïnte, 1997). L'ensemble de ces personnes participent ainsi de l'évaluation en définissant ensemble ce qu'il est important d'évaluer (Ardoïno et Berger, 1989 ; Lecoïnte, 1997).

Ces modèles ne sont pas exclusifs les uns aux autres et peuvent s'articuler ensemble. C'est ce que proposent Marcel et Bedin (2018) qui mobilisent les trois modèles pour évaluer les RI dans une perspective écologique (Younès, 2020). C'est dans cette perspective que s'inscrit également notre projet évaluatif.

1.4 Les objectifs du volet intervention : accompagner le SDIS 31 dans son ingénierie de formation

La problématisation pratique (Berthelot, 1996) pensée à travers le concept d'évaluation permet de formaliser les objectifs du volet intervention contractualisés au sein de la RI. L'évaluation conduite dans le cadre de l'intervention a pour objectif de produire des connaissances pour accompagner l'ingénierie de formation du SDIS 31. Construite dans le cadre d'une RI, cette évaluation a la spécificité d'être collaborative, c'est-à-dire que les acteurs et actrices du tiers-espace socio-scientifique y prennent part. Bien que cette évaluation soit conduite par l'apprentie chercheuse-intervenante, qui s'inspire de modèles théoriques pour penser la mise en œuvre de l'évaluation, c'est avec les membres du tiers-espace socio-scientifique que nous avons élaboré et mis en œuvre l'évaluation et donc co-construit des connaissances contextualisées sur leur formation. Nous cherchons donc à évaluer, à partir d'une démarche participative, la formation des SP en mobilisant les trois modèles évaluatifs présentés précédemment. L'objectif est d'accompagner le changement d'ingénierie de formation du SDIS 31 en produisant des connaissances sur leur système de formation. Cette évaluation, co-construite dans le tiers-espace socio-scientifique, permettra ainsi de dévoiler les valeurs au sein de la formation des SP, en mettant en évidence ce qui est important au sein de la formation mais aussi, plus globalement, pour les SP (Lecoinge, 1997). Dans cet objectif sont comprises toutes les étapes de l'évaluation : de la définition de l'objet évalué à la restitution des résultats. Ces résultats renseigneront l'efficacité de leur système de formation, les transformations opérées et le vécu des acteurs et actrices qui vivent la formation. Enfin, le second objectif du volet intervention est de proposer en livrable final un dispositif d'évaluation qui pourra être utilisé au-delà de notre de RI. Pour cela, l'objectif sera d'alimenter et d'ajuster le modèle d'évaluation co-construit par le tiers-espace socio-scientifique après confrontation à l'empirie.

2 La référentialisation comme objet de recherche

Au volet intervention que nous venons de préciser dans la partie précédente se mêle une recherche portant sur la référentialisation que nous développons en suivant. Pour cela, nous retraçons l'émergence et l'évolution de ce concept et des notions afférentes qui nous permettent de créer du jeu et des espaces pour problématiser autrement ce processus. Nous proposons ainsi à la fin de cette partie de mettre en lumière la problématique qui guidera l'ensemble de ce travail de thèse et à partir de laquelle nous avons défini les objectifs de la sphère académique.

2.1 Du contrôle à l'évaluation, la naissance de la référentialisation

Si l'évaluation est aujourd'hui entendue comme une pratique humanisante (Agostini et Abernot, 2011) « qui donne à l'homme son potentiel d'évolution (Abernot, 2013, p. 196), elle a souvent été utilisée comme une pratique de gestion et de contrôle (Hadji, 2014 ; 2019 ; Aussel, 2013 ; Younès, 2020). Cette pratique de contrôle s'ancre dans ce que Vial (2012) nomme le mode de pensée du déterminisme. Pour Ardoino et Berger (1989), cette logique de contrôle correspond à

un système, un dispositif et une méthodologie, constitués par un ensemble de procédures, ayant pour objet (et visée) d'établir la conformité (ou la non-conformité), si ce n'est l'identité, entre une norme, un gabarit, un modèle, et les phénomènes ou les objets que l'on y compare, ou, à défaut de l'établissement de cette conformité ou de cette identité, la mesure des écarts (Ardoino et Berger, 1989, p. 12)

Le référentiel d'évaluation est toujours antérieur et extérieur à ce qui est contrôlé. C'est l'objectivité qui est défendue dans ce modèle, objectivité qui se retrouve chez les docimologues. Dès lors, ils distinguent le contrôle de l'évaluation. L'évaluation apparaît à l'inverse comme une véritable opération de mise au jour du sens et des significations. Ils rappellent ainsi l'étymologie du verbe évaluer qui est issu de l'ancien français *esvaluer* et qui désignait alors l'action de « déterminer la valeur, le prix de quelque chose »³¹. Cette définition introduit l'action de s'interroger sur ce qui a de la valeur (Lecoinge, 1997). Ces valeurs, contrairement au sens économique, sont hétérogènes et concernent tout autant les valeurs morales, philosophiques, politiques, esthétiques et existentielles (Ardoino et Berger, 1989). La reconnaissance de cette diversité de valeurs permet de passer d'une vision monoréférentielle, avec le contrôle, à une vision multiréférentielle avec l'évaluation. Afin de pouvoir travailler ce rapport aux valeurs, ces auteurs indiquent la nécessité d'interroger le projet, c'est-à-dire l'objet évalué, dans sa dimension philosophique ou politique avant de le traduire de manière stratégique et opératoire, par notamment l'élaboration du référentiel d'évaluation. En d'autres termes, il y a évaluation exclusivement quand les évaluateurs et évaluatrices s'interrogent sur les « pour quoi » et les « pour qui » et non pas, comme dans le cadre du contrôle, sur le « comment » et le « pourquoi » (Ardoino, 2001).

Ardoino et Berger (1989) en distinguant contrôle et évaluation et en développant ces différences ont ouvert les chercheurs et chercheuses en sciences de l'éducation et de la formation à

³¹ Source : CNRTL

questionner ce qui se passe quand les évaluateurs et évaluatrices évaluent : que choisissent-ils ? Pour quoi ? En référence à quoi ? Etc. Ardouin (2013) rejoint cette conception de l'évaluation en affirmant qu'il « est nécessaire de s'interroger sur les enjeux de l'évaluation. Pourquoi évaluer, pour qui évaluer, pour quoi faire, autrement dit toute évaluation doit être précédée de cette question : Qui évalue quoi par rapport à quoi, pour qui et pour quoi faire ? » (p. 181). Ces questionnements marquent les origines de la référentialisation telle que conceptualisée formellement par Figari (1994) : « j'ai moi-même, employé l'idée de référentialité, notamment à propos de la multiréférentialité, encore que dans un sens assez différent, finalement plus proche de ce que Gérard Figari appelle ici référentialisation » (Ardoino, 1994, p. 12). Dès lors, Figari et al. (1994, 2006, 2014) se sont intéressés à ce processus en développant au fil des écrits une méthodologie permettant d'accompagner la communauté évaluative à l'élaboration et la mise en œuvre d'une évaluation.

2.2 Référents et référés, mise en lumière des différentes conceptions

L'évaluation se définit communément comme l'appréciation entre un référent et référé. Ces deux notions sont centrales car la référentialisation est le processus qui permet de comprendre leur élaboration et leur mise en rapport. Nous poursuivons donc, en nous appuyant sur Dechamboux (2018), en présentant l'évolution et les différentes conceptions de ces notions. Cette caractérisation, réalisée dans le cadre de sa thèse, retrace l'histoire de ces deux notions clés dans l'évaluation en sciences de l'éducation et de la formation. Nous la complétons par la recension de Tourmen (2014) qui identifie les différents modèles évaluatifs ayant traité l'évaluation « comme une activité de comparaison » (Tourmen, 2014, p. 73). De cet exposé, nous positionnerons à notre tour notre conception de ces notions et leur relation en posant ainsi les premiers éléments qui nous conduiront à notre problématique.

2.2.1 Des « invariants » de l'évaluation

Tandis que l'évaluation est parfois décrite comme un « éclatement » des théories et des modèles (De Ketele, 2012, p. 195 ; Figari, 2013 ; Mottier Lopez et Figari, 2012, p. 18), les notions de référent et référé, et leur mise en rapport, apparaissent eux comme des « invariants » de l'évaluation, comme des éléments unificateurs des différents paradigmes de l'évaluation (De Ketele, 2012). Cette récurrence dans les conceptions de l'évaluation est également mise en lumière par Tourmen (2014) dans huit modèles évaluatifs, développés par plusieurs auteurs et autrices, sans que pour autant les termes de « référent » et « référé » ne soient systématiquement

nommés tels quels. Plusieurs travaux (Dechamboux, 2018 ; Goasdoué et Vantourout, 2017 ; Tourmen, 2014) stipulent que c'est Barbier (1985) qui a été le premier à désigner comme « référent » tout ce qui renvoie aux attendus, objectifs, critères, etc., et comme « référé » tout ce qui a trait aux résultats, aux informations, aux données, etc. Néanmoins, comme le soulignent De Ketele (2012), puis Dechamboux (2018), les divers termes listés pour définir les notions de référent et référé traduisent des différences dans le sens qui y sont associés, impactant au passage la relation qui les lie.

2.2.2 Trois grands types de conception du référent

Dans sa première définition, Barbier (1985) définit les référents comme « “ce par rapport à quoi” le jugement de valeur est porté ou est susceptible d'être porté » (Barbier, 1985, p. 72). Derrière cette conception large que recouvre sa définition, il précise que dans le sens courant, le référent renvoie aux « normes de jugement, [...] critères d'appréciation, [...] conduites attendues, [...] points de repères » (Barbier, 1985, p.73). Alors que Dechamboux (2018) soulève la dimension hétéroclite auxquels renvoient les termes employés, il distingue deux types de conception du référent. Tout d'abord, il y a les référents qualifiés de « modèles de référence », dans cette conception les référents correspondent aux attendus et à l'idéal de l'objet évalué. Il est élaboré en amont de l'évaluation (Bonniol, 1981 ; Hadji, 1989 ; 1992). Une deuxième conception, « opposé[e] à une conception trop restrictive de la notion de “référent” se limitant aux seules normes ou idéaux à atteindre » (Figari et Tourmen, 2006, p. 9), est qualifiée par le « principe interprétatif » (Dechamboux, 2018). Elle s'appuie sur Figari (1994), Figari et Tourmen (2006), Figari et Remaud (2014) et Mottier Lopez (2016) pour défendre l'idée que les référents se traduisent par des principes, des normes, des règles qui permettent de construire une signification. Contrairement aux « modèles de référence », le « principe interprétatif » ne considère pas le référent comme un donné mais comme un construit, produit par les évaluateurs et évaluatrices. De plus, ce n'est pas tant la recherche d'un attendu qui est en jeu mais plutôt la construction d'un sens à partir de ce référent (Dechamboux, 2018). Enfin, nous ajoutons une troisième conception, proche de la précédente, dans laquelle le référent est également entendu comme un repère évaluatif permettant de donner du sens mais qui se distingue par sa nature de construction. Précédemment, nous précisions que les référents pouvaient être relatifs à des normes, des principes, des règles ou encore être issus de référés dans des évaluations passées. Il n'est pour autant pas précisé en référence à quoi les évaluateurs et évaluatrices choisissent et définissent un référent plutôt qu'un autre, et c'est ce en quoi se

distingue cette dernière conception³². En effet, nous nous appuyons sur Lecointe (1997) pour intégrer au sein de l'évaluation les valeurs portées par les personnes évaluatrices. Le référent est alors la résultante d'une dimension axiologique, composée des valeurs, et d'une dimension technique, en référence aux normes et règles en lien avec ce qui est évalué (Lecointe, 1997 ; Marcel, 2013 ; Marcel et Bouillier-Oudot, 2011).

2.2.3 Le référent : une réalité donnée ou un produit construit ?

Autant la notion de référent a été suffisamment renseignée, au point de créer de véritables différences, comme détaillé précédemment, autant celle de référent apparaît plus floue et imprécise (Dechamboux, 2018). Défini comme « ce qui est constaté ou appréhendé de façon immédiate » (Lesne, 1984, p. 132, cité par Dechamboux, 2018, p. 73), ou comme « un produit réel » (Bonniol, 1981, cité par Tourmen, p. 74), Dechamboux (2018) soulève deux problèmes dans ces conceptions : que recouvre la notion de réalité ? Est-elle donnée ou construite ? Cette dernière question semble avoir traversé Figari qui dans son ouvrage de 1994 parle du référent comme « la partie de la réalité choisie » (Figari, 1994, p. 44), est donc comme un élément donné, mais qui dans un écrit ultérieur (Figari et Tourmen, 2006) fait évoluer le référent comme un élément à « (re)construire » (Figari et Tourmen, 2006, p. 18). Dechamboux (2018) et Mottier Lopez et Dechamboux (2017) préfèrent la définition donnée par Hadji (2012) qui parle de « signes parlants », c'est-à-dire des indices, des traces, des éléments bien identifiés d'un tout. Le référent est donc construit par les évaluateurs et évaluatrices qui caractérisent les traces pouvant permettre de renseigner le référent.

2.2.4 Référents et référés : de la recherche d'un écart à la recherche d'une signification

Bien que nous ayons présenté distinctement les référents et les référés, ils n'en restent pas moins deux éléments constitutifs de l'évaluation quand ils sont mis en rapport. Or, cette mise en rapport ne va pas de soi, nous pouvons effectuer un travail de comparaison ou un travail de confrontation, en cherchant à comparer un attendu et un observé ou en cherchant à donner du sens par rapport à une unité de repère qui peuvent relever d'une norme ou d'une règle (Dechamboux, 2018). Pour Dechamboux (2018), deux grands types de relation existent dans la littérature scientifique entre les référents et référés. La première relève de la tradition

³² Nous ne considérons donc pas que la « représentation que se construisent les évaluateurs du “système de références” » (Figari et Tourmen, 2006, p.19), bien qu'elle sous-entende la place des valeurs en évaluation, soit une conception qui pense pleinement les référents dans une construction entre une dimension axiologique et une dimension technique.

docimologique et renvoie à la mesure d'un écart entre le référent, entendu comme un idéal, un attendu fixé en amont de l'évaluation, et le référé, qui est l'information prélevée à laquelle est comparée le référent. La seconde considère la mise en rapport par une action de confrontation entre le référent et le référé. Dans cette conception, le référent peut être un idéal (Hadji, 1989) ou, plus largement, une « information choisie en référence » (Figari et Tourmen, 2006) tant que l'objectif est de faire émerger un sens plutôt qu'une différence. La mise en relation entre ces deux éléments n'est donc pas la même selon qu'il s'agisse de comparer ou de faire émerger du sens. Nous pensons que ces deux visées, dans le cadre d'une évaluation de « dispositif », peuvent être toutes deux présentes pour accompagner le changement.

2.2.5 Vers la considération d'un nouveau pôle

Nous ajoutons à cette « recension » les travaux conduits par Lecointe (1997 ; 2006). L'originalité de son travail réside dans l'ajout d'un troisième pôle dans la conception « classique » qui comprend les référents et les référés. Ce troisième pôle est celui de la référence, il correspond aux valeurs des évaluateurs et évaluatrices. Pour Lecointe (1997), ce troisième pôle entre en relation avec ceux des référents et des référés. Il est identifié comme une source aveugle de normes lors de la constitution de l'idéal, donc dans sa relation avec le référent, et comme des lunettes de lecture qui valorisent ou dévalorisent le référé. L'évaluation est donc la résultante de la mise en rapport de ces trois pôles, et non exclusivement des référés et référents. Elle se caractérise par la présence d'une dimension technique, qui correspond aux outils mobilisés pour évaluer, c'est la dimension la plus visible dans l'évaluation, et d'une dimension axiologique (Marcel et Bouiller-Oudot, 2011), le véritable moteur de l'évaluation (Lecointe, 1997), qui correspond au système de valeurs. De nombreux travaux font état, en d'autres termes, de cette dimension axiologique puissante dans l'évaluation quand ils font référence aux attentes implicites des évaluateurs et évaluatrices (Figari, 1994 ; Gryzb et De Viron, 2010 ; Mottier Lopez et Dechamboux, 2017 ; Tourmen, 2014). Ces implicites sont considérés comme des référents à part entière qui se dévoilent au cours de l'évaluation (Figari et Tourmen, 2006), ou encore comme des référents qui émanent de la situation évaluative (Mottier Lopez et Dechamboux, 2017), ou enfin comme des représentations qui orientent le jugement évaluatif (Gryzb et De Viron, 2010) sans que celles-ci ne soient identifiées comme des référents. Les travaux de Lecointe (1997, 2006) reconnaissent et intègrent donc pleinement cette dimension en ajoutant le pôle de la référence, créant ainsi de nouvelles relations entre chacun de ces pôles.

L'évaluation comme mise en rapport entre référent et référé est une définition reconnue dans le milieu de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Derrière cette apparente unicité, les travaux de De Ketele (2012), Dechamboux (2018) et Tourmen (2014) mettent en évidence leurs différentes conceptions. Nous situons la nôtre sur celle construite par Lecointe (1997) qui définit l'évaluation dans la résultante des pôles de la référence, du référé et du référent, ce dernier étant entendu comme une opérationnalisation du système de valeurs (Marcel et Bouillier-Oudot, 2011).

2.3 Un concept porté par la question du sens en évaluation

Nous positionnons l'origine de la référentialisation dans le passage d'une conception de contrôle à une conception d'évaluation. Tandis que l'un vise la recherche de conformité, l'autre se positionne davantage dans l'élaboration d'une appréciation. Ces distinctions, étayées par le travail de caractérisation des référents et référés, qui traduisent ces visions de l'évaluation, mettent au jour le lien qui associe le sens à la référentialisation. C'est ce que nous développons dans les points suivants pour poursuivre la problématisation de ce concept.

2.3.1 La référentialisation comme processus de recherche de sens

La référentialisation est un processus qui est né et qui repose sur la question du sens de l'évaluation. En effet, l'évaluation se distingue du contrôle par la recherche des visées que poursuit le projet évalué ; c'est « un processus qui se réfère à l'ordre du vivant, temporel-historique, plus soucieux finalement, du sens et des significations, propres, particulières, que de la cohérence, de la compatibilité ou de la conformité à des modèles donnés » (Ardoino et Berger, 1989, p. 16). Il est le processus dans lequel les personnes évaluatrices questionnent et recherchent des références pertinentes qui justifient l'élaboration et la mise en œuvre de l'évaluation (Figari, 1994). Cette élaboration passe inévitablement par l'identification de référents et référés qui, nous l'avons vu précédemment, peuvent être considérés tout autrement d'une conception à une autre. La référentialisation se déploie de la conception de l'évaluation jusqu'à sa traduction technique, traduite en référentiel – concept sur lequel nous reviendrons dans le chapitre 7 (partie 2) – mais également tout au long de l'activité évaluative, c'est-à-dire durant les phases d'opérationnalisation, d'analyse et de restitution (Ardoino et Berger, 1989 ; De Ketele, 2012 ; Dechamboux, 2018 ; Figari et al, 1994, 2006, 2014 ; Lecointe, 1997, 2006 ; Mottier Lopez et Dechamboux, 2017). Pour chacune de ces étapes, les évaluateurs et évaluatrices s'interrogent sur ce qu'ils souhaitent évaluer (référent), sur ce qui pourrait leur

fournir des renseignements à ce sujet (référé) et sur la manière dont le croisement des deux éléments va leur permettre de produire du sens. La référentialisation est donc un concept qui permet de prendre en compte et d'interroger la question du sens en évaluation : le sens projeté sur l'« objet » évalué, à savoir les intentions et les visées qu'elle souhaite interroger (Ardoino et Berger, 1989 ; Lecointe, 1997, 2006), et le sens produit lors de l'opérationnalisation de l'évaluation, qui est « toujours le fruit d'un processus d'attribution de sens » (Dechamboux et al, 2017, 2018 ; De Ketele, 2012 ; Hadji, 2019 ; Younès, 2020).

2.3.2 Quand le sens est partagé

Le sens et la référentialisation sont indissociables l'un de l'autre, pour autant le sens n'est pas un donné, un allant de soi, pour reprendre l'expression d'Ardoino et Berger (1989), que la communauté évaluative détiendrait de manière innée, mais un construit. Nous distinguons ici deux manières dont ce sens s'élabore, elles renvoient aux distinctions faites par Dechamboux (2018) autour de la mise en rapport des référents et référés. Il peut, tout d'abord, être construit à partir de référent antérieur à l'évaluation et dont l'objectif est principalement de comparer l'observable avec l'attendu. Dans cette conception, proche du contrôle, le travail de sens est très faible. Dans une seconde conception, le sens se construit justement dans la confrontation du référent, même si celui-ci relève d'une image idéale, et donc figée, avec le référé et dont l'objectif n'est pas de vérifier l'atteinte mais de créer une signification (Hadji, 1989 ; Dechamboux, 2018 ; Mottier Lopez, 2008 ; 2016). Cette seconde conception accorde une place plus importante et assumée des évaluateurs et évaluatrices dans la construction de ce sens. Morales Villabona (2020) va plus loin en défendant l'idée d'un partage de sens avec les personnes évaluées elles-mêmes. C'est ce que Younès (2020) nomme la troisième génération d'évaluation, celle qui met l'accent « sur l'importance de la construction du sens individuel et partagé » (Younès, 2020, p. 39).

2.3.3 Les valeurs dans la production de sens

La référentialisation est un processus de recherche de références qui permet d'attribuer un sens à ce qui est évalué. Ce sens peut être construit à partir de normes, de procédures, de principes interprétatifs (Dechamboux, 2018 ; Figari et al., 1994, 2006, 2014) ou encore d'idéal (Hadji, 1989, 2019). Pour d'autres, le sens attribué par l'évaluation est issu du système de valeurs des évaluateurs et évaluatrices (Bart, 2014 ; Lecointe, 1997, 2006), aussi appelés « modes de pensées » (Vial, 2012). C'est dans cette perspective que Lecointe (1997) a repensé les liens

entre référents et référés et ajouté la référence, le système de valeurs. En effet, pour lui, « l'évaluation est toujours aussi une opération sociale d'attribution ou de déni de valeur » (Lecoïnte, 2006, p. 206). L'évaluation, et le sens qu'elle crée, peut alors se définir par les valeurs qu'elle met en jeu. Ce sont ces valeurs qui vont guider les personnes évaluatrices à déterminer ce qu'elles souhaitent évaluer et comment (Ardoïno et Berger, 1989). Schwartz (2020) soutient la place des valeurs en évaluation en avançant qu'« il n'est aucune évaluation qui ne se réfère, en pénombre ou en clair, à des "valeurs", à des mondes possibles valorisés » (Schwartz, 2020, p. 171). Mais ces valeurs ne sont pas simplement le point de départ et le repère des personnes évaluant, l'évaluation elle-même produit des valeurs. Ces valeurs sont produites par l'interrogation menée sur la définition de l'objet évalué (Ardoïno et Berger, 1989). Ces mêmes auteurs, ainsi que Lecoïnte (2006), plaident pour la mise en débat des valeurs, aussi infini soit-il, afin de se diriger vers des cultures évaluatives partagées (Mottier Lopez, 2013) dans lesquelles les échanges sont sources de création de valeurs. Cette recherche de production de valeurs est même avancée par Lecoïnte (2006) comme étant une des raisons du développement de l'évaluation : « on peut même faire l'hypothèse que l'évaluation s'est développée en raison même de la régression des systèmes de valeur : c'est quand il n'y a plus de valeur qu'il faut évaluer... pour refaire de la valeur, pour débattre et décider de ce qui vaut... ! » (Lecoïnte, 2006, p. 209). Cette affirmation fait écho à l'enquête telle que développée par Dewey (1967), et reprise par Figari et Remaud (2014) avec l'enquête évaluative, pour qui l'enquête cherche à élucider une situation obscure et floue. L'évaluation est donc une mise en jeu des valeurs qui vont se confronter, se contredire, se reconnaître et se partager tout au long du processus de référentialisation et par lesquelles les évaluateurs et évaluatrices vont pouvoir conduire un jugement évaluatif.

2.3.4 L'évaluation d'une formation professionnelle, vers l'interrogation de l'identité professionnelle

Enfin, nous mobilisons le concept d'identité professionnelle pour compléter l'approche des valeurs et la contextualiser à notre RI. L'évaluation dont il est question dans cette thèse s'inscrit dans une démarche de RI visant à accompagner le SDIS 31 dans sa démarche d'ingénierie en évaluant la formation des SP. L'évaluation dont il est question porte donc sur une formation professionnelle : celle des SP. De plus, par la démarche de RI, elle fait participer un collectif principalement composé de SP du département de la Haute-Garonne. Les valeurs prenant part à l'évaluation et produites par l'évaluation sont ainsi à questionner du côté des valeurs de

l'identité professionnelle. En effet, l'identité professionnelle peut se définir comme une constitution de représentations, de pratiques et de valeurs partagées (Pérez-Roux, 2009 ; Marcel et Gardiès, 2011). Pour Dubar (1991, 1992), l'identité professionnelle résulte d'une double transaction articulant des processus biographiques et relationnels (Dubar, 1992, p. 510). Tandis que le processus relationnel renvoie à l'identité pour autrui, c'est-à-dire que l'individu se définit du point de vue d'autrui (Dubar, 2008, p. 74), le processus biographique renvoie à la « (re)construction subjective d'une définition de soi » (Dubar, 2008, p. 74). Ce dernier processus met en évidence l'appartenance revendiquée des acteurs et actrices (Marcel et Gardiès, 2011), c'est-à-dire ce qu'ils défendent et font valoir. Entre deux processus se met en place « un mécanisme commun, la “négociation identitaire” » (Marcel et Gardiès, 2011, p. 3). L'identité professionnelle apparaît donc comme un concept permettant de mettre au jour les valeurs auxquelles les SP sont attachées et qu'ils et elles définissent comme importantes.

2.4 La référentialisation comme méthodologie d'élaboration du référentiel d'évaluation

Alors que l'accent a été mis sur la dimension processuelle de la référentialisation, nous abordons dans ce point sa dimension méthodique telle que développée par Figari et al. (1994, 2006, 2014). Il s'agit de mettre en évidence la démarche méthodologique développée par ces auteurs et autrices pour conduire le processus de référentialisation.

2.4.1 Une méthodologie d'évaluation

La référentialisation a été conceptualisée comme une démarche méthodologique par Figari (1994) qu'il a affinée au fil de ses écrits (Figari et Tourmen, 2006 ; Figari et Remaud, 2014) en la faisant évoluer d'« une méthode de délimitation d'un ensemble de référents » (Figari, 1994, p. 48) à un protocole méthodologique (Figari et Remaud, 2014). C'est cette dernière version que nous proposons d'exposer en suivant. Elle fait transparaître les influences et les évolutions qui marquent le concept de référentialisation en liant cette méthodologie à celle de l'enquête (Dewey, 1967). La question du sens est ainsi plus forte. Cette enquête évaluative (Figari et Remaud, 2014) s'organise en quatre phases : (1) l'exploration, (2) la procédure centrale de référentialisation, (3) l'instrumentation de l'évaluation et (4) l'analyse, l'interprétation, l'exploitation et la restitution des résultats. La première phase, durant laquelle de possibles référents peuvent déjà être identifiés, consiste à analyser la demande et à formuler une problématique. A partir de ces résultats, c'est la construction du référentiel d'évaluation qui est

rendue possible, c'est la deuxième phase. Pour cela, c'est le modèle ICP (Induits, Construits, Produits) qui est mobilisé pour penser l'objet à évaluer à travers la mise en relation de trois dimensions : les induits, les construits et les produits. C'est dans ce travail que sont mises en évidence les dimensions à évaluer et dans lesquelles les référents sont construits et identifiés. De ces référents, les évaluateurs et évaluatrices formulent les critères et indicateurs qui permettront de les renseigner. Une fois cette deuxième phase achevée, débute dans la troisième celle de l'élaboration des outils évaluatifs. Enfin, la dernière phase correspond aux résultats de l'évaluation. Elle comporte toutes les étapes d'analyse, d'interprétation, d'exploitation et de restitution. Malgré le cadre apparent, cette méthodologie n'est pour autant pas aussi figée et stricte qu'elle laisse paraître dans cette présentation, les auteurs eux-mêmes défendant une certaine souplesse et de possibles allers-retours entre les phases. Cette démarche de référentialisation est mobilisée dans de nombreuses recherches en sciences de l'éducation et de la formation lors d'évaluation de dispositif pour sa capacité à offrir aux personnes évaluatrices un cadre accompagnant à la production du référentiel d'évaluation (Mottier Lopez, 2020). Néanmoins, nous choisissons de nous en écarter pour mettre en place une méthodologie de la référentialisation centrée sur l'opérationnalisation des valeurs.

2.4.2 Du référentiel au multiréférentiel

La référentialisation est un processus évaluatif qui consiste à interroger et s'interroger sur l'objet à évaluer. Ce travail de caractérisation, mené dans la recherche des visées, des finalités, des enjeux et des personnes concernées par l'évaluation, permet l'identification des référents et des référés. Figari et al. (1994, 2006, 2014) propose une méthodologie d'enquête évaluative poursuivant le même objectif : identifier les référents et référés de l'évaluation. Pour fixer ces attendus et observables, les évaluateurs et évaluatrices produisent un référentiel d'évaluation qui fixe et formalise les critères et indicateurs de l'évaluation. Le référentiel est donc une représentation momentanée de la référentialisation, une sorte d'étendard de la référentialisation. Cros et Raisky (2010) le définissent comme « un construit social qui clarifie les normes d'une activité ou d'un sens donné à un objet ou une action » (Cros et Raisky, 2010, p. 107). Avec les notions de « normes » et de « sens donné », nous repérons dans cette définition les éléments constitutifs de la référentialisation. Là encore, le concept de référentiel est discuté et renvoie inévitablement aux conceptions des référents et référés. En effet, les études sur l'évaluation mettent en évidence que les référentiels sont généralement constitués de référents issus de mêmes natures, là où ils pourraient être de natures hétérogènes (Ardoino, 1994 ; Ardoino et

Berger, 1989 ; Lecointe, 1997 ; Mottier Lopez, 2007 ; Dechamboux, 2018) : « là, où une homogénéisation reste toujours plus ou moins attendue de la construction d'un référentiel c'est la reconnaissance (multiréférentielle ?) de l'hétérogénéité qui est sans doute proprement évaluative » (Ardoino, 1994, p. 18). La multiréférentialité est donc la reconnaissance de l'hétérogénéité des référents (Dechamboux, 2018 ; Marcel et Murillo, 2013 ; Mottier Lopez, 2016 ; Mottier Lopez et Dechamboux, 2017) qui conduit à penser non pas un référentiel mais un multiréférentiel (Mottier Lopez, 2007 ; Dechamboux, 2018). Si nous rejoignons cette conception, nous choisissons de garder le terme de « référentiel » afin de faciliter la lecture.

La référentialisation se définit donc également comme une méthodologie d'élaboration des référents. Bien qu'elle soit présentée par phases et par étapes, celle-ci reste souple dans sa mise œuvre et appelle les évaluateurs et évaluatrices à ne pas céder à une opérationnalisation mécanique. C'est dans cette démarche qu'est réalisé le référentiel, il est la partie visible de la référentialisation, et, malgré cette dimension propre à la réalisation d'un produit, qui invite à penser quelque chose de fixe, il est considéré dans la référentialisation comme évolutif au fur et à mesure de la mise en œuvre de l'évaluation. Nous soulevons, à l'instar de Bart (2014), que la modélisation proposée par Figari et al. (1994, 2006, 2014) ne prend pas explicitement en considération les systèmes de valeurs que nous avons mis en évidence dans les parties précédentes. Même si les auteurs « appellent [...] de leurs vœux la nécessité d'un évaluateur réflexif à la recherche de sens, de valeurs, de connaissance » (Bart, 2014, p. 182), la démarche se veut rationnelle, or : « l'évaluation est naturellement contradictoire en ce qu'elle met en jeu des registres (praxis, poïésis) inspirant des modèles épistémologiques irréductibles les uns aux autres : logique, mécanique, biologique ; privilégiant l'universel ou le particulier... » (Ardoino, 1994, p. 17). La conceptualisation d'un multiréférentiel vient alors donner un second souffle à la question des valeurs. En effet, considérer les différentes natures des référents permet une plus grande souplesse dans le passage du système de valeurs en référent.

2.5 De la référentialisation à la co-constitution référentielle

La référentialisation est le processus par lequel l'évaluation est élaborée (Ardoino et Berger, 1989 ; Figari et al., 1994 ; 2014 ; Marcel et Bouiller-Oudot, 2011). Le référentiel est le produit qui représente un instantané de la référentialisation en y fixant les critères, indicateurs et outils de l'évaluation. Il traduit ainsi les objectifs de l'évaluation et donne « une marche à suivre » pour les personnes évaluant. Figari et Remaud (2014) reconnaissent au sein de cette démarche la dimension évolutive du référentiel qui, à mesure qu'il est utilisé, est amené à se modifier.

Mottier Lopez et Dechamboux (2017, 2019), dans une perspective située, apportent une conception renouvelée de la référentialisation avec le concept de co-constitution référentielle. Cette notion de co-constitution référentielle permet de penser la référentialisation dans sa dimension située (Mottier Lopez et al., 2017 ; 2019 ; 2020). Ainsi, quand le concept de référentialisation met en avant les « allers-retours » entre référents et référés qui s'effectuent tout au long de l'évaluation, celui de la référentialisation située permet d'observer la manière dont les référents et référés se co-constituent par leur mise en rapport au cours de l'activité évaluative. Ce constat permet de mettre en évidence que « les référents et référés co-concernés conservent une part de variation intrinsèquement due à leur relation dialectique en raison notamment des situations singulières et inattendues auxquelles l'évaluation doit faire face » (Mottier Lopez, 2020, p. 6) mais également d'identifier que le sens produit lors de cette mise en rapport provient d'éléments contextuels donnés, c'est-à-dire préexistants, mais aussi construits, c'est-à-dire émergents (Mottier Lopez, 2020). Dès lors, la référentialisation n'est plus détachée de l'évaluation, à la manière d'une démarche qui vise la pertinence de l'évaluation mais « fait partie de manière inhérente à l'évaluation, de manière permanente » (Dechamboux, 2018, p. 331), qu'elle soit consciente ou non (Marcel et Bouillier-Oudot, 2011).

2.6 Les objectifs du volet recherche : modéliser le processus de référentialisation

L'objectif de cette thèse est d'affiner la modélisation de la référentialisation. Pour cela, nous problématisons la référentialisation avec le concept de l'identité professionnelle que nous mettons en relation avec le pôle de la référence (Lecoinge, 1997).

2.6.1 L'identité professionnelle au sein de la référentialisation

La référentialisation est un « processus par lequel un jugement évaluatif est construit » (Aussel et Marcel, 2015, p. 7). Il est une recherche de références pertinentes qui permet de formuler un jugement évaluatif. Il a été mis au jour par Ardoino et Berger (1989) qui ont travaillé sur la distinction entre le contrôle et l'évaluation puis formalisé et nommé comme tel par Figari (1994). Ce processus complexe met en relation trois pôles : la référence (les valeurs), le référent (l'attendu) et le référé (l'observable). Cette modélisation du processus de référentialisation met en évidence une pratique qui met en jeu les valeurs portées par les évaluateurs et évaluatrices. La mise en rapport du référent et du référé est de fait liée, voire soumise, au système de valeurs des évaluateurs et évaluatrices. Dans cette triangulation, Lecoinge (1997) met au jour les tensions techniques et axiologiques qui se retrouvent dans chaque relation entre les pôles :

- la relation éthique qui se situe entre la référence et le référent ;
- la relation politique entre le référent et le référé ;
- la relation anthropologique entre le référé et la référence.

Plutôt que de mettre l'accent sur la tension technique et axiologique que Lecoinge (1997) développe entre chaque pôle, nous choisissons une approche plus globale pour penser la

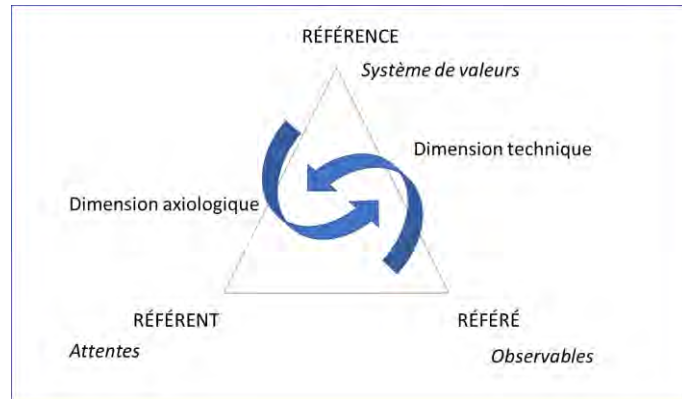


Figure 4 : Modélisation du processus de référentialisation t.1

référentialisation au travers de cette tension technique-axiologie comme représentée dans la modélisation ci-dessous. Le processus de référentialisation est ainsi modélisé au travers de ces trois pôles et de ces deux dimensions (cf. figure ci-dessous).

Dans cette modélisation, nous mettons en évidence l'interaction entre les trois pôles dont le celui de la référence qui « serait le sommet » (Lecoinge, 1997, p. 229). Il est donc celui qui influe les deux autres. Nous avons développé *supra* que la référentialisation est un processus de production de sens permettant de définir le référent de l'évaluation. Cette production de sens s'accompagne alors de valeurs comme nous l'avons développé *supra*. L'évaluation dont il est question dans cette thèse s'inscrit dans une démarche de RI visant à accompagner le SDIS 31 dans sa démarche d'ingénierie de formation. Notre évaluation se situe donc dans le contexte des SP. Évaluer la formation des SP avec un groupe composé principalement de SP revient alors à interroger les valeurs propres au collectif SP. Sainsaulieu (1994) soulève l'importance de la socialisation par le travail et met en évidence l'identité au travail. Cette identité est constituée d'un système de valeurs (Beckers, 2007 ; Pérez-Roux, 2009 ; Marcel et Gardiès, 2011) qui est partagé par le collectif en question. Si évaluer met en jeu les valeurs des évaluateurs et évaluatrices, alors évaluer c'est mettre au jour l'identité professionnelle. Cette problématique comporte des enjeux heuristique, praxéologique, méthodologique et politique. L'enjeu heuristique repose sur la contribution de ces résultats de recherche à la modélisation du processus de référentialisation. Nous pourrions ainsi caractériser le pôle de la référence, défini

comme le système de valeurs des évaluateurs et évaluatrices, et identifier l'articulation entre les dimensions axiologique et technique de l'évaluation. Ces résultats heuristiques portent également un enjeu praxéologique car ils sont mobilisés pour produire des connaissances contextualisées sur la formation des SP du SDIS 31 permettant d'accompagner le SDIS 31 dans la démarche d'ingénierie de formation. L'enjeu méthodologique réside dans la démarche de RI que nous avons mise en place pour conduire ce projet. Les résultats produits seront ainsi analysés au regard de cette démarche et ouvriront des perspectives de recherche sur la RI évaluative. Enfin, les résultats issus de la thèse comportent un enjeu politique portant sur l'évaluation des dispositifs. En effet, la mise au jour de la place de l'identité professionnelle au sein du processus évaluatif de la référentialisation permettrait de penser les étapes d'élaboration des référentiels d'évaluation plus en adéquation avec l'environnement dans lequel elle s'opérationnalise. Afin d'instruire cette problématique, nous avons décliné deux problématiques spécifiques poursuivant chacune un sous-objectif que nous présentons en suivant.

2.6.2 Le dévoilement du pôle de la référence

Le premier sous-objectif que nous avons défini porte sur le dévoilement du pôle de la référence. Cette première étape est essentielle pour caractériser les valeurs en jeu dans le processus de référentialisation. Elle permet ainsi d'identifier la dimension axiologique de l'évaluation. Afin de révéler les valeurs, nous nous appuyons sur les deux enquêtes qui composent le diagnostic de l'évaluation (cf. partie 2), c'est-à-dire l'étape durant laquelle nous avons défini l'objet à évaluer. La première enquête s'intéresse à l'organisation de la formation (cf. chapitre 4). À partir du concept de dispositif, nous analysons les différents types de formation du SDIS 31. La seconde enquête porte sur les bénéficiaires de la formation (cf. chapitre 5) : les SP du département. Cette enquête, réalisée à partir d'un questionnaire co-construit avec le groupe de travail, met au jour les qualités importantes des SP de leur propre point de vue. Pour chacune des enquêtes nous avons produit, avec le groupe de travail, des livrets pour présenter les résultats. En nous appuyant sur la typologie des valeurs de Schwartz (2006), nous avons analysé les livrets co-produits avec le groupe de travail pour en extraire des valeurs. Nous développons ce sous-objectif dans la partie 2.

2.6.3 L'articulation entre les dimension axiologique et technique de l'évaluation

Le second sous-objectif mobilise les résultats précédents pour travailler sur le processus de traduction entre la dimension axiologique et technique de l'évaluation. Ces deux dimensions

constituant la référentialisation sont ainsi appréhendées non pas par les tensions qu'elles génèrent mais au travers de leur articulation. Nous cherchons ainsi à mettre au jour les liens qui articulent les dimensions axiologique et technique de l'évaluation. Nous l'appréhendons à partir du processus de traduction : les membres du groupe de travail – qui partagent les mêmes valeurs, issues du diagnostic – mobilisent les résultats du diagnostic et les croisent avec les référentiels de compétences pour élaborer le référentiel de l'évaluation. Il y a donc une mise en réseau d'entités humaines (les membres du groupe de travail) et non-humaines (les résultats du diagnostic et les référentiels de compétences) qui produit des traductions entre la dimension axiologique et la dimension technique de l'évaluation. C'est pourquoi nous avons défini le référentiel, qui est lui-même une traduction du référent, comme étant à l'interface de ces deux dimensions (chapitre 7). L'analyse du référentiel permet ainsi d'identifier la dimension axiologique, et donc les valeurs qui ont été effectivement mobilisées, et la dimension technique. De plus, nous avons réalisé un focus sur les interactions entre les membres du groupe de travail afin de comprendre l'articulation entre les dimensions axiologique et technique de l'évaluation (chapitre 8). L'enjeu était de comprendre la manière dont s'opérationnalise cette traduction.

3 Une nécessaire interdépendance entre les volets recherche et intervention

L'évaluation conduite au sein de cette RI a donc pour objectif d'investir tant le volet recherche que le volet intervention. C'est dans l'inter-enrichissement de ces deux sphères, assuré par le tiers-espace socio-scientifique, que les objectifs cités *supra* vont pouvoir être atteints : les résultats produits dans le volet recherche permettront de nourrir le volet intervention et les résultats issus du volet intervention serviront d'éléments empiriques permettant de poursuivre l'objectif heuristique. En nous appuyant sur Marcel (2020a), nous préfigurons une synthèse de notre démarche de RI dans laquelle se situe, en son cœur, l'évaluation. Nous reviendrons plus en détails dans la partie des résultats sur les apports des deux volets. Le tableau suivant illustre l'interdépendance des deux sphères en montrant chacune des étapes de la démarche de RI.

Partie 1 : Le projet de la recherche-intervention

Recherche-intervention	Recherche			Intervention	
Démarche globale de la RI (Marcel, 2020a)	Les objectifs et sous-objectifs du volet recherche	Les étapes de la recherche	Le tiers-espace socio-scientifique	Les étapes de l'intervention	Les objectifs de l'intervention
Contractualisation de la commande	Penser l'évaluation comme un outil d'accompagnement du changement	Lecture scientifique théorique et méthodologique sur l'évaluation et l'accompagnement du changement	Négociations entre l'UMR EFTS et le SDIS 31 pour répondre à la demande d'accompagnement du changement du SDIS 31	Médiatisation de la demande	Mettre en place une démarche d'accompagnement pour stabiliser le système de formation du SDIS 31
	Problématiser le processus de référentialisation pour connaître le rapport entre l'identité professionnelle et l'évaluation		Contractualisation d'une RI plaçant l'évaluation au cœur de la démarche		
La construction du « en-commun »	Sous-objectif 1 : mettre au jour le pôle de la référence en identifiant les valeurs (Schwartz, 2006) en s'appuyant sur les résultats des deux enquêtes	Conceptualisation de la formation du SDIS 31 en dispositif de formation	Co-réalisation du diagnostic de la formation et présentation des résultats : construction d'une vision commune de la formation du SDIS 31	Participation des SP aux entretiens	Sous-objectif 1 : définir la formation du SDIS 31 en s'appuyant sur l'ensemble de ses acteurs et actrices (des concepteurs et conceptrices aux bénéficiaires)
		Entretiens semi-directifs et analyse de contenu thématique (Bardin, 2007)			
		Analyse de contenu en lien avec les pratiques évaluatives			
			Co-élaboration du livret 1		
		L'identité professionnelle comme appui théorique et méthodologique	Co-production d'un questionnaires sur le métier de SP	Mise au jour des qualités des SP qualifiées d'importantes par les SP du département	
	Analyse et interprétation des résultats avec le groupe de travail				
	Construction d'une vision commune du « métier » de SP				
		Co-élaboration du livret 2			

La conquête de la reconnaissance	Sous-objectif 2 : caractériser la traduction de la dimension axiologique à la dimension technique de l'évaluation	Identification des dimensions axiologique et technique du référentiel	Mobilisation des résultats du diagnostic et des référentiels de compétences des SP pour élaborer le référentiel de l'évaluation	Définition des intentions de la formation, des critères, des indicateurs et des outils de l'évaluation	Sous-objectif 2 : élaborer le référentiel d'évaluation
		Développement du processus de traduction par le concept de la praxis			
		Proposition d'outils de l'évaluation			
			Réalisation d'une capsule vidéo retraçant la démarche et les résultats		
L'essaimage	Reprendre la problématique générale : ajuster ou apporter les modifications nécessaires à la modélisation de départ du processus de référentialisation		Mise en discussion des résultats et formulation des pistes pour l'action		Prendre connaissance des résultats de l'évaluation et indiquer des pistes pour l'action
			Stabilisation du dispositif d'évaluation		Stabiliser le dispositif d'évaluation
	Soutenir la thèse				Réaliser la restitution finale au comité de pilotage

Tableau 2 : L'interdépendance de la recherche et de l'intervention dans la conduite de l'évaluation

Synthèse chapitre 3

Le dernier chapitre de cette partie s'intéresse spécifiquement à l'évaluation et aux objectifs qu'elle poursuit dans cette démarche de RI. Au cœur de notre projet, ce concept a été développé en lien d'une part avec le volet intervention, et d'autre part avec le volet recherche afin d'en exposer pour chacun les objectifs visés. Si l'évaluation a été traitée distinctement au sein de ces deux volets, le chapitre termine en mettant l'accent sur l'articulation de ces deux volets par l'évaluation qui est conduite au sein du tiers-espace socio-scientifique.

L'objectif poursuivi dans le volet intervention est lié à la demande initiale, et négociée, d'accompagner le SDIS 31 dans la stabilisation et la pérennisation de la formation des SP. Nous précisons ainsi le choix qui a été fait de mobiliser l'évaluation pour les accompagner dans la stabilisation de leur ingénierie de formation. L'évaluation, partie intégrante du processus d'ingénierie de formation (Ardouin, 2013), permet de produire des connaissances sur la formation et d'identifier les éléments à améliorer, rejoignant ainsi la demande initiale du SDIS 31. De plus, cette évaluation collaborative est conduite dans le cadre d'une RI dans laquelle un groupe de travail et un comité de pilotage ont été créés pour élaborer, mettre en œuvre et valider l'évaluation. Les acteurs et actrices de la sphère socio-professionnelle sont donc engagés dans une évaluation dans laquelle ils et elles sont à la fois évalués, puisqu'étant eux-mêmes et elles-mêmes acteurs et actrices de cette formation, et évaluateurs et évaluatrices. De cette façon, leur participation les conduit à s'interroger sur les intentions, les buts, les enjeux et les obstacles associés à leur formation et plus largement à l'évaluation, produisant ainsi chez les sujets (individuels et collectifs) des connaissances sur leur formation et sur l'évaluation (Vial, 2012), conférant à l'évaluation une dimension formatrice (Perriard et Gremion, 2020). Enfin, nous avons précisé la perspective écologique poursuivie par cette évaluation qui mobilise trois modèles évaluatifs (mesure, gestion, valeurs) afin de produire des résultats de nature et de fonction diverses. L'évaluation est donc dans ce premier exposé comme un outil d'accompagnement du changement qui se rapporte à la visée praxéologique de notre RI et dont l'objectif est de conduire cette évaluation collaborative afin de produire des connaissances sur la formation du SDIS 31 qui permettront de la stabiliser.

Les objectifs du volet recherche portent sur cette évaluation que nous avons choisi d'analyser au travers du processus de référentialisation. L'objectif est d'affiner la modélisation de la référentialisation que nous avons problématisée autour de l'identité professionnelle. En effet, la référentialisation (Figari et al., 1994, 2006, 2014) est le processus évaluatif au travers duquel

l'évaluation se construit et prend sens. Ce concept est issu de la réflexion critique d'Ardoino et Berger (1989) portée sur la distinction entre l'évaluation et le contrôle. Alors que le contrôle se cantonne à la recherche de conformité à partir de normes préétablies, l'évaluation apparaît comme un processus qui interroge explicitement l'objet évalué (le pour quoi) et les intentions de l'évaluation (pourquoi). Figari et *al.* (1994, 2006, 2014) ont formalisé ce processus, en le nommant référentialisation, et l'ont précisé au point d'en créer une méthodologie permettant de le mettre en œuvre. Afin de l'étudier dans le cadre de cette thèse, nous avons développé les concepts afférents de la référentialisation. Pour cela, nous avons tout d'abord apporté un éclairage sur la distinction entre les référents, qui correspondent aux attendus de l'évaluation, et les référés, qui concernent ce qui est observé. Ce travail nous a conduit à situer notre approche en ajoutant un troisième pôle : celui de la référence, qui renvoie aux valeurs (Lecointe, 1997). Nous considérons donc que la référentialisation se déploie dans la mise en relation des référents, des référés et de la référence. La référence, c'est-à-dire les valeurs des évaluateurs et évaluatrices, est le pôle qui influence les deux autres, ceux des référents et des référés. La référentialisation étant une recherche de sens de l'évaluation (Que voulons-nous évaluer ? Pourquoi ?), elle repose selon notre conception sur les valeurs des évaluateurs et évaluatrices. Ainsi, l'évaluation mettant en jeu les valeurs, elles relèvent alors de l'identité professionnelle dans le cas de notre évaluation qui concerne la formation des SP du SDIS 31 et qui est conduite par un collectif principalement composé de SP du département en question. Si ces valeurs sont prédominantes, elles ne sont pour autant pas indépendantes de l'axe technique de l'évaluation qui détermine les critères, les indicateurs et les outils évaluatifs. Les sous-objectifs de cette thèse sont donc premièrement de dévoiler les valeurs du pôle de la référence (cf. partie 2), qui constituent la dimension axiologique de l'évaluation, et deuxièmement d'identifier le processus de traduction entre les dimensions axiologique et technique de l'évaluation (cf. partie 3).

Enfin, nous avons conclu ce chapitre en présentant la démarche globale et contextualisée de la RI dans laquelle recherche et intervention ne sont pas pensées de manière séparée mais de manière entrelacée. Nous donnons ainsi à voir dans ce chapitre la démarche de RI et ses objectifs qui composent ce travail de thèse.

Synthèse de la partie 1

Cette première partie présente le projet de RI qui a été contractualisé avec le SDIS 31. Pour cela, dans le chapitre 1, nous explicitons le contexte dans lequel s'ancre la demande du SDIS 31. Nous retraçons ainsi l'origine du corps des SP en France, qui est un corps qui s'est constitué au fil des siècles dans la lutte contre les incendies avant d'étendre et de diversifier ses activités à tout type de protection des personnes, des biens et de l'environnement. L'institutionnalisation du corps des SP, avec la création d'instance fédératrice des SP au niveau national puis avec les SDIS, a permis de développer et harmoniser la formation des SP. Mais en 2013, une réforme a engagé des changements en introduisant la formation par l'APC. Elle est renforcée en 2017 par la refonte de la filière formation qui a décentralisé l'ingénierie de formation au niveau départemental. C'est précisément dans ce travail d'ingénierie de formation que le SDIS 31 a sollicité un accompagnement auprès de l'UMR EFTS. Pour répondre à cette demande, nous avons contractualisé une RI. Sa spécificité est de placer l'évaluation au cœur de cette démarche d'accompagnement : l'évaluation sert l'intervention par sa visée transformative mais également la recherche par la production de connaissance qu'elle permet.

Dans le chapitre 2 nous présentons la démarche de RI dans laquelle se déploie notre projet évaluatif. La RI est une démarche d'accompagnement du changement (Broussal, Ponté et Bedin, 2015) qui poursuit trois visées et qui repose sur le principe de la participation. L'objectif heuristique correspond à la production de connaissance scientifique qui, dans le cadre de notre RI concerne le processus de référentialisation (cf. *infra*). L'objectif praxéologique vise la production de connaissance contextualisée sur et pour l'action. Dans notre RI cette visée correspond à l'accompagnement du SDIS 31 dans le changement de leur formation. Enfin, la visée critique renvoie à la question de l'éthique du chercheur et de manière plus spécifique à l'émancipation des acteurs et actrices prenant part à la RI, comprise comme l'accompagnement à une position nouvelle du sujet (individuel et collective) plus en adéquation avec ses aspirations (Marcel, 2016c). Cette présentation de la RI, de manière contextualisée, nous a ensuite conduit à exposer plus particulièrement la méthodologie élaborée pour mener notre projet de RI. Nous présentons ainsi les instances constituées qui assurent le principe de participation de la RI avec un comité de pilotage qui engage des acteurs et actrices dans les orientations du projet, et un groupe de travail qui met en œuvre la démarche évaluative (Marcel, 2012). C'est sur ce dernier que repose l'élaboration et la mise en œuvre de l'évaluation qui se déroule en quatre étapes : la réalisation du diagnostic de la formation, l'élaboration du référentiel de l'évaluation,

l'opérationnalisation et l'analyse des résultats, et enfin, la restitution de ces derniers. Des livrables intermédiaires (capsule vidéo, article scientifique, etc.) et finaux ont été contractualisés (présentation des résultats de l'évaluation, soutenance de la thèse, etc.) pour valoriser, diffuser et valider les étapes de la RI

Enfin, le dernier chapitre est dédié à l'évaluation et à son positionnement entre la recherche et l'intervention. C'est dans ce chapitre que sont développés les objectifs de notre RI. Pour cela, nous présentons dans un premier temps l'évaluation au sein du volet intervention. L'objectif est d'évaluer la formation du SDIS 31 pour produire des connaissances contextualisées permettant de les investir dans leur processus d'ingénierie de formation. Nous justifions donc le choix de mobiliser l'évaluation pour atteindre l'objectif d'accompagnement puis poursuivons en caractérisant les spécificités de l'évaluation mise en œuvre au sein de cette RI. En effet, par le cadre de la RI, cette évaluation, à laquelle participe les SP du SDIS 31, relève d'une dimension collaborative : elle est élaborée et conduite par le tiers-espace socio-scientifique. De plus, elle s'inscrit dans une perspective écologique (Younès, 2020) en mobilisant les modèles évaluatifs de la mesure, de la gestion et des valeurs (Bonniol et Vial, 2009 ; Marcel et Bedin, 2018). Dans un deuxième temps, ce sont les objectifs de la recherche qui ont été exposés au travers de la problématisation du processus de la référentialisation. Nous l'avons conceptualisé dans la mise en relation de trois pôles, le référent (les attentes de l'évaluation), le référé (ce qui est observé) et la référence (les valeurs des évaluateurs et évaluatrices), eux-mêmes élaborés dans la mise en relation entre les valeurs et la technique de l'évaluation. Dans le cadre de cette thèse, l'objectif est d'affiner la modélisation du processus de référentialisation en caractérisant les valeurs en jeu dans cette évaluation, et en cherchant à appréhender le point de rencontre entre les dimensions axiologique et technique.

Partie 2

Le diagnostic

Chapitre 4 : L'organisation de la formation des SP, le volet interne du diagnostic

Chapitre 5 : L'identité professionnelle des SP, le volet externe du diagnostic

Chapitre 6 : Le dévoilement du pôle de la référence

Introduction de la partie 2

Cette deuxième partie est dédiée à l'étape du diagnostic de l'évaluation. Cette étape se situe dans le premier cercle du tiers-espace socio-scientifique qui correspond à la construction du « en-commun » entre les volets recherche et intervention (Marcel, 2020a). Tandis que dans une perspective praxéologique, cette étape vise à accompagner le changement du dispositif de formation, elle cherche, dans une perspective heuristique, à renseigner le pôle de la référence en identifiant les valeurs développées par Shalom H. Schwartz (2006). Pour cela, deux enquêtes ont été produites au sein du tiers-espace socio-scientifique. Elles correspondent aux deux volets du diagnostic : un volet interne à la formation et un volet externe (Ariza, 2020). Leur objectif était d'élaborer une culture partagée de l'évaluation (Mottier Lopez, 2013) en identifiant avec le groupe de travail les éléments importants à prendre en considération en vue de l'élaboration du référentiel d'évaluation. Ainsi, le volet interne (chapitre 4) a été réalisé à partir d'une enquête par entretien auprès d'un échantillon réduit composé de différent·es acteurs et actrices de la formation. Cette enquête, dont les résultats ont été traités avec les membres du groupe de travail, a permis de caractériser l'organisation de la formation du SDIS 31. Le versant externe (chapitre 5) est venu quant à lui renseigner plus globalement l'identité professionnelle des SP pour mettre au jour les attentes et besoins des SP. Il s'agissait de prendre en considération les bénéficiaires de la formation. Nous avons alors co-construit un questionnaire avec le groupe de travail listant les qualités des SP pour que les SP du département puissent indiquer celles qu'ils jugent importantes ou non. Ces deux enquêtes s'inscrivent dans la dimension praxéologique de la RI car elles sont celles qui vont permettre de conduire l'évaluation qui permettra de transformer leur ingénierie de formation. Enfin, dans une perspective heuristique, les valeurs issues de ces deux enquêtes sont analysées afin de mettre au jour une première version du pôle de la référence (chapitre 6).

Chapitre 4

L'organisation de la formation des SP, le volet interne du diagnostic

Ce quatrième chapitre présente le volet interne du diagnostic. Par volet interne, nous entendons un volet réalisé avec des acteurs et actrices de la formation du SDIS 31. Élaboré avec le groupe de travail, puis soumis au comité de pilotage, son objectif est de documenter l'organisation de la formation. Cet objectif praxéologique, qui s'inscrit dans le cadre de l'évaluation menée dans cette RI, vise à préparer l'étape suivante, celle de l'élaboration du référentiel. La dimension praxéologique de cette enquête s'ancre dans le travail de caractérisation de la formation du SDIS 31 qui est l'étape indispensable pour toute évaluation (Figari et Remaud, 2014). La réalisation de cette étape est donc nécessaire dans la conduite de l'évaluation dont l'objectif est d'accompagner le SDIS dans l'amélioration et la stabilisation du système de formation.

Afin de caractériser la formation des SP du SDIS 31, nous avons produit une démarche hybride au sein du tiers-espace socio-scientifique, démarche qui s'est nourrie de la sphère scientifique mais également de la sphère socio-professionnelle. Tout d'abord, depuis la sphère de la recherche, a été proposée une approche théorique pour structurer une approche de la formation. C'est ainsi que la caractérisation de la formation a été appréhendée au travers du concept de dispositif de formation et de la théorie de la justification. De plus, c'est au sein de la sphère de la recherche qu'un appui méthodologique a été apporté avec la mise en place d'entretiens semi-directifs auprès d'une vingtaine de SP du département engagés dans la formation, et d'une analyse de contenu thématique (Bardin, 2007). La sphère de l'intervention a donc été une ressource importante pour le recueil d'éléments empiriques et la mise à disposition d'informations contextualisées à la formation. C'est par l'analyse et l'interprétation des résultats, menées dans le tiers-espace socio-scientifique, que l'organisation des dispositifs existants a pu être caractérisée, en fixant pour chacun leurs visées et les liens qui les unissent entre eux. C'est cette première étape de co-élaboration de l'évaluation qui est présentée dans ce chapitre.

Après avoir exposé le cadre théorique mobilisé pour penser la formation du SDIS 31, nous développerons la méthodologie déployée pour cette première étape. Enfin, nous présenterons

les résultats de l'analyse qui ont permis de caractériser le dispositif de formation à un niveau méso et micro.

1 Un cadre d'analyse pour la formation

La formation des SP est un système qui organise en son sein plusieurs types de formation. L'organisation de ces types de formation est pensée à partir d'une approche théorique articulant le concept de dispositif avec la théorie de la justification (Boltanski et Thévenot, 1991), cette dernière permettant alors de caractériser le dispositif à l'aide des mondes de la formation.

1.1 La formation par le concept de dispositif

Le concept de dispositif, caractérisé « par une relative plasticité » (Peeters et Charlier, 1999, p. 15), apparaît pertinent pour proposer une lecture de cet ensemble hétérogène que représente la formation des SP.

1.1.1 Le dispositif de formation pour penser l'organisation

Le dispositif est un concept qui permet « d'organiser, d'agencer la réalité afin d'atteindre des buts, de concrétiser des intentions » (Aussel, 2017). Ces intentions, quand il s'agit de dispositif de formation, sont en tension entre une visée normalisante et une visée émancipatrice (Astier, 2012 ; Audran, 2007 ; Aussel, 2013 ; Aussel et Marcel, 2015 ; Boudjaoui et Leclercq, 2014 ; Peeters et Charlier, 1999). La poursuite de ces intentions s'opérationnalise de manière collective au sein d'un « champ composé d'éléments hétérogènes (par exemple du “dit” et du “non-dit”) » (Peeters et Charlier, 1999, p. 16). Le concept de dispositif permet de désigner et de traiter l'hétérogénéité en se plaçant ainsi comme un concept de l'entre-deux « qui cherche à faire des mises en correspondances, des articulations » (Peeters et Charlier, 1999, p 15) entre tous les éléments. Considérer la formation des SP comme un dispositif de formation, c'est ainsi prendre en compte l'ensemble des éléments – humains et techniques – et chercher à comprendre les liens qui les unissent entre eux.

1.1.2 Les échelles du dispositif

Le dispositif est mobilisé comme un concept qui permet de penser les liens entre les éléments qui le constituent, la notion d'échelle du dispositif (Aussel, 2013) renseigne sa complexité. Ainsi, « un dispositif est “grand”, ou a une “grande échelle”, lorsqu'il organise en son sein une

multiplicité de micro-dispositifs. De manière réciproque, on dira qu'il est "petit" lorsqu'il est aisément circonscrit » (Belin, 2001, p. 244). Au travers de cette notion d'échelle, les dispositifs peuvent être appréhendés d'un point de vue micro, méso et macro. Cette lecture se distingue de celle d'Audran (2010) pour qui : le niveau macro « correspond aux valeurs véhiculées par les sociétés dans lesquelles les dispositifs s'inscrivent » (Aït-Ali, 2019), le niveau méso à la dimension didactique, et le niveau micro aux actions de formation. Afin de caractériser et analyser la formation au SDIS 31, nous mobilisons l'approche de Aussel (2013) et Belin (2001) qui apportera des éléments éclairants sur la manière dont les dispositifs s'articulent entre eux. Ainsi, c'est en optant pour une échelle micro que nous pouvons distinguer les formations qui relèvent de la formation qualifiante, de la formation continue ou encore de la formation autodirigée.

1.2 Une organisation structurée par la théorie de la justification

Cette approche dispositif de la formation est prolongée par la théorie de la justification (Boltanski et Thévenot, 1991). Nous avons vu que le dispositif de formation se caractérise d'abord comme un ensemble d'éléments hétérogènes implicites et explicites dont l'enjeu réside dans leur mise en relation. La théorie de la justification se présente alors, comme nous l'exposons en suivant, comme tout à fait adaptée pour comprendre ce qui unit les différents éléments – humains et techniques, implicites et explicites – entre eux.

1.2.1 La théorie de la justification

La théorie de la justification, développée par Boltanski et Thévenot (1991), est issue de la sociologie pragmatique qui étudie « les processus de construction des actions et des relations aux objets, institutions, valeurs et normes qui sont recherchés et scrutés » (Nachi, 2006, p. 27). Cette théorie permet de s'intéresser à la manière dont les acteurs et actrices se justifient pour défendre une idée ou une action qu'ils ou elles considèrent justes. Pour rendre compte de ces principes de justice, les auteurs ont distingué six « cités » : domestique, industrielle, civique, marchande, de l'inspiration, de l'opinion, et, plus tard, une septième, la connexionniste. Ces cités permettent ainsi de penser « la question de l'accord ou plus précisément du désaccord (ou disputes) et de leur résolution » (Nachi, *ibid.*, p. 98). Elles deviennent des mondes à partir du moment où ils sont investis et défendus par les acteurs et actrices en situation de justification. Dans le cadre de cette évaluation, la théorie de la justification permet d'identifier à quoi et à quels types de valeurs, font référence les acteurs et actrices pour définir un type de formation

et ce qui y est attendu. Elle offre la possibilité de comprendre comment se construisent les échanges dans la diversité des regards qu'ils et elles portent par leur expérience. De plus, elle s'accorde aux principes de participation et d'émancipation de la RI puisqu'elle est construite sur la base de la reconnaissance des acteurs et des actrices : « le courant de la sociologie pragmatique prend pour postulat le fait que les acteurs, à des degrés divers selon les situations et les objets en présence, font preuve de réflexivité » (Magogeat, 2017, p. 77).

1.3 Des mondes aux types de formation

En s'appuyant sur les différents indicateurs des mondes de Boltanski et Thévenot (1991), nous avons cherché à associer des types de formation. La caractérisation de ces mondes permettra, dans la partie d'analyse des résultats, d'identifier les différents mondes de la formation du SDIS 31 et d'en dégager les intentions premières.

Les mondes de Boltanski et Thévenot (1991)	Les caractéristiques principales des mondes (Boltanski et Thévenot, 1991)	Les types de formation associés	Les caractéristiques principales des types de formation
Le monde domestique	Repose sur la hiérarchie, les traditions et les relations personnelles entre les êtres. Pour atteindre ces objectifs, les êtres reproduisent l'existant et respectent la hiérarchie	La formation par compagnonnage	Formation qui met l'accent sur la transmission morale et pédagogique. Les apprenant·es adoptent une posture dans laquelle ils et elles suivent l'exemple, reproduisent et cherchent à s'intégrer techniquement et moralement dans le corps professionnel en question.
Le monde marchand	Met à l'honneur la concurrence dans une perspective d'évolution, de nouveauté et d'adaptation constante. Les êtres doivent être intéressés et capables de négocier.	La formation professionnalisante	Formation qui vise la professionnalité des apprenant·es. La compétence principalement valorisée est celle de la réflexivité pour faire face aux situations nouvelles auxquelles ils ou elles peuvent être confronté·es dans leur contexte professionnel.

Le monde industriel	Recherche l'efficacité des êtres, de performance, de productivité et de leur capacité à répondre utilement aux besoins identifiés en amont.	Formation normative	Formation conçue en lien direct avec les besoins identifiés dans le milieu professionnel en question. La formation est construite sur l'entraînement, la répétition, l'application et l'acquisition des savoirs.
Le monde connexionniste	Valorise la flexibilité, l'engagement et la mobilité. Pour cela, les êtres doivent se constituer un réseau dans lequel ils ou elles interagissent au gré de leurs besoins.	Autoformation	Formation élaborée pour développer l'autonomie des apprenant·es dans leurs apprentissages et qui nécessite leur engagement. Pour cela, les apprenant·es doivent être capables d'identifier leur besoins et les ressources à leurs disposition pour y répondre.

Tableau 3 : Des mondes de Boltanski et Thévenot (1991) aux types de formation

2 La méthodologie

La méthodologie développée dans le cadre du volet interne, qui s'intègre plus globalement au diagnostic, a été élaborée et mise en œuvre pour caractériser la formation du SDIS 31. Dans cette perspective, nous présentons en suivant les méthodes de recueil et d'analyse des éléments empiriques élaborées pour conduire cette enquête.

2.1 Le recueil des éléments empiriques

Les éléments empiriques de cette première enquête ont été recueillis à partir d'entretien semi-directifs menés en juin et juillet 2018 auprès d'un ensemble de SP engagé·es diversement dans la formation du SDIS 31. L'échantillon regroupe ainsi des SP issu·es de la filière formation³³ mais également des chefs de garde et d'équipe³⁴, des experts de spécialités³⁵ et des apprenant·es. Nous présentons en suivant le choix qui a été fait de mobiliser ce recueil de données ainsi que

³³ Des accompagnateur·rices de proximité, des formateur·rices-accompagnateur·rices et des concepteur·rices.

³⁴ Les chef·fes de garde ou d'équipe sont les officier·ières qui ont la responsabilité d'assurer les formations en centre de secours.

³⁵ Les conseiller·ières techniques sont expert·es d'une spécialité (par ex. : la plongée) et participe de ce fait à l'élaboration des référentiels de formation.

l'échantillon des SP interrogé·es et des thématiques abordées. Enfin, nous explicitons la manière dont ces entretiens ont été retranscrits.

2.1.1 Le choix des entretiens semi-directifs

Afin de produire ce diagnostic, nous avons choisi de réaliser des entretiens semi-directifs auprès de SP du département. Cet outil est pertinent dans cette démarche qualitative car

Plus que tout autre dispositif, [il] permet de saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné (Baribeau et Royer, 2012, p. 26).

Le diagnostic s'inscrit dans une dynamique phénoménologique qui s'intéresse au vécu des individus pour comprendre la manière dont la formation est perçue. De plus, l'entretien étant semi-directif, construit à partir de thèmes travaillés en amont, cet outil laisse l'opportunité aux SP interrogé·es de s'emparer des thèmes et d'en faire émerger de nouveaux (Miles et Huberman, 2003). Cette possibilité s'ancre dans notre intention de mettre au jour un ensemble hétérogène d'éléments permettant de caractériser le système de formation du SDIS 31.

2.1.2 La description de l'échantillon et des modalités de passation

L'objectif de ces entretiens est de comprendre la manière dont les SP se sont approprié·es la formation depuis les changements générés par la réforme de l'APC. Afin d'avoir une vision diversifiée de l'ensemble des SP, volontaires et professionnel·les, nous avons choisi de réaliser ces entretiens auprès de différent·es acteurs et actrices de la formation issu·es des quatre groupements territoriaux du SDIS 31. Le tableau suivant décrit l'échantillon des SP interrogé·es.

Fonctions	Code	Statuts et grades	Âge	Affectations par groupements	Ancienneté au SDIS 31	Durée de l'entretien
Accompagnateurs de proximité	AP1	SPP – Sergent-chef	39 ans	Nord-Est	17 ans	44 min
	AP2	SPP – Caporal-chef	37 ans	Centre	16 ans	25 min
	AP3	SPV – Lieutenant	41 ans	Centre	22 ans	1h
	AP4	SPV – Sergent	33 ans	Sud	14 ans	30 min

Formateurs- accompagnateurs et formatrices- accompagnatrices	FA1	SPP – Caporal-chef	43 ans	ÉDIS	16 ans	55 min
	FA2	SPP – Sergent	42 ans	Nord-Est	19 ans	1h03
	FA3	SPV – Adjudante	36 ans	Centre	16 ans	40min
	FA4	SPV – Lieutenant	44 ans	Nord-Ouest	22 ans	1h10
Concepteurs de formation	CF1	SPP – Adjudant	42 ans	ÉDIS	20 ans	33 min
	CF2	SPP – Adjudant-chef	40 ans	ÉDIS	22 ans	25 min
	CF3	SPP – Lieutenant	47 ans	Nord-Ouest	31 ans	1h02
Conseillers technique	CT1	SPP – Capitaine	43 ans	Nord-Est	34 ans	39 min
	CT2	SPP – Commandant	50 ans	Groupe- ment fonctionnel	25 ans	24 min
Chef·fe d'équipe et/ou de garde	CE1	SPP – Lieutenant	50 ans	Centre	24 ans	33 min
	CE2	SPP – Lieutenant	43 ans	Nord-Ouest	27 ans	30 min
	CE3	SPV – Lieutenant	58 ans	Nord-Ouest	X	45 min
	CE4	SPV – Lieutenant	33 ans	Sud	14 ans	24 min
Apprenant·es	SP1	SPP – Caporal-chef	33 ans	Nord-Ouest	7 ans	46 min
	SP2	SPP – Caporal-chef	36 ans	Nord-Ouest	4 ans	31 min
	SP3	SPV – Sergent	24 ans	Sud	3 ans	49 min
	SP4	SPV – Sapeuse	25 ans	Centre	2 ans	18 min

Tableau 4 : Échantillon des personnes interrogées

Nous avons conduit ces entretiens entre juin et août 2018 et informé à chaque début d'entretien du projet de la RI et de l'objectif de l'entretien. Nous avons également assuré à chacun·e la confidentialité et l'anonymat relatifs à leur participation afin de leur offrir un moment de liberté de parole autour de leur vécu de la formation. Nous rejoignons par-là les critères établis par Boutin (2006) sur la mise en œuvre d'entretiens individuels de recherche (Baribeau et Royer, 2012).

2.1.3 Les thématiques abordées

Afin de caractériser la formation des SP du point de vue de chacun·e des acteurs et actrices, nous avons choisi d'aborder sept thèmes : 1) la fonction de chacun·es au sein de la formation, 2) l'individualisation de la formation auprès des apprenant·es, 3) la multimodalité pédagogique, 4) l'offre de formation, 5) les liens entre les différentes formations, 6) l'évaluation en formation, et 7) les relations entre les acteur·rices de la formation. Ces sept thèmes ont été adaptés à la fonction des SP interrogé·es et ont pu donc légèrement varier d'une grille d'entretien à une autre (cf. : annexe 11 _Grilles d'entretien).

2.1.4 Des entretiens retranscrits

L'ensemble des entretiens ont été enregistrés avec l'accord des interviewé·es et ont tous été fidèlement retranscrits (cf. : annexe 11_Re-transcriptions)³⁶. Les personnes ou lieux cités dans les discours ont été anonymisés de la manière suivante. Il n'existe pas de correspondance dans les codages d'un entretien à un autre (par exemple, « Magasin 1 » n'est pas le même d'un entretien à un autre).

Types de personnes ou de lieux	Codage
Nom	X, X1, etc.
Magasin	Magasin 1
Lieux	Ville 1, boulevard 1, rue 1, etc.
Centre de secours	CS1, CS2, etc.

Tableau 5 : Codage d'anonymisation des entretiens

De plus, d'autres éléments de codage ont été ajoutés à la retranscription, le tableau suivant précise ces éléments pour ces formes spécifiques.

Éléments de langage	Codage
Phrases en suspens	...
Hésitations (3 secondes de silence)	Euh
Indications diverses externes à l'entretien	[appel téléphonique], [rire], etc.

Tableau 6 : Repères de codages des retranscriptions

2.2 La technique d'analyse des éléments empiriques

Les éléments empiriques recueillis ont été analysés à partir d'une approche qualitative réalisées en plusieurs temps. Nous avons, d'abord, réalisé une analyse de contenu thématique (Bardin, 2007) dont les résultats ont, ensuite, été croisés avec la grille d'analyse issue des mondes de Boltanski et Thévenot (1991). Enfin, dans un dernier temps, ces résultats ont été présentés au groupe de travail.

2.2.1 Une analyse qualitative des éléments empiriques

Ce diagnostic s'inscrit pleinement dans une approche qualitative. L'objectif de l'analyse des éléments empiriques recueillis est de donner sens et comprendre dans toute sa complexité la

³⁶ Au total, ce sont 14 heures et 10 minutes qui ont été retranscrites de ces 21 entretiens semi-directifs.

manière dont les SP vivent la formation qui se met en place dans leur département (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). La subjectivité n'est pas ici considérée comme un biais mais comme une plus-value permettant de mettre au jour des relations existant entre diverses personnes, divers thèmes et divers contextes. L'analyse qualitative tirant « sa force de sa capacité à susciter la conviction tout en conservant la complexité du phénomène étudié » (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006, p. 111), les résultats ont été présentés au groupe de travail et discutés. La mise en débat suscitée par cette présentation a permis de donner davantage de sens aux résultats obtenus.

2.2.2 Une analyse de contenu verticale puis horizontale

L'analyse de ces retranscriptions a été réalisée en deux temps. Elles ont fait l'objet dans un premier temps d'une analyse de contenu thématique verticale, puis dans un second temps d'une analyse de contenu thématique horizontale (Bardin, 2007). Cette analyse s'est centrée sur les pratiques évaluatives des acteurs et actrices interrogés. En effet, l'évaluation est une pratique qui met en rapport un attendu (le référent) et un observable (le référé), ainsi analyser le discours du point de vue des pratiques évaluatives renseigne sur ce que les acteurs et actrices attendent des formations et ce qu'ils ou elles observent effectivement. De plus, cette approche permet de prendre en compte la manière dont ils ou elles réalisent cette mise en rapport, c'est-à-dire ce qu'ils ou elles mettent en place pour évaluer. L'ensemble de ces références renvoie, par conséquent, à différents éléments hétérogènes du dispositif. Ces résultats sont donc venus nourrir chacun des dispositifs identifiés préalablement.

2.2.3 Les mondes de la formation pour penser les liens

Enfin, nous nous sommes appuyée sur un modèle inspiré des mondes de Boltanski et Thévenot (1991) construit en aval que nous avons confronté à l'empirie (cf. la partie 1.2.2). L'objectif était d'avoir une grille permettant d'analyser et d'interpréter les résultats issus de l'analyse de contenu en associant pour chacun de ces dispositifs un ou plusieurs mondes de la formation.

2.2.4 Des résultats discutés avec le groupe de travail

L'ensemble des résultats de cette première enquête a été présenté, soumis, pour une validation socio-professionnelle, et discuté avec le groupe de travail sur plusieurs temps séances de

travail³⁷. Ces échanges ont permis d'identifier des problématiques auxquelles sont confrontés les SP et qui ont été formalisées dans le livret 1 « Se former au SDIS 31 ».

3 Un dispositif caractérisé par trois dimensions

Orienter l'analyse de contenu vers les pratiques évaluatives a permis de dégager sept thèmes³⁸ que nous avons regroupés sous trois dimensions : une dimension intentionnelle, une dimension matérielle et une dimension relationnelle. Ces trois dimensions ont permis de renseigner le dispositif – cet ensemble d'éléments hétérogènes – à partir d'une lecture évaluative : analyser le discours sur les pratiques évaluatives pour renseigner un dispositif revient à caractériser les attendus et les observables du point de vue des personnes qui en font usage. C'est donc le dispositif de formation du SDIS 31 que nous présentons sans porter une vision micro, que nous développons dans l'analyse suivante.

3.1 La dimension intentionnelle

La dimension intentionnelle du dispositif de formation comprend les thèmes des visées de l'évaluation, des temporalités de la régulation et des enjeux portés par l'évaluation.

3.1.1 Les visées

Le thème des visées évaluatives comprend quatre sous-catégories qui constituent quatre visées de l'évaluation. Nous retrouvons la visée certificative, présente dans les discours portant sur la formation qualifiante. Cette visée s'inscrit dans la nécessité d'attester l'atteinte du niveau requis pour exercer la nouvelle fonction pour laquelle les SP sont formés. Deux pratiques de certifications sont évoquées : une certification réalisée par le biais d'un examen terminal : « *le dernier jour, par contre, c'est une évaluation décisive on va dire, où on a un cas concret qui synthétise un petit peu tout l'apprentissage qu'on a eu. Et à la suite de ça, il est possible que l'on soit, on va dire, recalé pour le stage si on [ne] le réussit pas à cette évaluation-là* » (SP4, p. 3, l. 102-105) et une certification qui se déroule tout au long de la formation, c'est-à-dire que les formateurs et formatrices valident les compétences requises lors des mises en situation

³⁷ Six séances ont été nécessaires pour réaliser ce travail. Elles correspondent aux six premières séances du groupe de travail (cf. annexe 5)

³⁸ Les sept thèmes de l'analyse de contenu sont : les visées de l'évaluation, les enjeux de la régulation, les temporalités de la régulation, les supports de recueil des informations (des référés), les instruments de l'évaluation, les traitements des données et la posture des acteurs et actrices. Ces thèmes sont disponibles en annexe (cf. annexe 11).

professionnelle (désormais MSP) qu'ils organisent durant la formation. Ainsi, si les apprenant·es ne valident pas une compétence lors d'une MSP, ils ou elles pourront la valider lors d'une nouvelle MSP. Cette nouvelle forme d'évaluation est appréciée par les apprenant·es : *« l'avantage c'est... euh... pour ceux qui supportent un peu moins la pression, le stress de l'examen tout ça, c'est vrai que c'est plus confortable »* (SP2, p. 3, l. 96-98). Cette dernière pratique, qui n'est pas généralisée, est impulsée par l'ÉDIS et très liée à la visée formative. Cette deuxième sous-catégorie, la visée formative, se retrouve principalement dans les formations qualifiante et continue. Au sein des formations qualifiantes, l'évaluation formative permet d'accompagner les SP sur les compétences qu'ils ont à développer pour accéder à leur validation. Pour les formations continues, cette visée formative s'inscrit principalement dans une perspective de maintien des acquis par l'entraînement sur des techniques précises : *« on va essayer de passer un message un peu plus global pour qu'on continue à maintenir, en fait, un certain niveau d'expérience par la répétition de certains gestes »* (FA2, p. 2, l. 64-66). Enfin, cette visée formative a également été évoquée par un concepteur de formation pour améliorer les formations. Pour lui, un travail plus important doit être mené pour perfectionner les actions de formation : *« ça nécessite qu'on travaille encore notamment sur la pratique des formateurs, peut-être pour qu'on homogénéise un petit peu le discours, nos pratiques et puis surtout pour s'améliorer »* (CF3, p. 3, l. 121-123). La troisième sous-catégorie est celle du contrôle. Elle correspond au suivi des heures de formation obligatoires que les SP doivent effectuer pour être inscrit·es sur les listes opérationnelles³⁹ : *« dans le GNR⁴⁰, justement, il [n'] y a pas de volume fixe, il y a juste l'obligation de faire un recyclage. Et la barre, en fait, moi je l'ai ici mise sur... [...] 8h à faire en interne, et les niveaux 2, ils font 8h en centre de secours plus 8h à l'école »* (CT1, p. 2, l. 55-61). Enfin, la quatrième visée de l'évaluation est celle de l'orientation. Cette visée est particulièrement abordée par les ACPRO et FORAC qui l'utilisent principalement en début de formation. Elle permet d'orienter le groupe de formateur·rices sur les séances à mettre en place en fonction des besoins.

Ce travail sur les visées évaluatives permet donc de nourrir les objectifs des trois dispositifs de formation du SDIS 31. La formation qualifiante, à travers ses visées formative et certificative, traduit la volonté des équipes de formation d'accompagner les SP vers la certification de leurs nouvelles compétences. La formation continue, bien qu'obligatoire pour pouvoir exercer l'activité de SP, s'organise avant tout pour le maintien des acquis par l'entraînement aux

³⁹ Les listes d'aptitude opérationnelle sont un document administratif et juridique qui concernent chaque type d'intervention (spécialités comprises) et qui habilitent les SP à intervenir sur les missions opérationnelles.

⁴⁰ Guide National de Référence.

techniques d'intervention. Enfin, la formation autodirigée est appréhendée dans une perspective formative permettant également d'améliorer ses pratiques.

3.1.2 Les temporalités de la régulation

Les temporalités correspondent à la régulation des apprentissages ou de l'enseignement. La régulation proactive a été largement abordée par les différent·es SP interrogé·es. Elle consiste à identifier les besoins des apprenant·es pour penser l'action de formation : *« s'il y a un personnel qui a besoin de voir un sujet particulier, on essaye de faire une mise en situation de manière à voir ce sujet-là et éviter de travailler ce qu'ils maîtrisent déjà »* (AP3, p. 1, l. 17-19). Elle permet donc d'orienter la formation, qu'elle soit qualifiante ou continue, et de l'individualiser. Dans la formation qualifiante, cette régulation proactive est assurée lors d'une phase diagnostique durant laquelle l'équipe de formation repère les compétences principales à travailler. Dans la formation continue, cette temporalité est très présente et se nourrit des interventions. C'est par rapport aux difficultés rencontrées en intervention que l'équipe de formation construit ses séances. Le groupe de travail a néanmoins soulevé que cette temporalité est contrariée par les notes départementales qui indiquent un nombre d'heures de formation obligatoire par thème d'intervention. Par exemple, les SP doivent suivre 20 heures de modules sur le secours routier dans lesquels ils devront obligatoirement aborder : la désincarcération, la sécurisation des lieux, le calage du véhicule accidenté, etc. La temporalité rétroactive consiste quant à elle à revenir sur un objectif non acquis (Allal et Mottier Lopez, 2005 ; Dechamboux, 2018). Elle s'observe dans les trois types de formation (continue, qualifiante et autodirigée) : *« du coup, à l'issue, on va faire de la révision, enfin, on va essayer de réaxer par rapport à ce qu'on a pu se rendre compte comme problème sur la manœuvre »* (FA3, p. 2, l. 51-53). Enfin, nous identifions la temporalité interactive qui repose sur des interactions de l'apprenant·e avec son environnement (Allal et Mottier Lopez, 2005 ; Dechamboux, 2018). Cette temporalité est très présente dans le discours des SP interrogé·es qui se sont saisi·es de cette temporalité en plaçant l'apprenant·e au cœur de ses apprentissages et de ses régulations : *« on se fait des plannings mais qui ne sont pas détaillés en général, et ces plannings, il est rare qu'on les tienne. En général, on les modifie même du jour pour le lendemain parce qu'on se dit : "beh non, là ça n'a pas fonctionné avec eux, ou alors ils n'ont pas intégré cette chose, donc demain on [ne] fera pas ce qui était prévu, on fera autre chose" »* (CF1, p. 1, l. 24-27)

Trois temporalités de régulation s'entrecroisent donc au sein de la formation des SP et viennent ainsi conforter les visées formative et diagnostique présentées précédemment. Elles permettent

également d'observer une forme d'appropriation de l'APC par la mise en évidence de l'individualisation de la formation, avec la temporalité proactive, et l'enjeu de réflexivité et d'autonomie, présenté en suivant, avec la temporalité interactive.

3.1.3 Les enjeux de l'évaluation

Trois enjeux ont été identifiés dans le travail de catégorisation du discours. Nous retrouvons l'enjeu de la sécurité, qui concerne à la fois la sécurité en intervention mais également en formation : *« si on a le temps et si on peut on arrête la manœuvre : “Stop, là tu t'es loupé, attention”, parce que si c'est grave ça peut avoir des conséquences graves, on préfère arrêter la manœuvre, on [n'] est pas là pour se blesser, les manœuvres sont là pour nous faire apprendre. Donc on arrête la manœuvre, on prend cinq minutes, on voit le truc et on reprend »* (AP4, p. 5-6, l. 192-196). Cet enjeu a été mis au jour par la majorité des interrogés hormis les apprenant·es. Le deuxième enjeu est celui de l'efficacité, le plus cité par les SP interrogé·es. Il est principalement mentionné quand il est question de la formation continue puisque l'efficacité opérationnelle est ce qui sous-tend les pratiques d'entraînement : *« il [n'] y a pas tellement d'esprit d'analyse sur les formations en centre de secours, c'est vraiment là pour faire travailler les gens et leur donner des automatismes »* (FA2, p. 2, l. 73-74). C'est par ces automatismes que les SP pourront intervenir au plus vite lors des interventions. Enfin, le troisième enjeu, est celui du développement de l'autonomie des SP par des pratiques réflexives. Cette autonomie se traduit par l'accompagnement des apprenant·es à l'auto-évaluation : *« quand ils sortent de l'école il faut qu'ils aient la capacité au bout de 15 jours, capacité de se dire : “Là je me suis gauféré, là j'ai été en difficulté pour telle raison, comment j'ai réagi...” , et combler, voilà réfléchir sur le truc, réfléchir à sa partie réflexive entre guillemets, et dire voilà : “qu'est-ce qui s'est passé ? Est-ce que j'ai eu un manque ? S'il y a un manque, pour quelle raison ?” »* (FA1, p. 3, l. 122-126). L'enjeu est donc d'amener les apprenant·es à savoir interroger leur pratique professionnelle.

Ces trois enjeux portés par l'évaluation permettent ainsi d'identifier les dimensions importantes de ces dispositifs de formation et viennent ainsi renseigner une dimension axiologique. Ces enjeux ont été discutés avec le groupe de travail qui a souligné deux problématiques concernant l'enjeu de la sécurité et celui de l'autonomie. Sur celui de la sécurité, les membres du groupe de travail ont souligné le décalage entre ce qui est prôné en formation et la mise en œuvre dans les interventions. Concernant l'autonomie des SP, le groupe de travail a mis en évidence l'homogénéité des profils des apprenant·es, qui a questionné la prise en compte des différent·es

profils des apprenant·es qui sont, et/ou souhaitent être, plus ou moins autonomes. Comment prendre en considération les SP qui ne souhaitent pas s'inscrire dans cette démarche d'amélioration continue ?

3.2 La dimension matérielle et technique

Cette dimension renvoie à la dimension matérielle/technique des dispositifs. En regroupant les thèmes des supports de recueil de données, des instruments de l'évaluation et de ses référentiels, cette dimension vient alimenter la composition matérielle/technique du dispositif de formation. Par cette dimension, le dispositif peut ainsi se définir comme un ensemble articulant des espaces et modalités de formation hétérogènes (numérique, immersions, intervention, mises en situation professionnelle, atelier pédagogique) que les acteurs et actrices de la formation animent et régulent par le biais de *débriefings* et/ou de partage d'expérience. Enfin, la question des référentiels, c'est-à-dire les documents permettant de situer l'apprenant·e dans ses apprentissages, a permis de mettre en relief un manque. Ce manque a en effet été exprimé par les acteurs et actrices de la formation.

3.2.1 Les supports de recueil d'information

Dans cette thématique sont réunis les supports techniques de recueil d'information – par recueil d'information nous entendons recueil des référés. Les quatre supports sont présentés en suivant dans la dialogique avantages-inconvénients. La première sous-catégorie regroupe tout ce qui renvoie aux situations réelles, c'est-à-dire les interventions ou encore les immersions, qui est une modalité de formation dans laquelle l'apprenant·e rejoint une équipe de garde pour une première prise en main de ses nouvelles fonctions. Les avantages résident dans le fait de placer l'apprenant·e en situation réelle et de le confronter au stress d'une intervention et, plus globalement, de voir la manière dont l'apprenant·e mobilise et gère les compétences travaillées en amont. De plus, cette modalité permet de dépasser le cadre technique des interventions en le plaçant au sein d'une équipe de garde dans laquelle l'apprenant·e va éprouver son intégration. Les difficultés soulignées par les SP interrogé·es renvoient aux besoins humains que demande une telle modalité de formation car pour mettre en place une immersion, il faut des ACPRO disponibles. C'est ainsi que ces apprenant·es sont parfois mobilisé·es sur des interventions comme si ils ou elles étaient déjà pleinement formé·es. Le groupe de travail a par ailleurs souligné l'absence d'information sur les rôles des ACPRO dans cette modalité de formation. Un autre support est celui des MSP qui sont des supports pédagogiques qui cherchent à

retranscrire le plus fidèlement possible des situations rencontrées en intervention. L'objectif de ce support est de faire émerger des besoins chez les apprenant·es. Elles sont principalement organisées en dehors de l'ÉDIS ou des CS. Ce support de formation est apprécié tant par les apprenant·es que les équipes de formation : « *tout le monde adhère, à 200%. Et ouais parce qu'on leur donne des responsabilités et on fait du pomplard⁴¹, on fait du vrai pomplard* » (CF1, p. 7, l. 262-263). Contrairement aux modalités d'immersion, ce support de formation permet de mettre en place et de calibrer une situation choisie par l'équipe de formation en lien avec son projet pédagogique. Néanmoins, les SP interrogé·es soulignent l'importance des moyens que nécessite le travail par les MSP. En effet, les moyens logistiques et humains sont lourds puisqu'ils nécessitent la mobilisation de camions et de matériels spécifiques, des fausses victimes, la recherche de sites, etc. Ce support est notamment problématique en CS où la mise en œuvre de la MSP dépend de l'activité opérationnelle qui, si elle est trop importante, peut conduire à son abandon. Nous retrouvons ensuite les ateliers pédagogiques, qui sont des supports permettant de travailler des gestes spécifiques, ce qui suppose une connaissance de son besoin. Enfin, le dernier support identifié est APIS, une plateforme pédagogique numérique. Elle permet de consulter des savoirs et met également à disposition des modules d'auto-formation en libre accès. Les inconvénients relevés par les SP sont l'absence d'ordinateurs destinés librement aux SP au sein des CS mais également le fait que ce support, dans le cadre des formations qualifiantes, n'est pas obligatoire. Ainsi, de nombreuses et nombreux apprenant·es n'exploitent pas pleinement cette ressource.

Les supports de l'évaluation sont nombreux et diversement investis par les acteur·rices de la formation. Chacun est mobilisé pour la spécificité qu'il propose. Les formateur·rices et les apprenant·es puisent donc dans ces supports pour se former.

3.2.2 Les instruments d'évaluation

Les instruments de l'évaluation sont les outils mobilisés lors de l'évaluation. Ils sont ce par quoi l'évaluation va pouvoir se mener. Ces outils s'organisent principalement autour de la mise en discussion. Une première sous-catégorie rassemble les *débriefings*, aussi nommés *feedbacks* et analyse de pratique selon les individus interrogés : « *on en discute ensemble et donc on voit quels sont les points qui ont bien marché ou auxquels on pense que ça a bien marché par rapport à notre expérience aussi et quels sont les points sur lesquels ils doivent encore amener*

⁴¹ Jargon de SP pour désigner un pompier.

des améliorations » (FA2, p. 2, l. 51-53). C'est par cette discussion que l'évaluation s'effectue. Une deuxième sous-catégorie concerne le partage d'expérience : « *il y en a toujours un qui a fait une intervention qui ressemble un peu à la demande et donc il peut partager et dire : "Ah oui ! Moi j'ai fait ça, j'ai fait ça", et avec du recul : "Ah oui ? Tiens, peut-être t'aurais pu faire ça". Voilà, et ça finit, des fois, en discussion, en échange d'expérience* » (FA4, p. 3, l. 85-88). Ce partage d'expérience permet principalement de revenir collectivement sur des interventions spécifiques afin d'envisager de nouvelles perspectives.

3.2.3 Les référentiels d'évaluation

Cette catégorie renvoie aux référentiels existants qui permettent de connaître ce qui est attendu dans l'évaluation. Ils se déclinent dans les discours sous plusieurs formes. Tout d'abord, il y a les référentiels produits par les concepteurs et conceptrices de formation à partir d'exemples de référentiels proposés au niveau national. Cette sous-catégorie est principalement abordée dans le cadre des formations qualifiantes puisqu'elles servent de repères pour la certification. Si ces documents sont parfois présentés comme stables, les acteur·rices de la formation, principalement celles et ceux issues de l'ÉDIS, les décrivent également comme fragiles : « *si on avait des points à améliorer ça serait [...] notre système de documents de références, de références, enfin de référentiels et peut-être même d'évaluation dans sa globalité* » (CF3, p. 4, l. 143-145), voire inexistantes : « *alors il y a la stabilisation des référentiels et pour certains il y a carrément la création parce qu'il n'existe rien* » (CF3, p. 5, l. 186-187). Les autres acteurs et actrices de la formation font quant à eux/elles référence aux livrets de formation. Ces livrets sont délivrés lors des formations qualifiantes aux SP et se composent des compétences attendues que les SP eux-mêmes doivent renseigner. Ils sont principalement utilisés à l'ÉDIS mais ont également vocation à être utilisés en CS sur les temps d'immersion. Or l'utilisation de ce livret en CS est jugée difficile par les SP interrogé·es. La première difficulté est la compréhension de son utilisation chez les ACPRO accompagnant les SP en formation : « *généralement c'est le stagiaire qui dit : "Tiens j'ai ça" [...] Tu regardes, tu feuillettes mais voilà, comprendre l'intérêt et le sens qui... Est-ce que toi tu peux marquer des choses ? Voilà* » (AP1, p. 9, l. 331-334). Le format papier est également perçu comme un frein car peu pratique pour le faire suivre sur soi tout au long de la journée : « *quand on a les mains dans le cambouis beh soit c'est resté dans la voiture ou dans le camion et on [ne] prend pas le temps de descendre, de le compléter* » (SP2, p. 4, l. 158-159). Enfin, les acteur·rices de la formation évoquent la mobilisation de leur ressenti et de leur subjectivité dans le processus évaluatif :

« *c'est essentiellement aujourd'hui que des ressentis. Tu connais bien la personne donc au bout de 15 jours, 3 semaines, selon le fréquentiel, tu sais si elle a les compétences nécessaires* » (FA1, p. 9, l. 368-370). Ce ressenti est néanmoins partagé avec d'autres évaluateurs et évaluatrices : « *j'en parle avec les autres formateurs : "Qu'est-ce que t'en penses ?", "Non là ça [ne] va pas, là ça [ne] va pas, là ça [ne] va pas". Ok, bon beh vous êtes plusieurs donc on est d'accord : on [ne] valide pas, on attend, jusqu'à la prochaine fois* » (FA4, p. 5, l. 176-178).

3.3 La dimension relationnelle

Enfin, l'analyse de contenu a permis de mettre en évidence la dimension relationnelle au sein du dispositif. En effet, le dispositif est constitué de différentes usager·es. Nous, dans le cadre de cette analyse, nous avons pu renseigner la posture des évaluateurs et évaluatrices, des évalué·es et de la relation entre ces deux entités. C'est ce que nous développons en suivant.

3.3.1 Les postures des acteurs et des actrices

Enfin la dernière catégorie concerne les postures. Elle se compose de trois sous-catégories : celle des évalué·es, celle des évaluateurs et évaluatrices, et la relation entre les évalué·es et les évaluateurs et évaluatrices. Au sein de la posture des évalué·es nous identifions trois caractéristiques. Tout d'abord celle de la méfiance. Cette posture adoptée par les évalué·es est principalement mise en lien avec la politique de formation passée : « *les formations qu'on faisait avant... Comment je pourrais dire ? C'était du matraquage. On se faisait malmené par les formateurs, c'était, de suite, on était rabaissé, et je pense que c'est resté dans les mœurs, encore actuellement, petit à petit c'est en train d'évoluer* » (FA3, p. 6, l. 219-222). La deuxième caractéristique est la volonté des évalué·es à se remettre en question pour pouvoir se positionner dans leurs apprentissages. Les SP interrogé·es mettent ainsi en avant la difficulté à laquelle ils et elles peuvent être confronté·es si l'apprenant·e n'adopte pas cette posture : « *ils sont fermés dans le sens où ils sont persuadés qu'ils ont des compétences, ils se trouvent toujours des prétextes pour valider le fait qu'ils [n'] y arrivent pas à atteindre l'objectif, des choses futiles et au final ils ont du mal à admettre qu'il n'a pas les compétences* » (FA4, p. 5, l. 164-167). Cette posture apparaît alors comme bloquante dans la mise en œuvre de l'APC telle que développée au SDIS 31. Enfin, non sans lien avec cette caractéristique, la question de l'engagement de l'apprenant·e a été identifiée. Cette notion d'engagement paraît comme une condition essentielle au développement des compétences : « *c'est pour ça que les plateformes type APIS, machin, de la préparation individuelle c'est bien mais c'est toujours pareil il faut*

que l'agent puisse avoir un intérêt et une volonté de la faire » (AP1, p. 4, l. 213-215). La posture des évaluateurs et évaluatrices est également définie avec trois caractéristiques. Tout d'abord celle de la proximité que ce dernier entretien avec l'évalué·e. La figure de l'accompagnateur ou de l'accompagnatrice et du ou de la coach est fréquemment mobilisée : « le formateur-accompagnateur c'est le petit coach qui va tout faire pour l'accompagner dans sa formation et lui dire que c'est sa formation, et l'aider tout au long de son parcours » (FA1, p. 10, l. 391-393). En parallèle, les ACPRO et FORAC insistent également sur la position de retrait, cette fois-ci adoptée pour laisser la place aux apprenant·es. Elle se traduit entre autres par l'éloignement des évaluateurs et évaluatrices lors de MSP : « les formateurs, eux, ils essayaient de se cacher un petit peu, machin, on [ne] les voyait pas, donc en fait on était livré à nous-mêmes, donc obligé de prendre la décision sans se dire : "Beh tiens qu'est-ce qu'il va penser si je fais ça, je vais le sur-jouer parce que je sais qu'il me zeyeute et que voilà" » (SP3, p. 4, l. 149-152). Enfin, la bienveillance est une des caractéristiques les plus évoquées dans cette posture. Elle entre en résonance avec la posture de méfiance de l'évalué·e. Cette définition de la bienveillance s'articule autour des intentions de valorisation et de confiance : « je pense qu'il faut vraiment qu'il y ait un rapport de confiance qui soit établi pour que ça fonctionne et que la personne elle puisse nous parler, expliquer qu'elle a fait des erreurs parce que [ce n'] est pas forcément facile quand on [ne] connaît pas la personne de dire : "Je me suis trompée" » (FA3, p. 6, l. 205-208). Enfin, il est question de la relation entre l'évalué·e et l'évaluateur ou l'évaluatrice qui est définie comme horizontale ou verticale. La première est principalement évoquée dans le cadre de la formation continue dans laquelle les SP s'entraînent ensemble : « nous en plus on est évaluateur mais aussi on est apprenant aussi parce qu'à tour de rôle on passe, parce que nous aussi dans les recyclages on [ne] fait pas que apprendre aux autres, on se recycle aussi » (CT2, p. 4, l. 138-141). Mais ce cadre formatif implique nécessairement une relation verticale avec un formateur ou une formatrice qui accompagne un·e apprenant·e qui est davantage marquée au sein des formations qualifiantes et plus particulièrement à l'ÉDIS : « quand tu vas au SDIS et que t'es en formation, tu sais que t'y vas pour apprendre, pour encadrer et tout ça, et c'est hiérarchisé comme ça » (AP1, p. 4, l. 153-154).

4 Un dispositif de formation relevant de plusieurs mondes

La description des résultats a été suivie d'une analyse et d'une interprétation en référence aux mondes de la formation. Ainsi, en nous plaçant au niveau micro du dispositif de formation, nous avons, à partir des résultats présentés précédemment et en mobilisant la grille d'analyse

des mondes de la formation (présentée dans le 1.2.2), caractérisé les formations de types qualifiante, continue et autodirigée.

4.1 La formation qualifiante

Tout d'abord, nous retrouvons le monde de la formation « professionnalisante ». L'analyse de contenu a mis en évidence une importance particulière aux visées et enjeu de l'évaluation. Bien que cette formation soit de type certificative, les acteurs ont souligné de manière importante la dimension formative de l'évaluation qui accompagne les apprenant·es dans le développement des compétences attendues : « *c'est l'évaluation certificative où l'on a un examen à la fin, mais ça, ça tend un petit peu à se perdre et on a souvent, là maintenant, des évaluations en contrôle continu en fait, tout au long de la formation, c'est-à-dire qu'on fait un examen manière de faire un petit examen mais même si on se rate et qu'on a été bon toute la semaine, voilà... c'est une évaluation tout au long de la semaine* » (SP2, p. 3, l. 92-96). Ces formations visent à développer les compétences nécessaires à l'exercice de la nouvelle fonction en s'appuyant l'auto-évaluation. L'enjeu de cette pratique évaluative est de développer la réflexivité (Jorro, 2005) des SP afin qu'ils acquièrent l'autonomie nécessaire pour continuer à développer leurs compétences après la formation : « *quand ils sortent de l'école il faut qu'ils aient la capacité au bout de 15 jours, capacité de se dire : "Là je me suis gauféré, là j'ai été en difficulté pour telle raison, comment j'ai réagi..."*. Et combler, voilà, réfléchir sur le truc, réfléchir à sa partie réflexive entre guillemets, et dire voilà : *"qu'est-ce qui s'est passé ? Est-ce que j'ai eu un manque ? S'il y a un manque, pour quelle raison ?"* » (FA1, p. 3, l. 122-126). A la sortie de cette formation, l'apprenant·e doit pouvoir assurer les missions opérationnelles correspondant à sa fonction et être capable de porter un regard réflexif sur sa pratique afin de la réguler.

Lors de la présentation des mondes de la formation, le groupe de travail a souhaité faire apparaître le monde du compagnonnage « fondé sur la transmission et l'exemple » (Poplimont, 2000, p. 3) à la fois sociale et technique. L'analyse des entretiens met l'accent sur cette dimension notamment sur les temps de formation en CIS : « *ce qu'on fait, par exemple quelqu'un qui va partir pour passer le « un engin d'équipe », chef d'agrès, beh pendant des mois ici quand il y a du VSAV et qu'il y a un chef d'agrès confirmé beh souvent le chef d'agrès confirmé il passe au volant et il laisse l'agrès à cette personne comme ça elle commence sur des petites interventions* » (CE3, p. 6, l. 206-210). L'objectif est donc de contribuer à la transmission sociale et technique afin que le ou la SP développe la culture du métier et s'intègre

ainsi dans le corps professionnel. Peu mise en avant dans cette enquête, elle sera davantage renseignée tout au long de l'évaluation.

4.2 La formation continue

La formation continue a, quant à elle, été assimilée au monde de la formation « technique ». Dans ce dispositif, l'évaluation a été peu identifiée et formalisée dans les discours. Nous pouvons expliquer ce rapport à l'évaluation par le statut du dispositif : la formation doit être obligatoirement suivie pour rester inscrit sur les listes opérationnelles, qui autorise le départ en intervention : « *le pompier qui [...] [ne] fait pas sa formation, ses deux heures de lot de sauvetage, d'ARI ou quoi, il [ne] pourra pas monter dans un camion, ça c'est normal. Il y a des obligations qu'il faut faire* » (CE3, p. 4, l. 123-126). C'est donc un rapport de contrôle qui s'exprime. Néanmoins, une seconde visée est apparue, c'est la visée formative, pour réguler leurs capacités : « *pendant une heure, on revoit les calages, les différentes méthodes et matériels pour le calage, penser à vérifier, dégarnir une voiture pour voir les équipements de protection, les airbags, les cartouches de gaz* » (AP4, p. 3, l. 111-113). Bien que la formation soit obligatoire, les formateur·rices assument un rôle d'accompagnement des SP. En effet, l'analyse de contenu a mis en avant la dimension proactive de ces formations : « *mensuellement on se retrouve entre formateurs et on essaye de mettre en place des manœuvres [...] par rapport aux besoins de chaque équipe* » (FA3, p. 2, l. 38-39). Le monde de la formation technique met donc en œuvre une formation qui respecte un quota d'heures obligatoires sur divers thèmes définis par l'EDIS, mais détient une marge d'autonomie pour adapter la formation aux besoins des équipes de garde. Ainsi, les formateur·rices des CIS opèrent des évaluations proactives par rapport aux interventions menées pour ajuster les séances de formation : « *notre groupe de formation, au sein de l'équipe, [...] analyse une petit peu sur quel thème on aurait besoin de peaufiner de la formation, des retours aussi d'expérience, d'intervention. Nous, il y a eu des choses qu'on a relevées et donc du coup on les prend pour thèmes pour les séances de formation suivantes* » (AP2, p. 1, l. 27-31). Cette formation s'apparente ainsi à un entraînement qui permet de maintenir et mettre à jour les capacités nécessaires à leur activité.

4.3 La formation autodirigée

Enfin, le troisième dispositif, peu évoqué par les personnes interrogées, a été associé au monde de la formation « auto-dirigée » dans lequel l'apprentissage peut être formel et/ou non formel⁴² et qui repose sur l'autonomie et l'engagement du ou de la SP dans ses apprentissages : « *moi j'arrive à... par intérêt personnel... à trouver, à m'alimenter sur les nouvelles techniques* » (AP1, p. 4, l. 144-145). Un de ces supports est la plateforme numérique du SDIS 31 qui met à disposition des supports de formation en libre accès : « *je l'ai fait pour le secours routier, pour la MGO du secours routier oui, il y a quelques semaines de ça. J'ai bien aimé le principe* » (SP2, p. 5, l. 195-196). Dans les discours l'usage de la plateforme n'est pas prépondérant, ce constat pourrait s'expliquer par le fait que, lors de la passation des entretiens en juillet 2018, la plateforme était encore « jeune » et en cours de développement. Enfin, celui des supports qui a été le plus cité sont les temps de formation non formelle : « *on a des agents, et notamment les plus jeunes, qui s'aperçoivent qu'ils perdent des infos et qui vont voir entre guillemets des seniors et dire voilà : "est-ce que tu peux me faire voir et m'expliquer" [...] ça aujourd'hui on [ne] le maîtrise pas mais ça se voit et c'est intéressant* » (CE2, p. 2, l. 74-78).

4.4 Les mondes de la formation reliés par l'évaluation

Les trois types de formation, qui ont été associés aux mondes du modèle de Boltanski et Thévenot (1991), mettent en évidence les intentions de la formation portées par les acteur·rices. Quatre visées se distinguent : le développement de compétences efficaces pour l'opérationnel, la transmission de la culture du métier, l'adaptation aux besoins du terrain, l'autonomie des SP dans leur apprentissage et leur développement. Ces visées permettent de distinguer chaque type de formation. De plus, construite à partir de la catégorisation des pratiques évaluatives des personnes interrogées, cette analyse illustre la tension entre les intentions d'émancipation et de normalisation : le dispositif ambitionne à la fois de former des SP qui feront preuve d'efficacité dans leur nouvelle fonction mais également des SP autonomes. L'analyse des résultats avec le groupe de travail ESYFOR 31 a également permis de mettre en lumière les liens qu'entretiennent les types de formation entre eux. En effet, une relation de complémentarité se noue autour de l'auto-évaluation : elle est principalement impulsée lors des formations qualifiantes dans un but formatif mais également pour que les stagiaires apprennent à identifier leurs besoins en CIS : « *les stagiaires aujourd'hui en sortant des stages ils savent à peu près,*

⁴² C'est-à-dire un système « organisé qui a lieu parallèlement aux systèmes traditionnels d'éducatons et de formations » (Bordes, 2012).

ou ils savent complètement, s'autoévaluer et savoir les besoins qu'ils ont. Donc ils peuvent dire à la garde : « moi aujourd'hui j'ai besoin de travailler telle ou telle chose, et j'aimerais bien revoir ça » (CF1, p. 3, l. 111-114). Le groupe de travail a ainsi défini le dispositif de formation comme un ensemble de formations créant de la continuité dans le développement professionnel des SP : la formation qualifiante permet d'obtenir une nouvelle fonction opérationnelle mais également de développer la réflexivité chez les SP par la pratique de l'auto-évaluation. C'est par cette pratique que les SP développent de l'autonomie tant au niveau de leur activité opérationnelle que dans leur apprentissage. La formation continue est quant à elle un temps de formation qui maintient les compétences opérationnelles et comble les besoins des SP. Enfin, la formation autodirigée offre un espace souple aux SP pour choisir le domaine qu'ils ou elles souhaitent approfondir.

Synthèse du chapitre 4

Le volet interne du diagnostic s'inscrit dans la première étape de la référentialisation, c'est-à-dire celle de mettre au jour les références pertinentes permettant d'élaborer le référentiel. Dans cette perspective, il avait pour objectif de mettre en lumière l'organisation de la formation. Pour cela, nous avons mobilisé une approche théorique de la formation en articulant le concept de dispositif (Aussel, 2013 ; Peeters et Charlier, 1999) avec la théorie de la justification (Boltanski et Thévenot, 1991). Nous avons ainsi appréhendé la formation comme un méso-dispositif organisant en son sein des micro-dispositifs. En effet, les dispositifs se définissent par la mise en relations d'éléments hétérogènes qui, au regard de leur complexité (Aussel, 2013 ; Belin, 2001), peuvent être pensés à des niveaux macro, méso ou micro : plus les relations sont complexes, plus le dispositif est grand (Belin, 2011). Enfin, pour penser les relations entre les différents éléments hétérogènes au sein d'une même formation, nous avons mobilisé les mondes de la formation, construits à partir de la théorie de la justification. L'articulation de ces deux concepts et théories a donc été choisie pour caractériser les différents types de formation existant au SDIS 31. Pour renseigner le dispositif de formation, nous avons conduit une méthodologie qualitative dans laquelle nous avons réalisé une vingtaine d'entretiens semi-directifs sur la formation auprès des SP du département. L'analyse de ces discours a été réalisée en deux temps. Tout d'abord avec une analyse de contenu thématique. Le choix a été fait d'orienter cette analyse vers les pratiques évaluatives des personnes interrogées afin de mettre au jour les attendus de la formation et les pratiques observées. Cette analyse a ainsi permis de caractériser les différents types de formation, entendus comme des micro-dispositifs. Enfin, une seconde analyse a mis ces résultats en perspective en les associant aux mondes de la formation. Nous avons ainsi pu caractériser les trois formations qui composent le dispositif :

- la formation qualifiante – dans laquelle cohabitent les mondes de la formation « professionnalisante » et le « compagnonnage » ;
- la formation continue – qui intègre le monde de la formation « technique » ;
- la formation autodirigée – qui renvoie au monde de « l'autoformation ».

Afin de les penser dans une logique d'ensemble, nous avons également travaillé sur les liens qui unissent ces formations. Ce sont les pratiques d'auto et de co-évaluations qui sont repérées comme les reliant. Cette cartographie s'inscrit dans un double objectif : élaborer une culture commune de l'évaluation et du contexte dans lequel elle prend place (Mottier Lopez, 2013) et co-construire des savoirs contextualisés (Marcel, 2020a).

Chapitre 5

L'identité professionnelle des SP, le volet externe du diagnostic

Dans ce chapitre 5, l'objectif est de compléter le diagnostic de l'évaluation. Elle est l'étape préalable à l'élaboration du référentiel. Pour rappel, l'évaluation est une pratique dont la première étape, le diagnostic, consiste à définir ce qui va être évalué. Avec le chapitre 4, nous sommes intéressée à l'organisation de la formation en caractérisant les trois types de formation assurés par le SDIS 31. Pour compléter cette enquête, nous développons dans ce chapitre 5 l'identité professionnelle des SP afin de caractériser le métier de SP de leur point de vue (Dubar, 1991, 1992). Nous nous intéressons donc ici à ce qui est attendu dans le métier. Pour renseigner cette identité, le groupe de travail a co-construit un questionnaire constitué d'une quarantaine d'affirmations – portant sur des qualités humaines et opérationnelles – qui a été diffusé sur l'ensemble du territoire haut-garonnais. C'est à partir des réponses, traitées par une analyse statistique puis avec le groupe de travail, que nous avons documenté leur identité professionnelle.

1 Connaître les attentes du métier par l'identité professionnelle

L'identité professionnelle est le concept qui a été mobilisé pour compléter le diagnostic – dont le premier volet est présenté dans le chapitre 4. Avec ce concept, l'objectif était de mettre au jour le ou la SP visé·e afin de pouvoir caractériser les compétences et dimensions importantes des SP.

1.1 Une vision dynamique de l'identité

Nous appréhendons le concept de l'identité dans une perspective dynamique et non figée relevant d'un double processus (Dubar, 1992), biographique et relationnel, que nous explicitons dans les paragraphes suivants.

1.1.1 Un concept évolutif

L'identité est issue du latin *identitas* – lui-même dérivé de *idem* – qui se définit comme « ce qui est le même » (CNRTL). Cette définition se rapproche de l'approche essentialiste qui appréhende l'identité comme « ce qui reste identique dans le temps » (Dubar, 2007, p. 11). Elle se distingue, en cela, des approches psychologique, interactionniste et nominaliste (Dubar, 2007) dans lesquelles l'identité est un processus. Dorais (2004) la définit comme « la façon dont l'être humain construit son rapport personnel avec l'environnement » (Dorais, 2004, p. 2). L'identité, à l'inverse de l'approche essentialiste, est alors un rapport, c'est-à-dire que les individus la développent dès lors qu'ils se rendent compte qu'ils évoluent dans un monde constitué d'autres individus et d'autres éléments. De plus, elle relève d'une construction et peut donc être amenée à se modifier « quoique certains éléments de l'identité personnelle soient plus permanents que d'autres » (Dorais, 2004, p. 2).

1.1.2 Le résultat d'un double processus

Pour Dubar (1991, 1992), l'identité professionnelle résulte d'une double transaction qui articule deux processus : biographique et relationnel (Dubar, 1992, p. 510). Le processus relationnel renvoie à l'identité pour autrui, c'est-à-dire la manière dont l'individu est défini du point de vue d'autrui (quel type d'homme ou de femme dit-on que vous êtes ?). Cette identité, que nous pourrions qualifier d'externe, est attribuée. En comparant les caractéristiques dévoilées au sein du processus relationnel avec celles issues du processus biographique, nous pouvons interroger la reconnaissance ou non de ces mêmes individus (Dubar, 1992 ; Marcel et Gardiès, 2011). Le second processus est biographique et correspond à la manière dont l'individu se définit lui-même (quel type d'homme ou de femme dites-vous que vous êtes ?). Ce processus renvoie à l'identité pour soi, elle est revendiquée puisqu'il s'agit de caractériser « le type d'homme ou de femme que vous voulez être » (Marcel et Gardiès, 2011). La questionner c'est donc dévoiler l'identité à la fois héritée mais également visée. Loin d'être figés, ces deux processus entrent en négociation autour de quatre dynamiques (Dubar, 1991) qui met en jeu une continuité biographique, c'est-à-dire que l'avenir projeté et le passé reconstitué sont toujours en adéquation, ou une rupture, dans ce cas l'avenir projeté et le passé reconstitué ne sont plus en accord. Ces deux dimensions rencontrent, chacune, la reconnaissance ou la non-reconnaissance par autrui. Dubar (1991) a pu caractériser quatre types d'identités (Perrenoud et Sainsaulieu, 2018) à laquelle nous y associons les dimensions précédemment présentées : l'identité d'exclusion (rupture et non reconnaissance), l'identité bloquée (continuité et non

reconnaissance), l'identité de négociation individualisée (continuité et reconnaissance) et l'identité affinitaire (rupture et reconnaissance).

Le concept de l'identité a été développé ici pour mettre en évidence la dimension évolutive et complexe de l'identité. L'identité peut se révéler dans tout environnement avec lequel l'individu créerait un rapport singulier (Dorais, 2004), il peut ainsi s'agir d'environnement familial, scolaire, social, professionnel, etc. Pour définir cette identité, nous nous appuyons sur Dubar (1991, 1992) qui distingue deux processus : le processus biographique, qui s'intéresse à la manière dont l'individu se définit, et le processus relationnel, qui est centré sur la manière dont cet individu est défini par les autres.

1.2 L'identité professionnelle

Nous ancrons, et prolongeons, cette définition à l'identité professionnelle, c'est-à-dire que nous nous intéressons plus spécifiquement à la manière dont des individus exerçant la même activité se définissent comme professionnels. La question est d'autant plus intéressante que chez les SP il existe des professionnel·les et des volontaires – qui exercent une activité professionnelle par ailleurs.

1.2.1 L'identité visée par les SP

Même si l'identité est la résultante des processus biographique et relationnel, dans le cadre de l'évaluation de la formation des SP du SDIS 31, nous interrogeons l'identité visée par ces derniers. La mise au jour de cette identité est centrale dans ce travail d'évaluation car elle révèle les différentes dimensions importantes pour les SP. Alors que dans le volet précédent (chapitre 4), nous avons procédé à la caractérisation de la formation des SP (au travers de ses objectifs, de ses moyens, etc.), dans ce second volet il importe de mettre en évidence les attentes des bénéficiaires du dispositif de formation. En effet, un dispositif de formation est toujours créé en vue d'une fin et pour répondre à un besoin. À cette raison s'ajoute le rôle que joue cette identification dans le processus évaluatif. Comme nous le disions dans le chapitre 3 (partie 1), évaluer consiste à mettre trois pôles en interactions : les référés, ce qui est observé, les référents, ce qui est attendu, et la référence, le système de valeurs des évaluateurs et des évaluatrices. Mettre au jour l'identité visée des SP du département et la mettre en dialogue avec le groupe de travail – qui a en charge d'analyser et d'interpréter les résultats – permet d'identifier les contours des référents (cf. chapitre 7 – partie 2). À l'issue de cette enquête, et du diagnostic

(dont le premier volet est présenté dans le chapitre 4 précédent), nous connaissons ainsi ce qui est attendu chez les SP de la Haute-Garonne et les moyens mis en œuvre pour y arriver.

1.2.2 De l'identité professionnelle à l'identité de métier

Pour pouvoir traiter de cette identité revendiquée, nous prolongeons le concept d'identité au travers des concepts d'identité professionnelle et d'identité de métier. Qu'est-ce que l'identité professionnelle ? C'est le concept de l'identité appliqué au processus de socialisation professionnelle. Pour reprendre la définition de Dorais (2002), il s'agit de la façon dont l'individu construit son rapport personnel avec son environnement professionnel. L'étude de ce rapport permet ainsi de mettre en lumière ce que l'individu trouve d'important dans son activité : les qualités, les manières de faire, les pratiques, les compétences, que Marcel (2009, 2010) reconnaît comme étant des composantes de l'identité revendiquée. Nous prolongeons cette définition de l'identité professionnelle avec le concept de l'identité de métier (Zarca, 1979, 1987 ; Osty, 2010, 2012 ; Chaix, 2007 ; Perrenoud et Sainsaulieu, 2018). En effet, le métier se définit comme « une appellation commune de l'activité quel que soit le statut qu'on y occupe » (Chaix, 2007, p. 3), caractéristique que nous repérons chez les SP qui se définissent non pas au travers de leur statut hiérarchique ou de leur fonction opérationnelle mais en tant que SP. Osty (2010) établit trois processus pour observer cette identité de métier. Le premier renvoie aux compétences, appréhendées comme « un savoir opératoire, dont l'efficacité est éprouvée par des situations de travail marquées par l'aléas » (Osty, 2010, p. 205). Le deuxième processus est celui de la socialisation « vue sous l'angle des modes d'intégration à une communauté de métier mais aussi celui par lequel s'exerce une construction spécifique du sujet dans les interactions quotidiennes de travail » (Osty, 2010, p. 205). Il s'agit de la dynamique dans laquelle l'individu se construit au sein du collectif. Enfin, le troisième processus est celui de la professionnalisation. Ce dernier correspond aux activités de régulation, au travers de « repères stabilisés sous forme de règles » (Osty, 2010, p. 205), qui se jouent au niveau intermédiaire, c'est-à-dire « à travers les interactions quotidiennes » (Osty, 2010, p. 205) pouvant « conduire à de l'accord autour de règles opératoires pour la production et la vie en commun » (Sainsaulieu, 2010, p. 14).

Dans le cadre de cette enquête, c'est donc l'identité professionnelle revendiquée qui est étudiée pour mettre au jour les différentes dimensions que les SP définissent comme importantes pour exercer leur activité. Le concept d'identité au métier nous permet de prolonger notre réflexion en donnant à voir trois dimensions sociales qui participent au métier : les compétences, la

socialisation et la professionnalisation, c'est-à-dire de la stabilisation de règles permettant d'organiser la dimension productive du métier et la vie du collectif. L'identité professionnelle des SP, dans la manière dont il se définissent, sera donc analysée à partir de ces indicateurs. Ainsi, ces résultats guideront nos choix évaluatifs lors de la formulation des référents, et plus globalement dans la production du référentiel (cf., chapitre 7 – partie 2).

2 La méthodologie

Nous nous intéressons dans ce chapitre à l'identité professionnelle visée par les SP. Pour la renseigner, nous avons donc choisi de co-élaborer un questionnaire avec le groupe de travail dans lequel les SP doivent indiquer pour chacune des qualités listées le degré d'importance qu'ils et elles leur accordent. Cette démarche permet ainsi de révéler ce que les SP de Haute-Garonne visent d'un point de vue professionnel.

2.1 L'élaboration du questionnaire

Le questionnaire a été construit avec le groupe de travail sur quatre séances. Cette production hybride s'inscrit dans la démarche évaluative portée par le groupe de travail. L'objectif est d'établir les attentes des SP sur différents critères choisis avec le groupe de travail et concernant leur activité de SP. Dans le tableau suivant se trouve le détail de la co-construction du questionnaire.

N° groupe de travail	Thématiques abordées
Groupe de travail n°1 – 18/12/18	Mise en place d'une activité : « Nous SP sommes... ». L'objectif de cette activité était de faire ressortir les pratiques et valeurs spécifiques des SP. Trois groupes de quatre SP ont ainsi eu une heure pour se définir en comparaison soit avec X, X ou X.
Groupe de travail n°3 – 05/02/19	Présentation et premières réflexions autour des résultats du « Nous SP sommes ». La mise en commun des résultats et leur mise en débat a permis de stabiliser les pratiques et valeurs identifiées.
Groupe de travail n°4 – 12/03/19	Ajout d'affirmations. Durant cet atelier, le groupe de travail a complété la liste des pratiques et valeurs en y ajoutant de nouvelles.
Groupe de travail n°5 – 02/04/19	Finalisation du questionnaire et passations tests au SDIS. Le questionnaire a été travaillé principalement dans sa forme puis testé auprès des SP qui se trouvaient sur notre lieu de travail.

Tableau 7 : Les étapes de la co-construction du questionnaire

Il s'organise autour de 42 affirmations pour lesquelles une échelle de Likert allant de 1 (pas du tout important) à 4 (très important) a permis aux répondant·es d'indiquer pour chacune leur degré d'accord (cf. : annexe 12).

2.2 La diffusion du questionnaire

La stratégie de diffusion du questionnaire, particulièrement importante pour viser un taux de retour important, a été un des points discutés avec le groupe de travail. Après avoir envisagé une version numérique par courriel, APIS ou tablette numérique pour les CS, nous avons finalement opté pour une version papier. Cette modalité de passation a été choisie car elle apparaissait facilitante pour faire circuler les questionnaires au sein des CS mais également pour éviter que, dans un contexte de surcharge des boites mails, notre message ne soit pas consulté.

2.3 Le traitement des éléments empiriques

Nous présentons dans les paragraphes suivants l'échantillon sur lequel s'appuie les résultats présentés *infra* ainsi que les analyses statistiques que nous avons réalisées. Enfin, nous indiquons la manière dont le groupe de travail a participé à cette analyse.

2.3.1 Présentation de l'échantillon traité

La diffusion ayant duré quatre mois (de juillet à octobre 2019), nous avons récolté 546 questionnaires dont 475 exploitables⁴³. Les caractéristiques des répondant·es sont disponibles en annexe (cf. : annexe 12). Dans l'ensemble, l'échantillon est composé d'autant de SPV (212) que de SPP (210) et d'une minorité de SP ayant les deux statuts (36). Les 17 autres n'ayant pas souhaité renseigner cette information. Nous notons également une majorité d'individus ayant entre 30 et 40 ans (182) et 41 et 50 ans (135). Les caporaux (-chefs) et caporales (-cheffes) représentent plus d'un tiers de l'échantillon (165), de même que les individus ayant entre 1 et 10 ans d'expérience (160) ou entre 11 et 20 ans d'expérience (154). Enfin, la quasi-majorité des répondant·es sont des hommes (408).

⁴³ Les 66 questionnaires restants ont été écartés pour les raisons suivantes :

- plus de quatre réponses n'étaient pas renseignées (x11 questionnaires)
- les 42 réponses sont identiques (x28 questionnaires)
- deux réponses sont données pour une même question (x28 questionnaires)

Nous avons également choisi d'isoler les infirmier·ières SP ou les répondant·es issus du milieu médical (x5 questionnaires) compte tenu de leurs spécificités notamment celle concernant leur formation.

2.3.2 Des analyses statistiques

Les réponses au questionnaire ont été traitées dans un premier temps par des analyses statistiques simples. Pour chacune des affirmations nous avons relevé les taux d'accord en repérant ainsi les éléments les plus importants pour les SP. Dans un second temps, nous avons réalisé une Classification Hiérarchique Dépendante (CHD) et l'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC). Les données ont donc été traitées par un procédé établissant des co-occurrences entre les réponses. Ce procédé s'appuie sur le test du Chi2, qui est le test qui permet d'établir une dépendance entre une modalité de réponse et une autre.

2.3.3 Des résultats analysés avec le groupe de travail

Un premier travail a été réalisé par nous-même, apprentie chercheuse-intervenante, organisant les résultats, puis, avons préparé leur présentation au groupe de travail lors des ateliers de septembre 2019 et de décembre 2019 (cf. annexe 5_GT7 et GT8). Tout comme le travail sur l'analyse des entretiens pour le diagnostic, leur participation à l'analyse et l'interprétation des résultats a permis de renforcer et spécifier les premiers éléments analysés en aval de la présentation.

3 La mise au jour du ou de la SP idéal·e

Cette analyse statistique simple a permis d'identifier l'importance accordée par les SP à chacune des qualités listées dans le questionnaire (cf. : annexe 12_Résultats statistiques descriptives). Nous présentons ici les dix premières qualités qui ont été jugées comme les plus importantes – ce sont celles que les SP ont jugées comme « très importantes » – en les classant par type. Les descriptions associées aux résultats sont issues du travail de définition réalisé avec le groupe de travail et sont donc extraites du livret 2. Elles permettent de spécifier et contextualiser ces qualités en deux grandes catégories : les qualités humaines et les qualités opérationnelles.

3.1 Les qualités humaines

Les qualités humaines sont les qualités propres aux individus. Nous avons identifié trois sous catégories de ces qualités humaines : personnelles, liées aux collègues de travail et liées aux usager·ères. Les qualités personnelles du métier de SP comprennent des qualités pour lesquelles

les SP ont exprimé une forte adhésion. C'est l'honnêteté⁴⁴ qui apparaît comme la qualité humaine personnelle la plus importante : « proche de la loyauté, l'honnêteté renvoie plus précisément à une question de vérité : être honnête envers soi-même dans sa conduite mais aussi envers les autres » (livret 2, p. 13). Elle se traduit lors de la vérification du matériel qui se fait chaque matin. La loyauté⁴⁵, autre qualité étant apparue comme importante, fait référence au contrat moral. Être loyal·e c'est être fidèle à ce contrat moral. Cette loyauté doit se manifester tant auprès du corps départemental qu'envers un·e chef·fe, un·e subordonné·e ou encore un·e SP à grade et fonction égaux. Enfin, nous retrouvons la rigueur⁴⁶ que le groupe de travail a choisi de définir à deux niveaux. Le premier niveau est la rigueur au service du collectif. Il s'agit ici d'adopter une attitude de vigilance rigoureuse comme, par exemple, lors du reconditionnement (la remise aux normes) du véhicule d'intervention afin que le véhicule soit entièrement opérationnel lors de sa prochaine sortie. À un second niveau, cette rigueur doit être respectée lors des cérémonies officielles, comme lors de l'inauguration des CIS, lors de la clôture d'une formation initiale, lors de la Sainte Barbe, etc. Elle concerne la communication et l'image publique des SP. Le sens de la cohésion et de la solidarité⁴⁷ et le respect des autres SP⁴⁸ sont les deux autres qualités humaines liées aux collègues de travail qui sont ressorties comme très importantes. La cohésion et la solidarité sont deux qualités que le groupe de travail a, dès sa formulation, regroupé sous une même qualité. Lors de l'analyse des résultats, ils l'ont rapproché de la question du respect entre SP : « toute cohésion et toute solidarité naissent d'un respect mutuel entre SP. Dans le cadre opérationnel, le respect est une condition essentielle pour assurer le bon déroulement de l'intervention, c'est par et dans le respect qu'une équipe s'unit ensemble dans un même effort » (livret 2, p. 15). Le respect se trouve donc hors l'opérationnel, mais en est une condition pour que celle-ci se déroule au mieux. En ce qui concerne la cohésion et la solidarité, le groupe de travail l'a également défini hors intervention. L'accent est mis sur le corps des SP défendant des intérêts communs : « les intérêts défendus ensemble, pour lesquels nous nous réunissons ne doivent pas aller à l'encontre des autres SP qui ne partageraient pas les mêmes opinions » (livret 2, p. 15). Enfin, une dernière qualité humaine apparaît dans les dix premières défendues comme étant très importantes par les SP : l'attention portée aux personnes secourues⁴⁹. Proche de l'altruisme, cette affirmation exprime

⁴⁴ « Être honnête » a été jugé comme très important par 84% des répondant·es.

⁴⁵ 72% des répondants l'ont jugé très importante.

⁴⁶ 73% des répondants l'ont jugé très important.

⁴⁷ 83% des répondant·es l'ont jugé très important.

⁴⁸ 68% des répondant·es l'ont jugé très importante.

⁴⁹ 75% des répondant·es l'ont jugé très importante.

avant tout l'idée de prendre soin des personnes secourues, des victimes concernées. Cette attention est graduée et adaptée aux personnes et aux situations sur lesquelles ils et elles interviennent. Les enfants sont un public pour lequel les SP ont toujours une attention particulière, quelle que soit l'intervention. D'un point de vue institutionnel également puisque depuis 2008 toutes les ambulances sont équipées d'une peluche qu'ils donnent systématiquement aux enfants transportés.

3.2 Les qualités opérationnelles

La seconde catégorie est celle des qualités opérationnelles liées à l'intervention et à la réglementation. Les qualités opérationnelles liées à l'intervention regroupent trois caractéristiques. Dans l'ordre d'importance, nous retrouvons tout d'abord la maîtrise des techniques opérationnelles⁵⁰. Cette maîtrise est considérée comme très importante car c'est celle qui va permettre aux SP d'intervenir de manière efficace lors des interventions. Afin d'avoir une connaissance fine du matériel, de ses possibilités, les temps d'entraînement sont indispensables. Le groupe de travail a comparé ces temps d'entraînements à ceux des musiciens répétant sans cesse la même mélodie. C'est ensuite l'adaptation⁵¹ qui a été considérée comme très importante. Cette qualité a été définie au travers de trois composantes : humaine (condition physique, engagement dans l'intervention, prise de risque), matérielle (les moyens nécessaires et à disposition) et environnementale (les conditions météorologique, temporelle, spatiale, etc.). Il est donc très important que les SP prennent en considération ces trois composantes pour s'engager dans l'intervention. Enfin, la dernière qualité liée à l'intervention est celle de la coordination⁵² de son équipe lors des interventions. En effet, les SP sont soumis à une chaîne de commandement opérationnel dont chaque maillon tient une place importante dans la coordination (cf., chapitre 1 – partie 1). Le groupe de travail souligne les quatre niveaux de coordination nécessaires à la conduite d'une intervention : au niveau des équipier·ières, au niveau des chef·fes d'agrès, au niveau plus large de l'équipe d'intervention mais également au niveau des autres services pouvant être présents (le SAMU, la Police Nationale, la Gendarmerie, etc.). Enfin, la dernière qualité opérationnelle concerne celle liée à la réglementation. Elle renvoie plus précisément à la discrétion professionnelle⁵³. La discrétion professionnelle est une

⁵⁰ 76% des répondant·es l'ont jugé très importante.

⁵¹ L'adaptation correspond à la pratique « faire son maximum pour réaliser sa mission ». Nous avons choisi de modifier le nom car elle apparaissait plus en rapport avec la description donnée. 72% des répondant·es l'ont jugé très importante.

⁵² 68% des répondants l'ont jugé très importante.

⁵³ 75% des répondants l'ont jugé très importante.

obligation institutionnelle à ne pas divulguer des informations concernant le SDIS, elle se distingue en cela du secret professionnel qui concerne davantage le secret lié aux victimes.

Ces premiers résultats font ressortir les attentes des SP en termes de qualités attendues. Nous pouvons ainsi définir le métier de SP, dans ce qu'ils et elles revendiquent, comme un métier dont le rapport à l'autre est important – que ces individus soient leurs collègues ou des victimes – et qu'ainsi les qualités personnelles sont toutes aussi importantes. Par la mise au jours des qualités opérationnelles, nous pouvons observer la place centrale qu'occupent les interventions dans le métier des SP. Ces interventions sont traitées par le groupe de travail comme un défi que l'équipe doit pouvoir relever à chaque instant où elle s'y trouve, c'est pourquoi ce sont maîtrise, la coordination et l'adaptation qui sont les trois premières qualités qui ressortent du questionnaire. Enfin, leur proximité avec la société les soumet à des obligations réglementaires telles que la discrétion professionnelle.

4 Du ou de la SP idéal·e aux trois profils-types

Alors que nous venons d'esquisser le portrait du ou de la SP idéal·e, constitué·e de qualités tant humaines qu'opérationnelles, la CHD et l'AFC nous ont permis de prolonger cette analyse autour de profils-types de SP.

4.1 Les classes de CHD : la mise au jour des profils-types

La CHD a permis de dégager trois classes que nous présentons en suivant d'abord à partir d'un dendrogramme puis, de manière plus spécifique, nous détaillerons chacune d'entre elles. Travaillant sur l'identité professionnelle, nous avons choisi de renommer ces classes en profils-types. Les trois classes dégagées par la CHD illustrent les trois « mondes lexicaux » (Reinert, 1993) qui forment cette classification. Le dendrogramme (cf. : annexe 13) illustre la classification de ces trois classes. La classe 1 a été établie à partir de 48% de réponses (228/475). Par le dendrogramme, nous constatons qu'elle s'oppose aux classes 2 et 3, qui elles deux ont un très faible écart (classes 2 : 26,3% et classe 1 : 25,7%). L'écart entre les classes 2 et 3 et la classe 1 est à l'inverse élevé près de 20% d'écart pour chacune d'elles.

4.1.1 Classe 1 : les SP pragmatiques

La figure du pragmatique a été établie à partir de 48% des réponses au questionnaire. Il est associé à 60% de statuts professionnels, 60% de grades de caporal·le et caporal·le-chef·fe et

62% d'adjudant·e et adjudant·e-chef·fe. La particularité de cette figure est d'accorder beaucoup d'importance aux pratiques opérationnelles, qu'elles soient directement ou indirectement liées aux interventions ou au cadre règlementaire. A travers les valeurs choisies par les répondant·es de cette catégorie, le lien à l'opérationnel est également fort.

Plus précisément, sur les 14 premières caractéristiques nous retrouvons trois références aux pratiques liées à l'intervention qui sont considérées comme importante : « se coordonner avec son équipe lors des interventions » (Chi2 = 132,10), « faire son maximum pour réaliser la mission » (Chi2 = 91,43) et « maîtriser ses techniques opérationnelles » (Chi2 = 74,31). Nous identifions également des pratiques indirectement liées à l'opérationnel car elle concerne la posture qu'il est important d'adopter : « se remettre en question » (Chi2 = 82,60) et « demander de l'aide en cas de besoin » (Chi2 = 64,20). Toujours dans une perspective pragmatique, les Chi2 relatifs à « la déontologie » (Chi2 = 113,87) et « la discrétion professionnelle » (Chi2 = 90,48) sont forts. Ce rapport à l'opérationnel est également fort dans les valeurs, ainsi, il est important de « se plaire dans son métier/activité » (Chi2 = 116,06) et « d'être passionné » (Chi2 = 78,15). Ce profil accord également de l'importance aux valeurs liées aux collègues SP et aux usager·ères : « respecter les autres SP » (133,30) – qui correspond au Chi2 le plus élevé de cette classe – « être attentif aux autres SP » (Chi2 = 107,59) et « être attentif aux victimes » (Chi2 = 94,81). Enfin, des valeurs personnelles sont également présentes dans ces 14 premières affirmations : « être loyal » (Chi2 = 81,12) et « être altruiste » (Chi2 = 72,94). Seules les valeurs liées à l'institution n'apparaissent pas dans ces premières caractéristiques. Toutes ces valeurs sont ainsi liées à l'opérationnel car elles sont celles qui vont assurer le bon déroulement de l'intervention. L'ensemble de ces caractéristiques donnent ainsi à voir des SP qui s'identifient aux missions opérationnelles dans lesquelles ils interviennent.

ESYFOR 31 a choisi un personnage fictif comme emblème pour représenter cette figure pragmatique, il s'agit d'Angus MacGyver dit MacGyver. Il est le héros d'une série télévisée américaine, il « travaille souvent comme agent secret, aventurier ou comme participant à des missions humanitaires »⁵⁴. Le *SP MacGyver* permet d'appuyer et de préciser les caractéristiques pragmatiques de cette figure. En effet, ce qui compte pour le *SP MacGyver*, c'est de réussir les missions dans lesquelles il intervient. Face aux situations singulières qu'il rencontre, et grâce à son expérience, il développe des stratégies d'adaptation. Sa recherche d'efficacité ne se borne

⁵⁴ <https://fr.wikipedia.org/wiki/MacGyver>

pas à une approche purement technique, la dimension humaine est également présente. Elle est représentée par les valeurs liées aux collègues et aux personnes secourues.

4.1.2 Classe 2 : les SP communautaires

Cette deuxième figure, élaborée à partir de 25,7% de réponses, porte sur l'importance à la dimension sociale du métier/activité de SP. Il regroupe à 65% le statut de volontaire et à 21% le grade de sapeur ou sapeuse dont 25% ont entre 18 et 25 ans. Cette figure valorise le sentiment d'appartenance à la communauté SP et exprime un intérêt majeur pour les activités extra-opérationnelles, avec par exemple l'amicale. C'est lors de ces moments conviviaux que le collectif se renforce. Nous pouvons donc dire que ces individus s'identifient d'abord à la communauté SP. Chacune des caractéristiques est considérée ici comme très importante.

Sur les 14 premières caractéristiques, six évoquent les liens entre les SPP et SPV. Il est ainsi très important que les SPP et SPV : « puissent assurer de manière égale les missions correspondant à leurs fonctions » (Chi2 = 148,73), « aient les mêmes responsabilités » (Chi2 = 140,22), « aient un socle minimum commun de compétences » (Chi2 = 113,35), « soient complémentaires » (Chi2 = 109,09), « qu'ils se reconnaissent mutuellement » (Chi2 = 101,43) et « aient les mêmes formations » (Chi2 = 89,14). Trois relèvent de l'importance de développer un sentiment d'appartenance « au corps départemental » (Chi2 = 149,80), « au centre de secours » (Chi2 = 121,40) et à l'équipe de garde (Chi2 = 92,48). Concernant les pratiques jugées très importantes, nous retrouvons celles de « s'impliquer dans des activités extra-opérationnelles » (Chi2 = 155,95), de « savoir demander de l'aide » (Chi2 = 135,03) et d'avoir « une spécialité opérationnelle » (Chi2 = 109,06). Enfin nous retrouvons l'importance pour ces SP d'avoir « le soutien de son entourage » (Chi2 = 135,03).

Ces caractéristiques ont conduit ESYFOR 31 à associer la figure des SP communautaires aux Jedi. Les Jedi « apparaissant dans la saga *Star Wars*. Guerriers-philosophes œuvrant pour le maintien de la paix dans la galaxie, ils sont dotés de pouvoirs surnaturels et reconnaissables à leurs sabres lasers »⁵⁵. Le *SP Jedi* est un SP qui accorde de l'importance à l'Institution à laquelle il appartient. Œuvrant pour la sécurité civile, c'est autour de cette cause que se constitue le collectif qui se structure en grades, fonctions, et expérience. Il n'est évidemment pas question ici de padawans⁵⁶, de chevaliers ou de maîtres, mais comme pour les Jedi, l'importance réside

⁵⁵ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Jedi>

⁵⁶ « Un apprenti qui reçoit un entraînement intensif sous la direction d'un chevalier ou maître Jedi » https://fr.wikipedia.org/wiki/Jedi#Rangs_Jedi

dans l'implication des personnes au sein de la communauté. C'est dans et par ce collectif que le SP va grandir et développer ses compétences, peut-être évoluer dans ses grades, grâce à la transmission sociale et technique favorisée dans cet espace.

4.1.3 Classe 3 : les SP coordonnateurs et coordonnatrices

Enfin, la troisième figure est celle du coordonnateur. Cette figure accorde de l'importance autant aux pratiques liées à l'intervention qu'à la vie au sein de la communauté. Ce profil-type, élaboré à partir de 26% de réponses, cherche à impulser des actions diverses, conformes au cadre réglementaire, qui puissent rassembler l'ensemble des SP. Sa posture est ici particulièrement importante pour être intégré et accepté par le groupe. Ce profil-type a été établi à partir de la modalité de l'expérience de SP inférieure à 10 années et construit à partir de 37% de réponses d'officier·ières qui représentent 18% de ce profil.

Les 14 premières caractéristiques, dont le chi2 est le plus élevé, met en évidence qu'il est important chez ces SP de « s'impliquer dans des activités extra-opérationnelles » (Chi2 = 59,55) et d'avoir « une spécialité opérationnelle » (Chi2 = 45,29). De même, il est très important de « savoir se coordonner lors des interventions » (Chi2 = 38,52) et de « faire son maximum pour réaliser la mission » (Chi2 = 22,01) La « discrétion professionnelle » (Chi2 = 31,97) et « la déontologie » (23,41) sont également jugées très importantes. Le rapport avec les autres, SP comme victimes, est également très important : « respecter les autres SP » (Chi2 = 35,82), « être attentif aux victimes » (Chi2 = 33,10) et « être attentif aux autres SP » (Chi2 = 25,95). Tout comme les SP pragmatiques, l'« altruisme » (Chi2 = 24,93) et la « loyauté » (Chi2 = 21,54) sont très importants, de même que le fait « d'être passionné » (Chi2 = 24,34) et de « se plaire dans son activité/métier » (Chi2 = 21,32). Enfin, ils considèrent comme important le fait « d'assurer de plus en plus de missions à caractère social » (Chi2 = 36,19).

ESYFOR 31 a assimilé ce profil-type au personnage El Profesor, de la *Casa del Papel*. El Profesor, l'un des personnages principaux de la série télévisée espagnole, est la tête pensante qui planifie et coordonne une équipe pour mener le meilleur braquage jamais réalisé. Ainsi, *El SP Profesor* est celui qui met en relation les SP et qui organise, et mène à bien des projets. Coûteux en temps, il sait faire appel à de nombreuses aides, qu'elles soient humaines ou matérielles. Mais, bien qu'il en soit initiateur, il n'en est pas le seul acteur. *El SP Profesor* doit pouvoir faire preuve d'une certaine capacité à fédérer des personnes, à coordonner des individualités entre elles pour mettre en œuvre son action.

Au travers de ces trois profils-types, nous remarquons la présence des trois processus d'Osty (2010) qui forment le métier. Le processus lié aux compétences renvoie au profil des SP pragmatiques, dont l'importance réside dans sa performance dans l'action et dans le métier. Le profil des SP coordonnateurs et coordonnatrices fait quant à lui écho au processus de professionnalisation, notamment par sa volonté de rallier le collectif autour des demandes institutionnelles, par exemple pour réaliser la formation. Enfin, le processus de socialisation est représenté par les SP communautaires qui inscrit sa subjectivité au sein du collectif. Le sentiment d'appartenance au collectif est une des caractéristiques fortement marquées par ce profil-type. Nous retrouvons ici les trois processus de l'identité au métier. Ces processus, révélés par l'analyse des résultats, met ainsi en évidence l'identité de métier que les SP entretiennent avec leur activité, qu'ils ou elles soient professionnels ou volontaires.

4.2 L'AFC : les profils-types en interactions

Enfin l'AFC a permis de représenter les classes identifiées à partir de deux facteurs représentés par les lignes traversant le schéma ci-dessous. Le premier facteur est très peu significatif car le pourcentage d'inertie représente seulement 11%, quand le second représente 89% (cf., annexe 14). Ce schéma a lui-même été repris et analysé avec le groupe de travail afin de comprendre cette représentation. Cette analyse s'est déroulée juste après l'analyse des profils-types et a permis de compléter ce schéma de la manière suivante.

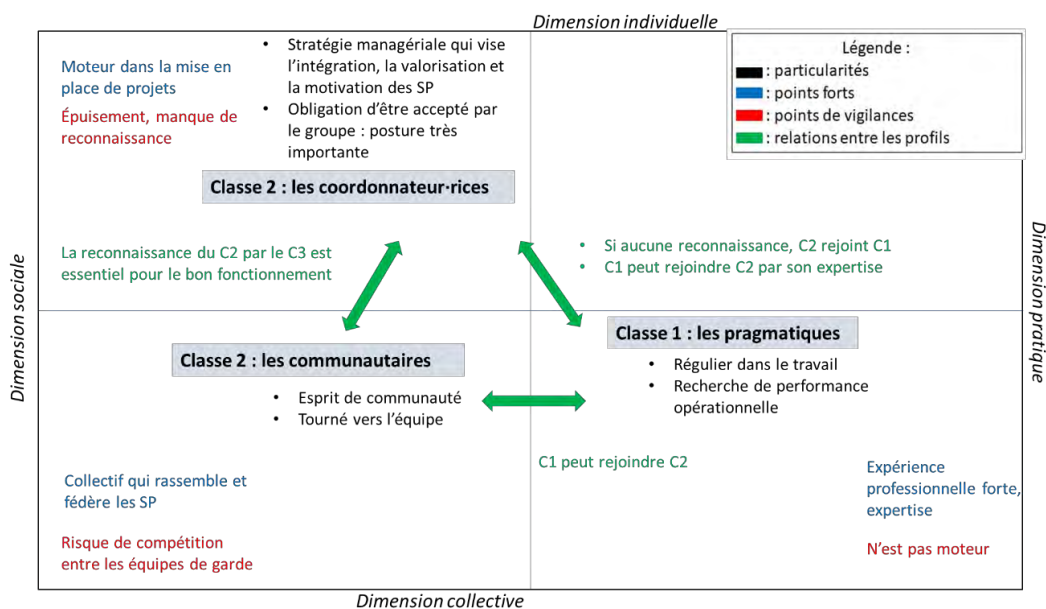


Figure 5 : AFC analysée avec le groupe de travail

Synthèse du chapitre 5

Ce cinquième chapitre a mis en exergue l'identité professionnelle revendiquée des SP du département de la Haute-Garonne. Ce versant externe du diagnostic (Ariza, 2020) revêt tout autant d'importance que le diagnostic interne (chapitre 4) qui a été produit dans le cadre de l'évaluation de la formation du SDIS 31. Cette identité professionnelle a été caractérisée à l'aide de Dubar (1991, 1992) pour qui l'identité résulte de la rencontre et de la négociation entre deux processus : biographique (l'identité pour soi) et relationnel (l'identité pour autrui). En retenant exclusivement le processus biographique, nous choisissons de questionner l'identité visée des SP du département. Cette conception du ou de la SP visé-e a été prolongée avec le concept d'identité au métier (Osty, 2010) qui met au jour les trois processus qui contribuent à faire identité au métier : la socialisation, les compétences et la professionnalisation.

Afin de renseigner cette identité, nous avons co-produit avec le groupe de travail un questionnaire adressé à tous les SP de la Haute-Garonne. Composé de 42 qualités, les SP devaient indiquer sur une échelle de Lickert allant de 4 (très important) à 1 (pas du tout important) leur degré d'accord avec les affirmations (ex. : « Se remettre en question »). Les résultats ont été analysés à partir d'analyses statistiques qui ont été croisées avec des analyses qualitatives produites avec le groupe de travail, et à deux niveaux. Un premier niveau d'analyse permet de mettre en perspective deux types de qualités très importantes, et donc attendues, chez les SP : des qualités humaines (personnelles, liées aux collègues de travail et aux usager·ères) et des qualités opérationnelles (liées à l'intervention et à la réglementation). Les deux types de qualités concourent dans le même sens : celui de l'efficacité opérationnelle. Le second niveau d'analyse a identifié trois profils-types de SP que nous pouvons assimiler aux processus de l'identité de métier définis par Osty (2010). Le ou la SP pragmatique, pour qui l'importance réside dans son activité opérationnelle, renvoie ainsi au processus de compétences qui poursuit une visée de performance. Le ou la SP communautaire renvoie au processus de socialisation, ce profil-type met en évidence la place qu'occupe le collectif dans sa propre identité. Enfin, le ou la SP coordonnateur ou coordonnatrice, qui se situe dans l'entre-deux de ces deux profils, intègre la dimension institutionnelle en prenant part à des dynamiques portées par l'institution (comme la formation). Ce profil-type image ainsi le processus de professionnalisation tel que décrit par Osty (2010). C'est donc à partir de ces résultats que l'élaboration du référentiel a été réalisée dans la partie suivante (partie 3).

Chapitre 6

Le dévoilement du pôle de la référence

Tandis que les chapitres 4 et 5 ont exposé, dans une perspective praxéologique, les étapes d'élaboration du diagnostic, ce dernier chapitre s'inscrit dans une visée heuristique. Dans le cadre de cette thèse, le processus de référentialisation, défini comme le processus permettant de comprendre comment se construit et se mène une évaluation, a été problématisé autour de trois pôles : le référent, le référé et la référence (Lecointe, 1997). Ces trois pôles permettent de penser l'évaluation dans une dialectique mettant en interrelation une dimension technique et une dimension axiologique de l'évaluation (Marcel et Bouillier-Oudot, 2011). La problématique générale de cette thèse interroge alors la manière dont ces deux dimensions s'articulent et s'influencent entre elles. Cette problématique générale, nous la déclinons en une problématique spécifique qui interroge le pôle de la référence et sa constitution. En effet, même si nous savons que le pôle de la référence est le pôle qui regroupe le système de valeurs des évaluateurs et évaluatrices, nous ne connaissons pas son processus de constitution. Cette enquête vise donc à contribuer à cet éclairage.

Pour alimenter cette problématique spécifique, nous mobilisons les résultats produits lors des deux enquêtes précédentes menées avec le groupe de travail (chapitre 4 et chapitre 5). En effet, notre évaluation s'ancre dans une démarche de RI, c'est-à-dire dans un cadre de recherche participative où les membres du TESS sont activement mis à contribution pour produire des savoirs contextualisés (Marcel, 2020a). Ce sont donc ces savoirs hybrides que nous analysons au regard d'une grille d'analyse permettant de mettre au jour les valeurs (Schwartz, 2006) qui figurent dans les livrets 1 et 2. Ces valeurs sont ensuite appréhendées dans un système organisé nous menant vers le pôle de la référence.

1 De l'implicite à l'explicite : la mise au jour de la référence

Nous présentons ici le cadre d'analyse constitué pour renseigner la problématique spécifique liée au pôle de la référence. En effet, au travers des enquêtes menées précédemment, nous cherchons à caractériser le pôle de la référence. Pour cela, nous développons le concept des valeurs (Schwartz, 2006) avec lequel nous avons produit des repères permettant d'identifier les valeurs produites et/ou mises au jour par le groupe de travail et de les regrouper en système. Le

pôle de la référence étant propre aux évaluateurs et évaluatrices, nous rappellerons le dispositif de RI et du TESS dans lequel les valeurs ont circulé, ont été débattues et se sont partagées.

1.1 Un cadre d'analyse pour identifier les valeurs

Le cadre d'analyse mobilisé pour identifier les valeurs s'appuie sur les valeurs de Schwartz (2006) qui décline les dix valeurs de base. Nous les développons en suivant en faisant apparaître les indicateurs qui nous permettront de les identifier au sein des livrets 1 et 2.

1.1.1 La place des valeurs dans l'évaluation

Le pôle de la référence (Lecoinge, 1997, 2006) est le pôle de l'évaluation qui représente le système de valeurs porté par les évaluateurs et évaluatrices. Se distinguant des référents – qui déterminent ce qui va être évalué – et des référés – qui correspondent aux traces observées en lien avec le référent – la référence est le pôle qui va influencer ces deux derniers. C'est la dimension axiologique de l'évaluation, et c'est celle que nous entendons caractériser dans cette partie. Avant toute chose, il convient de définir ce que nous nommons axiologie. L'axiologie est la science des valeurs (CNRTL ; Marcel et Bouillier-Oudot, 2011). Ces dernières se définissent comme « des choses qui se produisent dans le monde et (...) [qui] correspondent à ce à quoi nous tenons manifestement » (Bidet, Quéré et Truc, 2011, p. 4). Pour ces auteurs, « former une valeur c'est ... juger ce qui vaut la peine d'être poursuivi en bien dans une situation déterminée » (Bidet, Quéré et Truc, 2011, p. 26). Les valeurs sont indissociables de l'évaluation qui, comme définie dans la partie 1, se caractérise par la recherche de sens et de signification. C'est dans cette quête que les évaluateurs et évaluatrices vont pouvoir signifier ce qu'il est important de prendre en considération et exprimer ainsi les valeurs qui guident leur action.

1.1.2 Les valeurs de base

Afin d'identifier les valeurs poursuivies par les évaluateurs et évaluatrices, nous mobilisons le modèle de Shalom H. Schwartz (2006). En effet, pour cet auteur, qui considère que « les valeurs sont fondamentales pour expliquer l'organisation et le changement » (p. 929), il existe dix valeurs de base auxquelles il a associé des items :

- l'autonomie, qui renvoie aux items de la créativité, la liberté, le choix de ses propres buts, la curiosité et l'indépendance. Cette indépendance concerne à la fois la pensée et l'action ;
- la stimulation, qui correspond au besoin variété et au maintien d'un niveau d'activité optimal « en écartant la menace qu'amènerait un niveau trop élevé de stimulation » (Shalom H. Schwartz, 2006, p. 932). Les items associés à cette valeur sont ceux relatifs à une vie variée, une vie passionnante et intrépide ;
- l'hédonisme, dont la dimension centrale est le plaisir et la satisfaction ;
- la réussite, qui réfère au succès et à la manifestation de compétences socialement reconnues. Autrement dit, c'est la performance qui prédomine dans cette valeur. Les items relatifs à cette valeur renvoient à l'ambition, le succès, la capacité et l'influence ;
- le pouvoir, qui renvoie à la question de l'autorité et du contrôle et dont l'objectif est la reconnaissance sociale qui se réalise par la différenciation des statuts sociaux. Les items associés sont l'autorité, la richesse et le pouvoir social ;
- la sécurité, ici c'est la sûreté, l'harmonie et la stabilité de la société qui sont évoquées mais également les relations entre les groupes, les individus et envers soi-même. Cette valeur a la particularité d'être composée de deux sous-catégories : celles tournées vers soi ou celle tournée vers le collectif. Les items concernent ainsi tout autant l'ordre social, la sécurité familiale, la sécurité nationale que sa propre sécurité, la réciprocité des services rendus. Le sentiment d'appartenance peut également y figurer ;
- la conformité, qui s'inscrit dans une volonté de « subordination du sujet aux attentes imposées par les autres » (p. 934). Ces attentes ne sont pas inchangeables et peuvent évoluer tant que ces dernières ne déstabilisent pas l'ordre social. La modération est le maître-mot de cette valeur. Les items associés sont ceux de l'obéissance, de l'autodiscipline et de la politesse ;
- la tradition, proche de la conformité, elle comprend ce qui a trait au respect, à l'engagement et à l'acceptation des coutumes du groupe d'appartenance. Ces éléments participent à la sauvegarde et à l'expression de la singularité des communautés en question. Contrairement à la conformité, cette valeur met l'accent sur des caractéristiques immuables provenant du passé.
- la bienveillance, qui fait référence à la « nécessité pour le groupe de fonctionner de manière harmonieuse » (Shalom H. Schwartz, 2006, p. 935) afin de préserver et d'améliorer le bien-être des personnes avec qui nous sommes fréquemment en contact.

Cette valeur regroupe les items liés au secours, à l'honnêteté, l'indulgence, la responsabilité, la loyauté et l'amitié vraie.

- l'universalisme, qui fait écho à la compréhension, l'estime, la tolérance et la protection du bien-être de tous et de la nature. Les items associés sont ceux de la justice sociale, l'égalité, la paix, la beauté, la sagesse et l'ouverture d'esprit.

Ces valeurs sont considérées par Shalom H. Schwartz (2006) comme interdépendantes dont les relations vont de la compatibilité ou l'antagonisme. Par exemple, les valeurs de tradition et de conformité poursuivent toutes deux une visée de « subordination du sujet aux attentes imposées par les autres » (Shalom H. Schwartz, 2006, p. 934), elles sont donc compatibles. À l'inverse, la valeur liée à la tradition est antagoniste avec celle de la stimulation qui impulse la nouveauté. Pour caractériser ces oppositions ou similarités, Shalom H. Schwartz (2006) a polarisé des valeurs liées au changement versus celles liées à la continuité, et les valeurs de dépassement de soi versus à l'affirmation de soi (cf. figure ci-dessous).

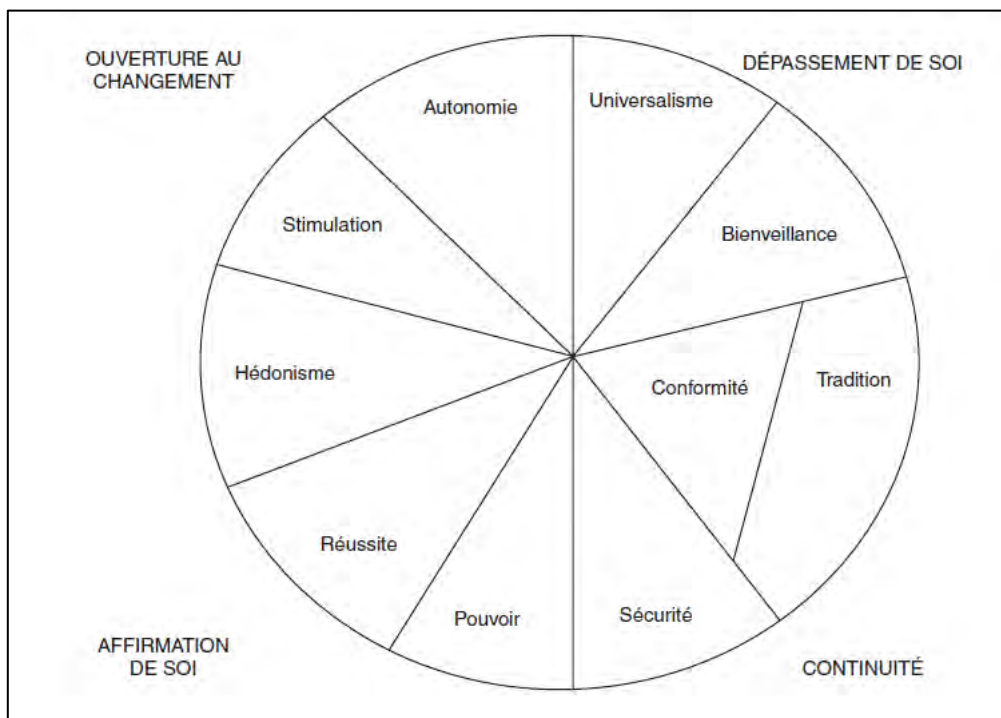


Tableau 8 : Modèle théorique des relations entre les dix valeurs de base (Shalom H. Schwartz, 2006)

Ce modèle de référence, constitué de valeurs de base, offre donc la possibilité d'étudier les valeurs mises au jour et/ou produites tout au long de l'évaluation.

1.2 Des valeurs co-construites dans le tiers-espace socio-scientifique

Les valeurs correspondent aux choses auxquelles nous apportons de l'importance. Dans le cadre de l'évaluation, elles peuvent s'exprimer à différents moments de l'évaluation. Nous étudions ici le moment où elles sont mises au jour et partagées au travers du diagnostic.

1.2.1 Le diagnostic de la formation : un produit du tiers-espace socio-scientifique

Le diagnostic de la formation a été réalisé dans le tiers-espace socio-scientifique avec le groupe de travail à partir des deux enquêtes précédemment exposées (cf. chapitres 4 et 5). Ces enquêtes ont été produites à la fois en mobilisant la sphère socio-professionnelle, notamment par l'apport empirique, et en mobilisant la sphère académique par les apports que celle-ci a permis d'un point de vue théorique et méthodologique. L'interrelation entre ces deux sphères confère à ces résultats une validité scientifique et leur assure également « une validité interne puissante » (Marcel, 2020a, p. 14). Gurnade (2016) s'est intéressé à ces interrelations entre la sphère scientifique et la sphère socio-professionnelle en analysant la circulation des savoirs au sein du tiers-espace socio-scientifique. Elle a ainsi mis en évidence qu'au sein de cet espace les savoirs par « leur confrontation, c'est-à-dire le maillage de points d'accord et de désaccords, permet le passage de savoirs pluriels à des savoirs collectifs partagés » (Gurnade, 2016, p. 356). De cette façon, le tiers-espace socio-scientifique est la représentation du tiret entre « recherche » et « intervention » qui « peut être pensé autrement que comme un mur (dérive de l'étanchéité) ou un collage (dérive du brouillage) » (Marcel, 2010, p. 57). Marcel (2020a), qui distingue trois cercles de participation du tiers-espace socio-scientifique, associe celui de la coproduction au premier cercle, c'est la construction du « en commun ». Au-delà de produire des savoirs, ce premier cercle est celui dans lequel les membres partagent également leurs valeurs car « propice à la mise en dialogue (ou en confrontation) des valeurs individuelles et du sens des engagements, jusqu'à la stabilisation d'un socle axiologique partagé et d'une visée herméneutique commune » (Marcel, 2020a, p. 6).

1.2.2 Les valeurs partagées par le groupe de travail : mise au jour du pôle de la référence

L'objectif de notre projet de RI est de conduire l'évaluation de la formation du SDIS 31. La problématisation du processus de référentialisation a mis au jour l'influence du pôle de la référence, et de la dimension axiologique, dans la réalisation de l'évaluation. L'objectif heuristique de cette première étape était donc de mettre au jour les valeurs des évaluateurs et évaluatrices. Pour cela, nous nous appuyons sur le tiers-espace socio-scientifique que nous

avons défini comme un espace de co-construction de savoirs contextualisés. Dans le cadre de notre RI, cette co-construction a été menée par le groupe de travail avec qui nous avons analysé les résultats des deux enquêtes présentées précédemment (cf. chapitres 4 et 5). L'analyse de ces résultats, produits à partir des SP de la Haute-Garonne, et la production de livrets présentant les résultats ont amené les membres du groupe de travail à stabiliser des valeurs communes et partagées. Ces valeurs sont mobilisées pour produire une première version du pôle de la référence. Elles seront actualisées lors de la deuxième étape de notre évaluation qu'est la construction du référentiel. Son analyse permettra d'identifier les écarts et concordances des valeurs entre ces deux étapes.

2 La méthodologie de recherche

Notre méthodologie de recherche s'ancre dans le courant des recherches participatives. Les éléments empiriques analysés ci-après sont donc ceux construits avec les membres du groupe de travail. Comme développé *supra*, nous considérons les connaissances co-produites au sein du tiers-espace socio-scientifique comme des savoirs contextualisés valides scientifiquement, car ayant suivi le procès de la recherche, et valides socialement, car élaborés avec les acteurs et actrices du SDIS 31 et directement sur la formation des SP de Haute-Garonne (Marcel, 2020a). L'objectif de ce chapitre étant de dévoiler les valeurs du pôle de la référence, c'est-à-dire celles des évaluateurs et évaluatrices, nous mobilisons comme grille d'analyse les valeurs développées par Shalom H. Schwartz (2006) avec lesquelles nous analysons les livrets co-réalisés avec le groupe de travail sur la formation et le métier de SP.

2.1 Les livrets comme matériaux analysés : les conditions de co-production

Pour mettre au jour les valeurs des évaluateurs et évaluatrices, nous avons choisi de mobiliser les matériaux co-construits par le groupe de travail : les livrets (cf. annexe 7).

2.1.1 Un matériau légitime pour identifier les valeurs des évaluateurs et évaluatrices

La RI est une démarche qui considère le pluralisme épistémologique (Rhéaume, 2019) et s'en empare pour atteindre ses objectifs heuristique, praxéologique et critique. Marcel (2020a) a développé un modèle d'épistémo-compatibilité construit sur trois cercles pour démontrer la manière dont les différents types de savoirs peuvent s'articuler, se compléter et s'enrichir. Dans le cadre de ce travail d'analyse nous nous appuyons sur le premier cercle, celui de la

construction du « en commun ». Dans ce cercle, la participation des acteurs et actrices issues des sphères socio-professionnelle et académique a permis de produire des connaissances contextualisées sur la formation du SDIS 31. Nous avons, d'une part, mobilisé des concepts et théories scientifiques (les dispositifs, la théorie des justifications, l'identité professionnelle) pour proposer une lecture de la sphère socio-professionnelle et avons mis en place des méthodologies issues de la recherche (entretiens semi-directifs pour connaître les discours sur les pratiques et un questionnaire pour révéler les qualités jugées comme importantes par les SP) pour produire des résultats scientifiquement valides (analyse de contenu thématique). D'autre part, les éléments empiriques ont pu être recueillis et analysés grâce à l'engagement et la participation de la sphère socio-professionnelle. Les apports de ces deux sphères ont ensuite été articulés au sein du tiers-espace socio-scientifique par les membres du groupes de travail. C'est dans cette organisation que les savoirs contextualisés ont été co-produits sur la formation et le métier. Tandis que les savoirs liés à la formation ont été élaborés à partir du discours des acteurs et actrices de la formation sur leurs pratiques, ceux liés au métier sont issus des qualités jugées importantes par les SP. Si ces deux types d'éléments empiriques sont différents, ils n'en restent pas moins des éléments auxquels nous pouvons y associer des valeurs par l'intentionnalité qu'ils portent. Nous revenons sur ce point en suivant.

2.1.2 Le livret 1 : se former au SDIS 31

Le premier livret du groupe de travail est celui qui porte sur la formation. Il a été réalisé pour présenter les résultats des analyses d'abord menées par nous-même, apprentie chercheuse-intervenante, puis, dans un second temps, par le groupe de travail. En effet, dans un premier temps, un travail d'analyse de contenu thématique a été réalisé pour identifier les différentes thématiques des discours des interrogées. Une fois cette analyse achevée, nous avons présenté ces résultats au groupe de travail qui, durant les six premières séances de travail (cf. annexe 5), a complété, accentué et nuancé les thématiques en question. Afin de rendre compte au plus près des éléments qui ont généré des débats entre les membres du groupe de travail, une rubrique « Le débat continu » a été créée : elle comprend les problématiques soulevées par les membres du groupe de travail pour chacune des formations analysées. Ce travail a donc été réalisé avec les membres du groupes de travail qui ont stabilisé peu à peu un regard commun sur la formation en validant étape par étape la présentation de la formation faite dans le livret 1. C'est donc au travers de ce premier livret, qui présente la formation du SDIS 31 à partir de l'analyse du

discours que les acteurs et actrices de la formation ont eu sur leurs pratiques, co-produit avec le groupe de travail, que nous identifions les valeurs que nous considérons comme partagées.

2.1.3 Le livret 2 : SP en portraits

Le second livret co-produit avec le groupe de travail durant cette première étape de construction du « en commun » (Marcel, 2020a) s'intéresse au métier de SP. Nous avons cherché par cette enquête à mettre au jour les qualités considérées comme importantes par les SP. Pour cela, le groupe de travail a construit un questionnaire réunissant 42 qualités pour lesquelles les SP répondant au questionnaire pouvaient indiquer leur degré d'importance (cf. : chapitre 5). À partir des résultats du questionnaire, le groupe de travail a eu comme mission de développer les dix premières qualités considérées comme « très importantes ». Ce travail a été réalisé à partir d'une activité ayant séparé le groupe en deux parties : un groupe de trois SP et un groupe de quatre SP, tous membres du groupe de travail. Nous nous sommes nous-même écartée de cette activité afin de ne pas interférer dans le sens donné à chacune des caractéristiques. Dans un premier temps, les sous-groupes ont eu à définir respectivement cinq qualités en contextualisant leur définition par des photos que les membres ont choisies eux-mêmes via Internet. Dans un second temps, les sous-groupes ont restitué ces résultats en les présentant à l'autre groupe pour échanger, compléter et partager ces interprétations (cf. annexe 5 _GT7_Compte rendu). Une deuxième analyse a été produite par le groupe de travail pour interpréter les profils-types dégagés par le traitement Iramuteq (cf. chapitre 5). Pour cela, nous avons présenté les trois profils à partir des quatorze premières qualités qui les caractérisent. Nous avons ensuite séparé le groupe en deux sous-groupes de trois dans lesquels, là encore, nous nous sommes retirée. Chacun des deux groupes avaient pour objectifs de présenter, à la manière d'un·e journaliste, successivement les trois profils-types. Les deux groupes se sont par la suite présenté ces portraits qui ont pu être enrichis, et stabilisés, par la confrontation des deux portraits du même profil-type (cf. annexe 5 _GT8_Compte rendu). Ce sont précisément les résultats de ces deux activités qui ont constitué le livret 2 et que nous analysons pour dégager les valeurs des évaluateurs et évaluatrices.

2.2 Une grille d'analyse centrée sur les valeurs

Pour identifier les valeurs, nous nous appuyons sur la typologie de Shalom H. Schwartz (2006) qui a listé dix valeurs de base et pour lesquelles il a développé des indicateurs (cf. *supra*). Ces valeurs sont l'autonomie, la stimulation, l'hédonisme, la réussite, le pouvoir, la sécurité, la

conformité, la tradition, la bienveillance et l'universalisme. Elles ont été catégorisées selon un schéma qui polarise le changement avec la continuité et le dépassement de soi avec l'affirmation de soi. Ce schéma permet ainsi de visualiser les valeurs compatibles et incompatibles et de situer les perspectives de celles-ci. Ce sont ces valeurs que nous allons chercher à identifier au travers des livrets co-produits avec le groupe de travail. C'est donc à l'aide de cette grille d'analyse que nous avons attribué des valeurs aux différentes caractéristiques présentées dans les livrets 1 et 2. Nous les mettons entre guillemets afin de faciliter leur repérage dans notre texte et éviter des quiproquos.

3 Les valeurs issues de la formation

L'analyse du livret 1 a mis au jour un ensemble de valeurs dont la portée varie d'une formation à une autre. Les résultats ont été produits à partir des objectifs, des conditions et des ressources identifiées dans le livret 1.

3.1 La « réussite » comme valeur centrale du dispositif de formation

La « réussite » est la valeur qui se distingue de l'analyse car elle se place au cœur de toutes les autres. En effet, l'analyse de chacune des formations – réalisée au travers du livret 1 – met en évidence que la performance opérationnelle, c'est-à-dire lors des interventions, est l'objectif premier de la formation, et ce quel que soit le type de formation (qualifiante, continue et autodirigée). Cette valeur, qui met l'accent « sur la démonstration d'une compétence effective lors d'une action concrète » (Shalom H. Schwartz, 2006, p. 933), a été associée à la recherche du développement des compétences. Dans la formation qualifiante, ce développement de compétences s'exprime dans l'objectif même de cette formation : développer les compétences attendues pour la nouvelle fonction opérationnelle. Associée au monde de la formation « professionnalisante », ce type de formation porte donc, par son objectif, la valeur de la réussite. Cette valeur s'exprime également dans la formation continue par la mise en place de séquences de formation inspirées de situations vécues en intervention : « les séquences de formation s'appuient sur ce qui est vécu en intervention afin de l'adapter aux besoins des SP » (livret 1, p. 23). Ce travail d'adaptation révèle l'importance accordée au développement des compétences effectivement mobilisée par les SP en intervention. Enfin, dans la formation autodirigée cette valeur a été soulignée par le groupe de travail qui s'est questionné sur les possibles manières de donner envie aux SP « de s'investir dans la formation et dans le développement des compétences » (livret 1, p. 27). La synthèse du livret 1 renforce cette valeur

de « réussite » rencontrée tout au long de l'analyse des types de formation. Tout d'abord, elle apparaît dans la mise en perspective des pratiques d'auto et de co-évaluation qui sont impulsées par la formation afin de participer au développement des compétences. Elle est ensuite explicitement représentée dans le schéma du dispositif de formation que nous avons retravaillé à la suite des résultats de l'enquête. Sur la demande du groupe de travail, nous avons ajouté au centre du schéma la dimension opérationnelle – qui vient toucher et relier les trois types de formation – et qui précise que « c'est l'opérationnel qui détermine les besoins » (livret 1, p. 32). Pour atteindre cet objectif lié à la performance opérationnelle, deux ressources principales ont été identifiées. La première est la pratique de l'auto et la co-évaluation. Par ces pratiques, dans lesquelles transparaît la valeur de l'« autonomie », les acteurs et actrices de la formation souhaitent participer au développement de compétences opérationnelles. La seconde ressource est organisationnelle et repose sur la mise en œuvre de la multimodalité pédagogique. La mise en place de cette diversification des acteurs et actrices de la formation, des espaces et des supports de formation favorisent la « stimulation » des SP, c'est-à-dire leur rapport à la nouveauté dans une perspective formative. Enfin, c'est la valeur de la « conformité » qui est apparue au travers de la contrainte des obligations institutionnelles propres à chaque formation⁵⁷.

3.2 Des systèmes de valeurs propres à chaque formation

Alors que la valeur de la « réussite » est prédominante et identifiée comme celle qui guide le dispositif de formation, nous associons les valeurs suivantes à ce que nous considérons comme les objectifs spécifiques à chaque type de formation, les conditions exprimées pour les atteindre, les ressources mobilisées et celles qui apparaissent manquantes. Les formations ont donc été analysées au travers de ces caractéristiques qui ont permis de révéler les valeurs afférentes.

3.2.1 La formation qualifiante

Pour la formation qualifiante une hétérogénéité de valeurs a été mise au jour par l'analyse. D'abord, nous avons identifié les valeurs d'autonomie et de tradition. L'« autonomie » a été mise au jour par l'enjeu de réflexivité que les équipes de formation souhaitent développer chez les apprenant·es. Par cette compétence, les équipes de formation cherchent à développer l'indépendance des SP notamment dans l'identification de leurs besoins mais également

⁵⁷ Nous développons ces contraintes dans les paragraphes suivants.

l'indépendance sur leurs futures fonctions opérationnelles. La seconde valeur repérée est celle de la « tradition ». Elle se traduit dans l'intégration, par le groupe de travail, de l'objectif de compagnonnage considéré comme étant un des objectifs spécifiques aux formations qualifiantes, et plus particulièrement lors des formations initiales qui marquent l'entrée dans le métier des SP. Pour le groupe de travail, le compagnonnage porte plus précisément sur la socialisation : « il permet de développer tout ce qui a trait au savoir-faire et savoir-être » (livret 1, p. 19). L'analyse du livret montre par ailleurs que l'atteinte de ces objectifs est conditionnée par trois éléments. Tout d'abord, celle liée à la validation de la formation par l'équipe de formation. Nous retrouvons ici la valeur du « pouvoir » puisque que c'est bien le statut des formateurs et formatrices, et du responsable de formation, qui leur donne autorité permettant de valider ou non la formation d'un apprenant·e. Nous repérons ensuite la posture des apprenant·es qui doivent être ouvert·es à la nouveauté et être enthousiastes d'acquérir de nouvelles expériences. De cette condition apparaît ainsi la valeur de la « stimulation ». Dans la même perspective, la recherche d'une relation de confiance entre les formateurs et formatrices et les apprenant·es met en évidence l'importance accordée à la valeur de la « bienveillance », qui devient une condition pour atteindre les objectifs spécifiques. Afin d'atteindre ces objectifs – le développement de la réflexivité des SP et la transmission sociale de l'entrée dans le métier de SP – les équipes de formation mobilisent principalement deux types de ressources : des supports de formation orientés vers des situations réelles, telles que les mises en situation professionnelle ou les temps d'immersion, et les référentiels (de formation, de compétences et d'évaluation). Par ces supports et modalités, les équipes de formation placent les apprenant·es face à des situations nouvelles permettant de révéler des besoins chez les SP. Nous avons ainsi associé le choix des supports de formation à la « stimulation ». Les référentiels sont quant à eux des ressources institutionnelles permettant aux équipes de formation d'avoir accès aux attendus spécifiques à chaque formation qualifiante. Nous avons ainsi associé à cette ressource la valeur de « conformité ». Néanmoins, l'analyse met en évidence que ces référentiels ne sont pas stabilisés : « ces référentiels mettent au jour la difficulté à formaliser des critères communs » (livret 1, p 14). Le groupe de travail a également souligné le manque de « conformité » qui vient gêner la mise en place de la formation qualifiante en CIS. Pour eux, les informations et repères sur le rôle des accompagnateurs et accompagnatrices de proximité, le statut des apprenant·es et l'organisation de cet accompagnement de proximité, etc., manquent dans les CIS qui n'ont pas ou peu de repères pour le mettre en œuvre. L'ensemble de ces valeurs sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Valeurs identifiées	Thèmes associés
Réussite	Objectifs de la formation (performance opérationnelle)
Autonomie	Sous-objectifs de la formation (développement de la réflexivité)
Tradition	Sous-objectifs de la formation (compagnonnage)
Pouvoir	Conditions (validation de la formation par les SP formateurs et formatrices)
Stimulation	Conditions (posture des apprenant·es)
	Ressources (supports de formation orientés vers des situations réelles)
Bienveillance	Conditions (relation de confiance entre apprenant·es et formateurs et formatrices)
Conformité	Ressources (référentiels)

Tableau 9 : Synthèse des valeurs identifiées dans la formation qualifiante

3.2.2 La formation continue

En formation continue, ce sont les valeurs de « conformité », de « sécurité » et de « pouvoir » qui ont été identifiées au travers des objectifs spécifiques. Nous lui associons la « conformité » car ce type de formation vise le maintien des acquis des SP par la répétition des gestes techniques et la manipulation du matériel : « *il [n'] a pas tellement d'esprit d'analyse (...) c'est vraiment (...) pour (...) leur donner des automatismes. (...) On essaye juste de faire en sorte que sur différents types de matériel on reste opérationnel en les manipulant* » (livret 1, p. 21). Les SP doivent se conformer à ces techniques opérationnelles encadrées par des doctrines institutionnelles indiquant la manière de réaliser les gestes. Le suivi de ces formations, et la validation par le formateur ou la formatrice, est obligatoire pour pouvoir être inscrit·e sur les listes opérationnelles, c'est-à-dire pour pouvoir être apte à partir en intervention. Cette formation a donc comme objectif de s'assurer que les SP maîtrisent leur technique en validant ou non leur performance. Nous pouvons qualifier cet objectif d'institutionnel car il est porté et exigé par l'ÉDIS et le groupement Opération, et c'est pourquoi nous avons associé la valeur de « pouvoir » à cette formation. Nous retrouvons ensuite la valeur de la « sécurité » qui s'exprime clairement dans le livret 1 comme un objectif spécifique : la formation doit pouvoir rappeler les gestes de sécurité nécessaires à l'exercice de leur fonction afin que les SP ne se blessent pas en intervention. L'atteinte de cet objectif est questionnée par le groupe de travail : « *des écarts apparaissent entre ce qui est fait en formation et ce qui est fait sur le terrain, comment pallier cela ?* » (livret 1, p. 24) Enfin, nous ajoutons une valeur qui apparaît de manière tacite dans les attentes qu'ont certain·es acteurs et actrices de la formation, mais qui n'est pour autant pas issue des objectifs « officiels » : la « stimulation ». La « stimulation » tient une place particulière dans cette formation car elle est à la fois un objectif spécifique tacite, une condition et une ressource. En termes d'objectif spécifique, la « stimulation » apparaît à travers les équipes de

formation qui cherchent à développer chez les SP une posture active. Cette formation ambitionne donc que chaque séance soit produite à partir des besoins et difficultés rencontrés par les SP en intervention. Cette recherche de régulation proactive est déjà mobilisée par les formateurs et formatrices comme une ressource pour créer ces séquences de formation, l'objectif étant que cette identification des besoins soit réalisée par les SP directement. De même, la « stimulation » devient également une condition à l'atteinte des objectifs spécifiques car elle repose sur l'engagement des SP à adopter des pratiques réflexives et à faire face aux difficultés rencontrées lors de situations nouvelles. La deuxième condition met l'accent sur la valeur de la « bienveillance ». Pour les acteurs et actrices de la formation la « bienveillance » est importante dans ce type de formation car l'ensemble des participant·es réalisent leurs gardes ensemble. Il y a donc une proximité qui facilite la reconnaissance de chacun : « *c'est des gens qu'on côtoie toute l'année, donc il y a un niveau de confiance qu'est établi* » (livret 1, p. 22). Enfin, les ressources des équipes de formation reposent principalement sur trois valeurs : la « stimulation » – comme explicitée précédemment – la « conformité » et la « bienveillance ». La « conformité » renvoie à la mobilisation d'un carnet individuel de formation pour « assurer un suivi de développement de compétences » (livret 1, p. 21). Cet outil, qui n'existe pas encore, est appréhendé par sa capacité à être utilisé comme une référence dans le développement des compétences des SP. Enfin, la « bienveillance » apparaît à nouveau mais cette fois-ci elle transparait au travers de la volonté des équipes de formation à solliciter et prendre en considération toutes les qualités et compétences des SP du groupe, et ce même si les SP ne sont pas formateurs ou formatrices, pour les mettre au service de la formation. Cette pratique, comme celle de concevoir les formations à partir des besoins identifiées en intervention, a pour objectif d'engager les SP dans cette dynamique de « stimulation ».

Nous terminons l'exposition du système de valeurs en présentant une tension entre des valeurs opposées. Cette tension a la particularité de ne pas être fondée sur la dimension opposée des valeurs en jeu – la stimulation et la conformité – mais sur l'absence d'une valeur qui empêche leur articulation. La stimulation, mobilisée comme une ressource et condition, entre en conflit avec les objectifs spécifiques qui renvoient à des attendus de formation posés en amont. La formation, qui s'appuie sur la nouveauté pour créer une séquence adaptée aux besoins des SP, se retrouve à faire face aux injonctions de formation exigeant d'assurer un minimum d'heures de formation sur des thèmes prédéfinis. Alors que les objectifs spécifiques tendent à générer un comportement normatif – par rapport aux règles préétablis – les conditions et ressources liées à la stimulation mettent en évidence l'écart entre les attendus institutionnels et les attendus

opérationnels : « aujourd’hui, la validation de la FMPA tient au nombre d’heures de formation suivies et ne prend pas en compte les réelles compétences des SP (livret 2, p. 24). Une tension est donc identifiée entre les valeurs portées par l’institution – sur la sécurité, la conformité et la tradition – qui renvoient aux sous-objectifs de la formation et celle de la stimulation portée par les acteurs et actrices de la formation.

Valeurs identifiées	Thèmes associés
Réussite	Objectifs de la formation (performance opérationnelle)
Conformité	Sous-objectifs (entraînement aux techniques opérationnelles)
	Ressources (carnet individuel de formation)
Sécurité	Sous-objectifs (rappeler les gestes de sécurité en intervention)
Pouvoir	Sous-objectifs (formation obligatoire)
Stimulation	Sous-objectifs tacite (développer une posture active chez les SP apprenant·es)
	Conditions (posture des SP apprenant·es)
	Ressources (régulation proactive)
Bienveillance	Ressources (solicitation des compétences des SP pour élaborer la formation)

Tableau 10 : Synthèse des valeurs identifiées dans la formation continue

3.2.3 La formation autodirigée

Enfin, la formation autodirigée a la particularité d’avoir mis au jour seulement trois valeurs. Tout d’abord nous trouvons l’« autonomie ». Elle s’exprime au travers de l’objectif de cette formation qui vise à développer chez les SP la capacité à déterminer leurs propres besoins de formation (Knowles, 1975). C’est donc le ou la SP qui choisit ses propres buts et qui a la liberté de mettre en place ses propres stratégies d’apprentissages (choix du matériel de formation, des supports, etc.). Cette indépendance a tout de suite été soulignée en ce qu’elle conditionne la posture du ou de la SP. En effet, cet objectif ne peut être poursuivi sans « une prise de conscience de la part de l’individu » (livret 1, p. 27), que nous rattachons à la « stimulation ». Nous retrouvons cette valeur sur une autre dimension : celle des ressources. Cette ressource est l’intervention qui est citée par les interviewé·es comme un support facilitant la prise de conscience : « si on voit que ça coince sur inter⁵⁸, on le fait nous-mêmes » (livret 1, p. 26). L’intervention n’est pas la seule ressource mobilisée par les SP, il y a également la plateforme numérique APIS. Cette plateforme, qui est constituée d’un ensemble de doctrines opérationnelles, de référentiels, de tutoriels d’entraînement technique, etc., est un outil cité à plusieurs reprises par les interviewé·es. Il est considéré comme faisant référence dans

⁵⁸ Jargon des SP pour signifier « intervention ».

l'apprentissage autodirigé car il permet aux SP d'accéder aux savoirs, pratiques ou autres informations reconnus institutionnellement. Cet outil renvoie ainsi à la valeur de la « conformité ». Sur une tout autre dimension, cette valeur apparaît comme contraignante. En effet, c'est le groupe de travail qui a questionné directement ce type de formation au regard de la formation continue, et plus particulièrement la FMPPA⁵⁹ qui est organisée autour d'heures de formation obligatoires. Avec ces heures obligatoires, le groupe de travail interroge ainsi la place qui est laissée à cette formation.

Valeurs identifiées	Thèmes associés
Réussite	Objectifs de la formation (performance opérationnelle)
Autonomie	Sous-objectifs (développer l'autonomie dans l'apprentissage)
Stimulation	Conditions (posture des SP apprenant·es)
	Ressources (interventions)
Conformité	Ressources (plateforme APIS)

Tableau 11 : Synthèse des valeurs identifiées dans la formation autodirigée

3.3 Synthèse des valeurs en formation

Nous reprenons, dans la figure ci-dessous, l'ensemble des valeurs identifiées au sein de ces trois formations.

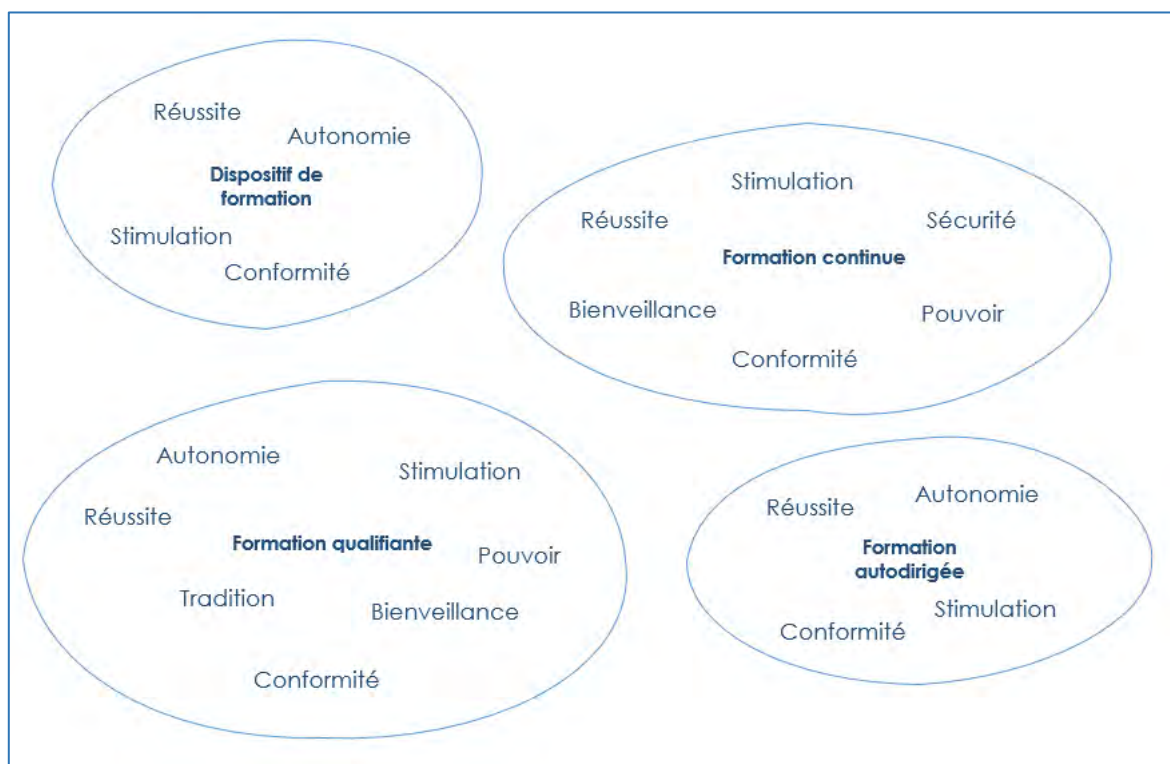


Figure 6 : Les valeurs par types de formation

⁵⁹ Formation de Maintien et de Perfectionnement des Acquis.

4 Les valeurs du métier

Au travers de l'analyse du livret 2, ce sont les valeurs du métier de SP que nous avons cherché à identifier. Nous avons pour cela analysé les définitions des dix premières qualités jugées comme très importantes par les SP du SDIS 31.

4.1 Les valeurs issues des qualités importantes

Pour mettre au jour les valeurs en lien avec les qualités décrites dans le chapitre 5, nous avons repris le procédé d'analyse mobilisé pour le livret 1 : nous avons analysé les définitions de chacune des qualités présentes dans la première partie du livret auxquelles nous avons adossé des valeurs.

4.1.1 Des qualités humaines régies par la « bienveillance »...

La « bienveillance » est la valeur la plus présente au sein des qualités humaines des SP. Elle est exprimée au travers de l'honnêteté et de la loyauté. En effet, le groupe de travail a défini ces deux qualités comme proches, toutes deux étant tournées vers la relation aux autres, et plus particulièrement dans leurs relations inter-SP. Dans cette perspective, nous retrouvons les qualités de respect envers les autres SP et celle de l'attention portée entre eux. Cette focale sur la relation entre les SP nous conduit à relier cette valeur à celle de la bienveillance.

4.1.2 ... et par la « tradition »

Une deuxième valeur apparaît de manière importante au travers des différentes qualités humaines décrites par le groupe de travail : celle de la « tradition ». Sa particularité est d'apparaître chaque fois en même temps qu'une autre, et ce pour une seule et même qualité. Par exemple, elle apparaît avec la « bienveillance » sur la loyauté, qui comprend une part de « tradition » puisque le groupe de travail rappelle le contrat moral auquel est lié-e le ou la SP avec le corps départemental. La « tradition » se trouve donc dans le respect que porte le ou la SP au corps auquel il ou elle appartient. Elle est également associée au sens de la cohésion et de la solidarité avec la bienveillance car un accent est mis à la défense des intérêts communs du corps des SP. Enfin, elle est également de pair avec la « conformité » sur la question de la rigueur puisque le groupe de travail a rappelé l'importance de la rigueur lors des cérémonies publiques. Il s'agit ici de mettre l'accent sur la communication et l'image publique des SP.

4.1.3 Les qualités opérationnelles liées à l'intervention orientées vers la « réussite »

Parmi les dix qualités considérées comme les plus importantes, trois font référence à la valeur de la « réussite ». Tout d'abord, il y a celle de maîtriser ses techniques opérationnelles. Définie au travers des entraînements et des connaissances du matériel, cette qualité fait écho à la volonté de préparer une compétence ou une performance opérationnelle qui pourra être éprouvée en intervention. Ensuite, il y a la coordination de l'équipe lors de l'intervention. Ici la « réussite » est exprimée par le groupe de travail pour qui « cette coordination s'opère dans et pour l'action » (livret 2, p. 17). Enfin, une dernière qualité fait référence à la « réussite », celle de pouvoir faire son maximum pour réaliser la mission. Ici, le groupe de travail souligne le travail d'adaptation que le ou la SP doit être capable de réaliser pour conduire la mission. Il ou elle doit ainsi s'adapter à sa propre condition physique, au matériel qui lui est donné mais également à l'environnement dans lequel il intervient.

4.1.4 Des qualités aux valeurs singulières

Enfin trois autres valeurs ont été associées à trois autres qualités. Tout d'abord, il y a la valeur de la « sécurité », que nous avons identifiée au travers de la qualité règlementaire liée à la discrétion professionnelle : c'est par sécurité que les agent·es du SDIS ne doivent pas divulguer certaines informations relatives au SDIS. De plus, nous la retrouvons dans la rigueur qui renvoie à l'importance de se conformer aux attentes institutionnelles afin d'assurer une bonne intervention. L'exemple est donné sur la vérification du matériel qui doit être rigoureusement menée afin de ne pas empêcher la future intervention. Enfin, l'importance accordée à l'attention portée aux personnes secourues, nous amène à considérer la valeur de l' « universalisme » comme importante chez les SP.

4.2 Synthèse des valeurs du métier

L'ensemble des valeurs du métier de SP présentées *supra* sont synthétisées et présentées dans la figure ci-dessous.

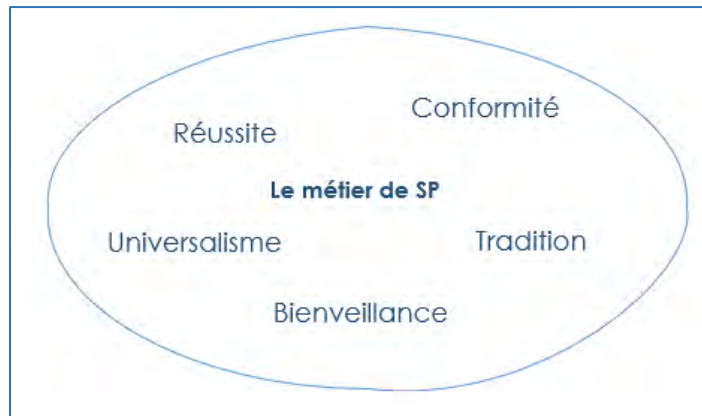


Figure 7: Les valeurs par types du métier

5 Le pôle de la référence : la réussite au centre du système de valeurs

Le pôle de la référence présenté ci-dessous est le résultat des valeurs mises au jour au travers des livrets 1 et 2. Ces valeurs, associées au pôle de la référence, sont pensées comme un système complexe mettant à différents niveaux ces valeurs partagées par le groupe de travail. La mise en évidence de ces valeurs n'a pas la prétention de figer le pôle de la référence mais de proposer une première version qui sera stabilisée et modifiée lors de l'étape d'élaboration du référentiel (partie 3).

5.1 Formation et métier des SP : des convergences et des divergences de valeurs

L'identification des valeurs au sein de la formation puis au sein du métier de SP a permis de mettre en évidence les valeurs communes à ces deux entités et celles qui sont singulières. Nous récapitulons ces valeurs dans le tableau ci-dessous.

Valeurs	Formation	Métier
Réussite	X	X
Bienveillance	X	X
Tradition	X	X
Conformité	X	X
Universalisme		X
Autonomie	X	
Stimulation	X	
Sécurité	X	X
Pouvoir	X	

Tableau 12 : Les valeurs du métier et de la formation

Dans ce tableau, nous pouvons ainsi observer que la formation véhicule les mêmes valeurs que celles du métier (« réussite », « bienveillance », « tradition », « conformité », « sécurité ») excepté l'« universalisme » qui n'a pas été identifiée au sein de la formation. Situées sur le schéma de Shalom H. Schwartz (2006), ces valeurs communes renvoient à la recherche de la continuité (« conformité », « tradition », « sécurité ») de l'existant. Elles font ainsi écho à l'intention normalisante (Aussel, 2013) du dispositif de formation (cf. chapitre 10). Ces valeurs communes mettent également en évidence la polarité entre des valeurs allant vers le dépassement de soi (« bienveillance », « universalisme ») et celles, à l'inverse, allant vers l'affirmation de soi (« réussite »). Trois valeurs ne sont pas communes au métier et à la formation, il s'agit de celles de l'« autonomie », la « stimulation » et le « pouvoir ». Nous notons que ces valeurs singulières s'inscrivent dans une perspective de changement de l'existant. Ces valeurs sont à l'image de l'intérêt « intrinsèque pour la nouveauté et la maîtrise » (Schwartz, 2006, p. 937). Au sein de la formation, ces valeurs apparaissent au travers des objectifs spécifiques, des ressources ou des conditions permettant d'atteindre les objectifs. À l'inverse, ces valeurs n'apparaissent jamais comme des manques ou des contraintes. Elles portent ainsi en elles l'intention émancipatrice (Aussel, 2013) des dispositifs de formation (cf. chapitre 10).

5.2 Une première modélisation du pôle de la référence autour de la valeur de la réussite

La réussite est la valeur qui se retrouve le plus, autant dans la formation, puisque l'objectif poursuivi par le dispositif de formation est celui de la réussite, que dans le métier, car elle fait partie d'une des facettes les plus représentées dans l'enquête sur l'identité professionnelle. Elle

se situe donc au centre de notre modélisation du pôle de la référence. Pour alimenter ce système



Figure 9 : Le pôle de la référence, version 1

de valeurs, nous choisissons de le nourrir à partir des valeurs communes à la formation et au métier. Ces valeurs sont la bienveillance, la conformité, la tradition et la sécurité. Elles sont celles qui ont été partagées par les membres du groupe de travail lors des deux enquêtes, et qui apparaissent, de ce fait, comme prépondérantes. Afin de donner du relief à notre modélisation du pôle de la référence, nous avons choisi de mesurer le nombre de fois où ces valeurs ont été identifiées au sein de la formation et du métier (cf. annexe 21) et de leur accorder ainsi plus ou moins d'importance dans la représentation du pôle de la référence. À l'issue de cette première de l'évaluation, qu'est le diagnostic, nous avons donc choisi de représenter le pôle de la référence de la manière suivante.

Synthèse du chapitre 6

Nous présentons dans ce chapitre les résultats produits sur le pôle de la référence au travers de l'analyse des livrets qui ont été élaborés avec le groupe de travail. Ces résultats mettent en évidence les valeurs partagées par le groupe de travail lors des deux enquêtes à visées praxéologiques sur le diagnostic (chapitres 4 et 5). L'objectif était de mettre au jour les valeurs portées par les évaluateurs et évaluatrices, c'est-à-dire le pôle de la référence. Pour cela, nous avons mobilisé deux cadres d'analyse que nous avons articulés. Le premier est celui lié aux valeurs dont nous avons rappelé la place au sein du processus de la référentialisation. Pour les identifier, nous avons développé la typologie des valeurs de Shalom H. Schwartz (2006) qui est composée de dix valeurs : l'autonomie, la stimulation, l'hédonisme, la réussite, le pouvoir, la sécurité, la conformité, la tradition, la bienveillance et l'universalisme. C'est donc à partir de ce modèle que nous avons identifié les valeurs partagées au sein du tiers-espace socio-scientifique. Ce deuxième concept, rattaché à la RI, est ainsi articulé avec celui des valeurs car c'est au travers du travail réalisé avec les membres du groupe de travail – et donc au sein du tiers-espace socio-scientifique – que nous avons cherché à identifier les valeurs. Le tiers-espace socio-scientifique est ainsi appréhendé comme un lieu dans lequel circulent des informations, des savoirs ou encore des valeurs qui se partagent entre les participant·es.

La présentation des résultats de l'analyse des livrets s'organise en trois temps. Le premier dévoile les valeurs issues du volet interne du diagnostic (chapitre 4), celles qui prédominent dans le système de formation et celles qui entrent en tension. Nous avons d'abord identifié les valeurs au sein du dispositif de formation (c'est-à-dire la formation dans sa globalité, intégrant les trois types de formation) puis, plus spécifiquement dans chaque type de formation (formation qualifiante, formation continue et formation autodirigée). Au total, huit valeurs ont été dégagées : la réussite, la stimulation, la conformité, l'autonomie, la bienveillance, le pouvoir, la sécurité et la tradition. Le deuxième temps s'attache à présenter celles qui sont propres à leur métier de SP et qui sont issues du volet externe du diagnostic (chapitre 5). Les valeurs associées aux qualités considérées comme les plus importantes par les SP sont la bienveillance, la tradition, la réussite, la conformité, l'universalisme et la sécurité. Ces résultats permettent de montrer les différences existant entre les valeurs portées par la formation et celles issues du métier de SP. Enfin, dans un troisième temps, nous nous sommes attachée à créer un système rassemblant et organisant ces valeurs dans un seul et même système. Pour cela, nous

avons choisi de le constituer à partir des valeurs communes à la formation et au métier. Nous avons ainsi pu mettre en évidence un pôle de la référence complexe, mettant en jeu des valeurs complémentaires et parfois contradictoires avec les valeurs de bienveillance, tournée vers le dépassement de soi, et la réussite, orientée vers l'affirmation de soi (Shalom H. Schwartz ; 2006)

Synthèse de la partie 2

Cette deuxième partie, constituée de trois chapitres, traite, d'un point de vue praxéologique (chapitres 4 et 5) et heuristique (chapitre 6), de la première étape de la référentialisation : le diagnostic. Celui-ci est composé de deux volets qui sont développés dans les chapitres 4 et 5 et qui correspondent à la phase de définition de l'objet à évaluer. Le volet interne à la formation (chapitre 4) éclaire l'organisation de la formation du SDIS 31 à partir du vécu des usagers et usagères (Aussel, 2013), c'est-à-dire tant des concepteurs et conceptrices que des apprenants et apprenantes. Pour cela, nous avons mené une enquête par entretien auprès de 21 SP du département. Les résultats issus de l'analyse thématique de contenu ont ensuite été interprétés au regard du concept de dispositif et de la théorie de la justification (Boltanski et Thévenot, 1991). Ce cadre d'analyse a permis, d'une part, de renseigner le dispositif de formation du SDIS 31 à partir de trois dimensions : la dimension intentionnelle, qui caractérise les visées et enjeux de la formation, la dimension matérielle, qui regroupe ce qu'implique matériellement parlant ces formations, et enfin la dimension relationnelle qui rend compte de la posture des acteurs et actrices. Ce dispositif est ensuite approfondi au regard de la théorie de la justification. À partir des types de formation, modèle adapté des mondes de Boltanski et Thévenot (1991), nous avons pu spécifier chacune des formations du SDIS 31 (qualifiante, continue et autodirigée).

Le second volet (chapitre 5) est externe à la formation puisqu'il s'intéresse à l'ensemble des SP du département et à leur identité professionnelle. Par cette démarche, menée à partir d'un questionnaire, nous avons cherché à connaître ce à quoi ils s'identifient au sein de leur activité/métier de SP. À partir des résultats statistiques de ce questionnaire, la présentation au groupe de travail a permis de caractériser trois profils-types du et de la SP visé-e : le ou la pragmatique, qui recherche avant tout l'efficacité de son action de SP, le ou la communautaire, pour qui la dimension sociale est centrale, et enfin le coordonnateur ou la coordonnatrice, qui s'engage dans des missions de projets dynamisant l'activité/le métier de SP. Mettre au jour ces trois profils-types a été primordial dans notre démarche d'ingénierie de formation car c'est bien par la formation professionnelle que les SP sont amenés à atteindre ces attendus. Les connaître, c'est donc mieux orienter la formation.

Enfin, le chapitre 6, dans une visée heuristique, vient instruire une partie de la problématique posée dans la partie 1. Cette problématique spécifique est dirigée précisément sur le pôle de la

référence (Lecoïnte, 1997) et cherche à comprendre la manière dont il se constitue. En effet, le pôle de la référence se définit comme le système de valeurs des évaluateurs et évaluatrices qui joue un rôle déterminant au sein de l'évaluation : sa mise au jour est donc nécessaire pour conduire une évaluation. Ce chapitre s'attache donc à dévoiler ce pôle de la référence. Pour cela, nous mobilisons les résultats présentés dans les chapitres 4 et 5 et les confrontons à notre cadre d'analyse construit autour du concept de valeurs (Schwartz, 2006) et du tiers-espace socio-scientifique comme espace de co-construction et de partage. Ainsi, nous mettons en lumière les valeurs partagées par les membres du groupe de travail qui s'organisent principalement autour de la réussite : la bienveillance, la conformité, la tradition et la sécurité. Ce système fait ainsi cohabiter des valeurs contradictoires avec la réussite et la bienveillance (l'une est tournée vers l'affirmation de soi, la réussite, et l'autre vers le dépassement de soi, la bienveillance). Ainsi, à ce stade de la référentialisation, ce sont bien les premiers contours du pôle de la référence qui ont été dessinés au travers de cette analyse.

Partie 3

Le référentiel d'évaluation

Chapitre 7 : La co-construction du référentiel

Chapitre 8 : De la technique à la praxis de l'évaluation

Introduction de la partie 3

Cette troisième partie correspond à l'étape d'élaboration du référentiel de l'évaluation. Au sein de la RI, cette étape correspond à la « conquête de la reconnaissance » (Marcel, 2020a) caractérisée par la dialectique intrinsèque-extrinsèque : les savoirs contextualisés qui ont été produits au sein de la RI s'ouvrent sur l'extérieur. La construction du référentiel s'inscrit dans cette dynamique puisqu'il est élaboré à partir des savoirs contextualisés du diagnostic (interne à la RI) dans la perspective d'évaluer la formation du SDIS 31 (externe à la RI). La réalisation de ce référentiel, validé par le comité de pilotage, et son opérationnalisation, inaugurent ainsi une ouverture vers l'externe. De plus, ce référentiel, par sa construction articulant les résultats du diagnostic et les référentiels de compétences des SP (cf. *infra*), peut être associé à la reconnaissance des « avancées en termes de développement professionnel, à la fois les savoirs relatifs à faire son métier que ceux relatifs à être à son métier » (Marcel, 2020a, p. 5).

Deux sous-objectifs sont poursuivis dans cette troisième partie. Le sous-objectif praxéologique vise la co-construction du référentiel de l'évaluation à partir des résultats du diagnostic et des référentiels de compétences des SP. Le sous-objectif heuristique est de caractériser le processus de traduction à l'œuvre entre les dimensions technique et axiologique de l'évaluation. Pour cela, cette partie s'organise en deux chapitres. Le chapitre 7 appréhende le référentiel de l'évaluation à la croisée des valeurs et de l'action de l'évaluation (Lecoinge, 1997). En s'appuyant sur la sociologie de la traduction (Akrich, Callon et Latour, 2001), nous associons le référentiel à une production de traces (Callon, 2006) issue du réseau socio-technique tissé par la RI. À partir de ce réseau socio-technique, constitué de matériaux empiriques (les résultats du diagnostic), de documents institutionnels (les référentiels de compétences) et des membres du groupe de travail, nous mettons en évidence les ressources et points d'appui du groupe de travail pour co-élaborer cet artefact à l'interface des valeurs et de la technique de l'évaluation. Dans le chapitre 8, nous nous appuyons sur le concept de la praxis pour comprendre l'interrelation entre les dimensions technique et axiologique de l'évaluation. Pour cela, nous analysons les interactions entre les membres du groupe de travail lors de l'étape de co-construction du référentiel. Les résultats permettront ainsi de penser la praxis comme le pont reliant la technique et l'axiologique mais également de mettre au jour les attentes des membres du groupe de travail et de possibles leviers de changement.

Chapitre 7

La co-construction du référentiel

La référentialisation est entendue comme un processus complexe qui met en relation trois pôles : le référent (l'attente évaluative), le référé (l'observable) et la référence (le système de valeurs des évaluateurs et évaluatrices). La prise en compte de ce dernier pôle met alors en jeu deux dimensions interdépendantes de l'évaluation (Marcel, 2013 ; Marcel et Bouillier-Oudot, 2011) : la dimension axiologique et la dimension technique de l'évaluation. La dimension axiologique s'opérationnalise au travers de la dimension technique de l'évaluation. Néanmoins, la relation entre ces deux dimensions n'est pas à sens unique : la technique influe également sur l'axiologie « en lui permettant de s'affiner mais aussi en [la] mettant en face de ses éventuelles contradictions » (Marcel et Bouillier-Oudot, 2011, p. 54). Pour étudier cette relation, nous choisissons un des produits centraux de l'évaluation : le référentiel d'évaluation. En effet, cet artefact se définit dans le rapport intention-action (Cros et Raisy, 2010), que nous associons au rapport valeur-technique de l'évaluation. Dans un premier temps, nous cherchons donc à identifier ces deux dimensions au sein du référentiel. Dans un second temps, nous nous appuyons sur la sociologie de la traduction (Akrich, Callon et Latour, 2006) pour mettre au jour les différentes entités mobilisées dans ce processus de traduction ayant permis l'élaboration du référentiel d'évaluation. Ce référentiel a été co-produit à partir de matériaux divers : avec ceux issus des enquêtes précédentes (partie 2), et à partir desquelles nous avons révélées les intentions de la formation du SDIS 31, mais également avec les référentiels de compétences des SP et des SP formateurs et formatrices. C'est à partir des intentions de la formation que nous avons mené une lecture orientée des référentiels pour pouvoir définir les critères et indicateurs de l'évaluation. C'est ce processus qui est étudié dans un second temps.

Ce chapitre s'intéresse donc à l'étape centrale de l'évaluation : la co-construction du référentiel d'évaluation. L'approche théorique choisie ainsi que les résultats s'inscrivent dans une dimension praxéologique puisqu'ils mettent en évidence les dimensions axiologique et technique du référentiel d'évaluation mais également les ressources utilisées pour le co-construire. Nous révélons ainsi les dimensions du dispositif de formation considérées comme importantes par le groupe de travail. Elles viendront alimenter l'objectif praxéologique de ce projet évaluatif qui est celui d'accompagner le SDIS 31 dans la stabilisation de leur ingénierie de formation.

1 Le processus de traduction dans l'élaboration du référentiel

Afin de rendre compte de la co-élaboration du référentiel, nous développons dans cette partie notre approche théorique du référentiel que nous appréhendons au travers du processus de traduction (Akrich, Callon et Latour, 2006).

1.1 Le référentiel : une traduction du référent

En évaluation, le référent est ce qui désigne l'attente évaluative, c'est-à-dire ce que nous souhaitons observer lors de l'évaluation. Dans notre conception triadique, le référent se trouve à la croisée de la référence et du référé. De la référence car il est produit à partir du système de valeurs des évaluateurs et évaluatrices⁶⁰ – qui ont en charge de le véhiculer – et du référé car il permet de donner du sens à ce qui est observé. Pour assurer ces deux fonctions et accompagner les évaluateurs et évaluatrices, le référent est un pôle qui nécessite la production d'un artefact. Cet artefact est le référentiel. Le concept de référentiel met en évidence cette polarité entre l'action et le système de référence : « l'arrivée du mot référentiel a alors permis de formaliser, selon des orientations normatives, des activités de formation et de leur apporter signification et orientation pour l'action » (Cros et Raisky, 2010, p. 107). Ces significations et orientations sont co-élaborées lors de la phase de conception de l'objet à évaluer (Figari et Tourmen, 2006) durant laquelle – comme nous l'avons présenté dans la partie 2 – les évaluateurs et évaluatrices construisent un sens partagé de ce qui est évalué. Le référentiel est donc un artefact qui permet de formaliser le référent de l'évaluation (Dechamboux, 2018). Cette formalisation est produite à partir du pôle de la référence qui, par une « opérationnalisation du système de valeurs » (Marcel et Bouillier-Oudot, 2011), décline et précise – sous forme de critères et d'indicateurs⁶¹ – ce que les évaluateurs et évaluatrices vont aller chercher en situation d'évaluation. Le référentiel est donc un produit à l'interface des valeurs et de la technique de l'évaluation.

⁶⁰ Dans le cadre de notre évaluation, le système de valeurs a été construit lors de l'étape du diagnostic, il est présenté dans la partie 2 de cette thèse.

⁶¹ Nous définissons les critères et indicateurs comme étant des référents car ils correspondent aux attentes évaluatives, c'est-à-dire ce que nous souhaitons observer : ils projettent les référés, qui sont eux liés à l'action, aux « production réelles » (Mottier Lopez et Dechamboux, 2017). Les référents renvoient ainsi à « l'attendu, le planifié, le préexistant, le possible » (Mottier Lopez et Dechamboux, 2019, p. 12) alors que les référés correspondent à « l'effectif, l'inattendu, la sérendipité » (Mottier Lopez et Dechamboux, 2019, p. 12).

1.2 Un produit évolutif

Si le référentiel est une traduction du référent de l'évaluation, comme ce dernier, il est amené à évoluer au fil de l'évaluation (Figari, 1994 ; Tourmen et Figari, 2006). Cette évolution est explicitée par Figari et *al.* (1994 ; 2006) qui définissent la référentialisation comme un processus durant lequel les évaluateurs et évaluatrices cherchent des références pertinentes pour établir une mise en rapport entre un référent et un référé. C'est dans cette dynamique, qui s'étend de la construction des référents jusqu'à la restitution des résultats, que les acteurs et actrices de l'évaluation peuvent choisir de reconstruire les référents de l'évaluation (Figari et Tourmen, 2006). Mottier Lopez et Dechamboux (2017, 2019) s'inscrivent dans cette conception dynamique avec la co-constitution référentielle. Cette conception renouvelée de la référentialisation met en évidence le rapport de co-constitution entre les référents et les référés qui est produit à partir de « contextes agissants ... multiples » (Mottier Lopez et Dechamboux, 2017).

Cela signifie que le sens des référents et référés co-concernés conservent une part de variation intrinsèquement due à leur relation dialectique en raison notamment des situations singulières et inattendues auxquelles l'évaluation doit faire face. Il est alors illusoire de penser que la relation évaluative à l'objet qui les lie est totalement stable et pleinement reproductible (contrairement aux conceptions docimologiques), bien qu'elle intègre une quête nécessaire de généralité et d'abstraction visant une potentielle comparabilité entre les évaluations (Mottier Lopez, 2020, p. 6)

Avec le concept de co-constitution référentielle, dans laquelle le poids des contextes est assumé et entièrement pris en considération, la dimension dynamique de la référentialisation, et donc du référentiel, est réaffirmée et renforcée. Ce concept permet ainsi de penser la co-construction du référentiel comme une étape dynamique dans laquelle les membres du groupe de travail mobilisent leur expérience – issue des contextes singuliers dans lesquels chacun évolue – pour définir et stabiliser le référentiel.

1.3 La traduction pour appréhender la co-élaboration du référentiel

Le référentiel étant un produit à l'interface des valeurs et de la technique, la sociologie de la traduction est mobilisée afin d'identifier les déplacements (Callon, 2006) opérés lors de sa co-construction. En effet, la référentialisation se définit comme l'étape durant laquelle les évaluateurs et évaluatrices opérationnalisent leur système de valeurs en dimension technique. Nous passons ainsi du pourquoi et pour quoi au quoi, quand, comment. Dans le cadre de notre

évaluation, ce processus se déroule dans une démarche de RI mettant en réseau un ensemble d'acteurs et d'actrices hétérogènes⁶² avec des entités non-humaines (le SDIS 31, la formation du SDIS 31, les référentiels de compétences etc.). La démarche évaluative menée au sein de la RI a ainsi généré un réseau socio-technique dans lequel circule des traces (Callon, 2003) de cette évaluation. C'est celle du référentiel de l'évaluation qui est étudiée dans ce chapitre pour rendre compte de sa co-construction. Après l'avoir inscrit dans la théorie de l'acteur-réseau, nous le situerons au sein des trois mouvements de la traduction développés par Callon (2003) : « du macrocosme au microcosme », « le faire écrire » et « le retour vers le grand monde ».

1.3.1 Une théorie pour comprendre la production de « traces »

La sociologie de la traduction, aussi appelée sociologie de l'acteur-réseau, a été développée par Akrich, Callon et Latour (2006) à partir d'une approche anthropologique des sciences et des techniques. Elle s'intéresse « aux multiples façons dont la société et les sciences se mélangent » (Akrich, Callon et Latour, 2006, p. 5). Pour cette autrice et ces auteurs, le « processus de fabrication des faits scientifiques et des artefacts techniques » (Callon, 2006, p. 267) ne peut s'expliquer par une approche purement sociale dans laquelle on considère « qu'un fait scientifique ou un artefact technologique sont façonnés par des forces extérieures, dont l'origine se trouve dans la société » (Callon, 2006, p. 267). C'est pourquoi, la sociologie de l'acteur-réseau propose une nouvelle approche : le processus de fabrication est étudié à partir d'inscriptions⁶³ (Latour et Woolgar, 1979), de traces produites par des instruments qui articulent les « choses » et les « mots ». En effet, pour Callon (2006), « le travail des chercheurs consiste à mettre en place des expériences pour faire "écrire" les entités qu'ils étudient, puis à mettre en forme ces inscriptions, et ensuite à les combiner, les comparer et les interpréter » (Callon, 2006, p. 268). C'est au terme de ce processus de traduction que sont produits des énoncés (les « mots ») à partir de ce qui a été expérimenté sur les entités en question (les « choses »). Ces deux notions sont ainsi utilisées pour analyser la manière dont les inscriptions articulent les « mots » et les « choses » mais également la manière dont ces traces circulent au sein du réseau

⁶² Les membres du groupe de travail (concepteurs de formation, formateurs-accompagnateurs, accompagnateurs de proximité, adjoint de chef de centre, nous-même en tant qu'apprentie chercheuse-intervenante) et le comité de pilotage (les chefs de groupement formation, ressources humaines, opération, la direction du SDIS 31, un représentant du groupe de travail, notre direction de thèse et nous-même).

⁶³ « Désigne les photographies, les cartes, les graphiques, les diagrammes, les films, les enregistrements acoustiques ou électriques, les observations visuelles directes notées dans un carnet de laboratoire, les illustrations, les modèles en 3-D, les spectres sonores, les clichés échographiques, les images produites par interférences d'ondes électromagnétiques, arrangées et filtrées par des techniques géométriques. Toutes ces inscriptions sont fabriquées par des instruments » (Callon, 2006, p. 268).

qu'elles produisent (Callon, 2006). Ces informations, qui se réfèrent à des entités, sont ainsi aptes à mobiliser le réseau dans lequel elles circulent pour agir : « l'action et le réseau sont ainsi les deux faces d'une même réalité : d'où la notion d'acteur-réseau » (Callon, 2006, p. 270). Dans le cadre de notre RI, le référentiel d'évaluation est identifié comme une inscription fabriquée par des instruments, que sont les résultats des enquêtes du diagnostic et les documents institutionnels mobilisés. Ainsi, le référentiel a d'une part été produit en référence au dispositif de formation et aux acteurs et actrices de la formation, repérés comme les entités du réseau sociotechnique, et a, d'autre part, participé à la formulation de propositions, de mises en action du côté scientifique comme du côté social. Du côté scientifique car le référentiel, et plus particulièrement sa co-construction, permet d'éclairer notre problématique autour de l'articulation des axes technique et axiologique de l'évaluation ; du côté social car il permet d'engager un travail d'opérationnalisation de l'évaluation, c'est-à-dire du recueil des référés en vue de leur mise en rapport avec les référents.

1.3.2 Les dynamiques de la traduction

Co-construit à partir d'instruments variés, avec la notion de traduction (Callon, 2003) nous explorons la phase d'élaboration du référentiel, entendu comme une inscription. La traduction est une notion qui a été développée pour comprendre la manière dont les chercheurs et chercheuses (1) s'emparent d'un sujet social problématique, (2) le déplacent au sein d'un « laboratoire » afin de l'étudier dans un espace non naturel et d'en dégager des résultats qu'ils et elles pourront (3) transférer dans la société. Nous rapprochons ces trois mouvements de traduction à notre propre RI dans laquelle nous menons une évaluation. En effet, d'un point de vue méso, nous considérons le diagnostic comme une inscription produite au sein d'un « laboratoire »⁶⁴ et ayant été transférée dans le grand monde⁶⁵. Ce sont ces résultats, produits par les deux enquêtes, et les documents institutionnels, choisis avec le groupe de travail (cf. : chapitre 7) et circulant dans le grand monde, qui ont ensuite été mobilisés et transportés au sein du laboratoire. Dans le cadre de notre RI, le laboratoire correspond au tiers-espace socio-scientifique et recouvre donc ses deux instances (le comité de pilotage et le groupe de travail). Ce premier mouvement, Callon (2003) le nomme « du macrocosme au microcosme ». La traduction qui est faite est plutôt de l'ordre du transport, du déplacement (Callon, 2003). Une

⁶⁴ Dans le cadre de notre RI, nous associons le laboratoire aux instances du tiers-espace socio-scientifique, et plus particulièrement au groupe de travail.

⁶⁵ Expression utilisée par Callon (2003) en référence au monde dans lequel nous vivons, le monde « naturel ». Dans le cadre de notre RI, le grand monde correspond au contexte hors de la RI.

fois ces réalités transportées au sein du laboratoire, au sein du tiers-espace socio-scientifique, c'est le groupe de travail qui a eu la responsabilité de faire parler ces documents en vue d'en produire un référentiel pour évaluer la formation du SDIS 31. L'objectif était de produire une trace, une inscription (Callon, 2003) à transposer vers le grand monde, c'est-à-dire à l'externe du tiers-espace socio-scientifique. Ici, la traduction prend un second sens, il s'agit de passer d'une langue à une autre (Callon, 2003). Dans notre cas, il s'agit de passer de la langue issue des énoncés choisis, qui sont les résultats des enquêtes menées pour le diagnostic et les référentiels de compétences, à une langue « évaluative », c'est-à-dire en interprétant ces éléments empiriques dans une perspective évaluative : celle de produire le référentiel de l'évaluation. Ce deuxième mouvement est appelé le « faire écrire » (Callon, 2003). Enfin, une fois le référentiel d'évaluation produit, tout l'enjeu est de le sortir du laboratoire, du groupe de travail, pour l'opérationnaliser au sein du grand monde. C'est le « retour vers le grand monde » (Callon, 2003). Ce dernier mouvement de traduction reprend le sens de traduction comme transport d'un monde à un autre. Même si ces trois mouvements sont indissociables, nous focaliserons notre attention sur le deuxième mouvement : l'étape durant laquelle le groupe de travail, à partir du grand monde, va opérer un passage vers le référentiel de l'évaluation.

1.4 Les interactions dans la traduction

Si le concept de traduction (Callon, 2003) permet d'identifier le mouvement dans lequel l'inscription a été produite – dans notre cas le référentiel de l'évaluation – il ne nous donne pas les clés pour observer et analyser la manière dont un collectif négocie et opère le passage des éléments issus du grand monde au référentiel de l'évaluation. C'est pourquoi, nous mobilisons les travaux de Gilly, Fraisse et Roux (2001) pour étudier les interactions entre les membres du groupe de travail qui leur ont permis de co-produire le référentiel. Gilly, Fraisse et Roux (2001), en étudiant la manière dont des enfants travaillent ensemble dans la réalisation d'une tâche commune, ont mis au jour quatre types de co-élaborations (Morales Villabona, 2020) : la co-élaboration acquiesçante, la co-construction, la confrontation contradictoire et la confrontation avec désaccord. La co-élaboration acquiesçante rend compte d'une proposition produite par une personne et soumise au collectif qui la valide et la renforce. La co-construction s'illustre quant à elle par la participation d'au moins deux individus dans la production de la proposition finale. Progressivement, chacun reprend les propositions précédentes en y apportant une nouveauté. La proposition évolue donc au fil des interactions. La confrontation contradictoire, contrairement à la co-construction, se construit à partir d'un désaccord avec la proposition

formulée. Ce désaccord est marqué par des arguments et une recherche d'alternative de la part des participant·es. Enfin, la confrontation avec désaccord est associée au rejet d'une proposition sans que ce rejet ne soit justifié par des arguments. Il n'y a pas de traces de négociations. L'apport de leur travaux sur les différents modes d'élaboration nous paraît pertinent pour éclairer notre problématique scientifique sur cette étape de l'évaluation, celle de l'élaboration du référentiel d'évaluation. L'analyse des interactions entre les membres du groupes de travail apportera ainsi des éléments éclairants pour comprendre la manière dont ces deux dimensions s'articulent, se renforcent ou s'affaiblissent.

2 La méthodologie : l'analyse d'un référentiel co-construit

Nous présentons, ici, la méthodologie mise en place pour analyser le référentiel. Ainsi, nous exposons les différentes étapes qui nous ont permis, avec le groupe de travail, de co-élaborer le référentiel, étapes durant lesquelles nous avons recueillies nos éléments empiriques.

2.1 Le collectif évaluateur

Le collectif évaluateur est composé du groupe de travail (dont la composition a été présentée dans les parties 1 et 2), qui conçoit et produit l'évaluation, et du comité de pilotage, qui valide et réoriente les pistes envisagées. Les membres de ces deux instances participent donc à l'évaluation. Cette participation nous pouvons la caractériser en nous appuyant sur les travaux de Marcel (2019) qui reprend la conception de Ben Rajeb (2011) pour définir les recherches participatives. Marcel (2019) souligne ainsi que ce type de recherche se distingue des démarches collaboratives et coopératives en ce qu'elle met en jeu « une hétérogénéité de compétences et de statut que n'autorisent pas les deux autres » (Marcel, 2019 p. 6). Dans le cadre de cette RI, l'évaluation peut également être caractérisée de participative (Marcel, 2019) : elle fait participer un ensemble d'acteurs et d'actrices aux statuts et compétences variés ; chaque acteur ou actrice prend part à l'évaluation à un niveau différent ; les responsabilités sont partagées. Le comité de pilotage, qui rassemble les acteurs et actrices décisionnaires de la RI (la direction du SDIS 31, l'équipe de recherche, un représentant de la Direction Générale de la Sécurité Civile et de la Gestion des Crises et deux représentants du groupe de travail), s'est réuni trois fois pour présenter et valider : le diagnostic de la formation (chapitre 4), le référentiel de l'évaluation et les résultats de la RI (le versant recherche et le versant intervention). Lors de

la présentation du référentiel de l'évaluation⁶⁶, le comité de pilotage a validé le référentiel sans demande de modification. Le groupe de travail a, quant à lui, construit le référentiel en trois séances de 2h30 de travail chacune. Le tableau suivant récapitule ces séances de travail.

Dates	Durée des séances de travail	Nombres de participant·es	Synthèse du travail réalisé
12-06-2020	2h30	5 participant·es	Mise au jour des critères et indicateurs : <ul style="list-style-type: none"> • présentation des intentions de la formation • formulation d'objectifs de formation à partir des référentiels de compétences • identification des critères et indicateurs de l'évaluation.
10-07-2020	2h30	5 participant·es	Formalisation et précision des critères et des indicateurs du référentiel d'évaluation à partir du travail réalisé la séance précédente.
09-10-2020	2h30	5 participant·es	Finalisation du référentiel : <ul style="list-style-type: none"> • stabilisation des critères et indicateurs de l'évaluation • choix des outils d'évaluation et de sa mise en œuvre.

Tableau 13 : Les séances de travail de co-construction du référentiel d'évaluation

2.2 Une démarche de construction en plusieurs temps

Le référentiel a été construit par le groupe de travail à partir d'une démarche d'élucidation des intentions de la formation. Une fois ces intentions révélées et formalisées, nous avons opéré un travail de traduction entre ces intentions et les critères de l'évaluation. Les critères mis au jour, nous avons pu constituer les familles d'indicateurs et les indicateurs qui ont permis de choisir et créer les outils de l'évaluation ainsi que sa planification.

2.2.1 L'identification des intentions de la formation

La première étape nous ayant permis de co-construire le référentiel de l'évaluation a été l'identification et la mise au jour des intentions du dispositif de formation. Pour cela, nous nous sommes appuyée sur les résultats des deux enquêtes du diagnostic. La première est spécifique à la formation des SP et aux différents types de formation. Nous avons cherché à éclairer l'organisation du dispositif de la formation du SDIS 31. Les résultats, présentés dans le chapitre 4, mettent ainsi au jour un dispositif de formation qui vise l'efficacité opérationnelle. Nous retenons ainsi de cette première enquête que le dispositif de formation du SDIS 31 articule

⁶⁶ La présentation du référentiel d'évaluation au comité de pilotage a eu lieu le 30 octobre 2020 au SDIS 31.

trois types de formation : la formation qualifiante, la formation continue et la formation autodirigée. La seconde enquête avait pour objectif de mettre au jour l'identité professionnelle visée des SP. Ce travail a permis de révéler les qualités que les SP jugent importantes et de cibler davantage les attentes des bénéficiaires du dispositif de formation. Nous avons ainsi affiné les intentions du dispositif de formation en prenant en compte les bénéficiaires et leurs attentes. Ces deux enquêtes nous ont ainsi permis d'identifier l'intention du dispositif de formation, c'est-à-dire ce pour quoi il existe. Elle se caractérise par la recherche de l'efficacité opérationnelle. Elle est clairement poursuivie par le dispositif de formation (cf. : chapitre 4, partie 2) – qui s'organise autour de cette intention – mais également par les SP qui défendent des qualités humaines et opérationnelles directement en lien avec l'efficacité opérationnelle. Le *SP MacGyver* (cf. : chapitre 5 – partie 2) est la figure qui traduit cette recherche d'efficacité. Pour atteindre cette efficacité, le SDIS 31 met en place trois types de formation qui se caractérisent par des intentions distinctes : le développement des compétences et la transmission de la culture du métier de SP pour la formation qualifiante ; la régulation des compétences en fonction des besoins dégagés en intervention pour la formation continue ; l'autonomie des SP dans leur apprentissage pour la formation autodirigée. L'enquête sur l'identité professionnelle des SP renforce d'autres caractéristiques comme le collectif, le respect des directives institutionnelles et les coutumes. Ces résultats nous ont ainsi permis d'identifier la formation du SDIS 31 comme un dispositif devant accompagner tous et toutes les SP dans le développement des compétences nécessaires pour être et rester performant·es. Nous avons formalisé les intentions de la manière suivante :

A l'origine, ce dispositif de formation a été conçu pour **créer de la continuité dans le développement de compétences des SP** (cf. : enquête par questionnaire qui définit ces compétences) afin qu'ils soient efficaces dans leurs fonctions opérationnelles. Il a été également conçu pour **prendre en compte les particularités de chacun** (expériences, facilités/difficultés, attraits pour certains domaines, etc.) dans leur parcours de formation et leur laisser **la possibilité de choisir les compétences qu'ils souhaitent travailler** (en fonction de leur intérêt personnel, des difficultés rencontrées sur le terrain, de leur perspective d'évolution, etc.)

Extrait 1 : Extrait du document de travail de la séance 1, cf. : annexe 5_GT11_Document de travail

C'est à partir de ce travail d'identification des intentions que nous avons pu travailler plus précisément sur les objectifs de la formation.

2.2.2 Des intentions aux critères

Les intentions de la formation ont été présentées au groupe de travail lors de la première séance d'élaboration du référentiel de l'évaluation. Le groupe de travail a validé ces intentions et n'a pas demandé à apporter de modification. À partir de ces intentions, nous avons mobilisé deux types de référentiels de compétences. Pour identifier les attendus institutionnels qui concernent tous les SP, tout grade confondu, nous avons mobilisé les compétences transversales qui sont caractérisées dans les référentiels de tous les grades de SP. Nous avons également mobilisé les référentiels de compétences des acteurs et actrices de la formation afin de relever et distinguer les attendus pour chacun·e. Ainsi, chaque acteur et actrice du dispositif a été pris·e en compte. De ces compétences, nous en avons produit une synthèse d'objectifs propres à chacun des acteurs et actrices (cf. annexe 5_GT11_Compte rendu) lors de la première séance d'élaboration du référentiel. De ce premier travail, nous en avons ainsi dégagé les critères et les indicateurs de l'évaluation qui ont été validés lors de l'atelier suivant (cf. annexe 05_GT12_Compte rendu). Durant ce deuxième atelier nous avons ainsi alimenté et précisé les critères et indicateurs du référentiel.

2.2.3 Les instruments de l'évaluation et leur planification

Enfin, une troisième étape a consisté à définir les instruments de l'évaluation, c'est-à-dire la manière dont les indicateurs ont été recueillis. Afin de mettre en œuvre une évaluation écologique, une attention a été portée à l'articulation des trois modèles de l'évaluation (Bonniol et Vial, 2009 ; Marcel et Bedin, 2018) permettant de rendre compte, avec le modèle de la mesure, de l'atteinte des objectifs, de saisir les transformations opérés au sein du dispositif de formation du SDIS 31, avec le modèle de la gestion, et enfin, de révéler et prendre en compte des éléments mis au jour auprès des évalué·es, avec le modèle des valeurs.

2.3 Le recueil et l'analyse des discours

Afin d'analyser la co-construction du référentiel, nous nous appuyons sur la retranscription de la première séance consacrée à l'élaboration du référentiel. Nous choisissons d'analyser uniquement cette séance car elle est celle durant laquelle nous avons produit les critères et indicateurs au regard des intentions de la formation révélées par le diagnostic. Elle est donc la séance durant laquelle le processus de traduction est le plus explicite. Cette séance, d'une durée de 2h30, a été menée en juin 2020. Entièrement retranscrite (cf. annexe 16), nous avons procédé à une analyse de contenu thématique (Bardin, 2007). Par ailleurs, nous mobilisons également

le référentiel d'évaluation finalisé qui nous a permis d'avoir accès aux précisions apportées durant les deux séances suivantes. Ces précisions ont principalement concerné l'organisation des indicateurs et familles d'indicateurs.

3 Le référentiel : une interface entre la technique et l'axiologique

Le référentiel est un produit de la référentialisation. Il permet de guider les évaluateurs et évaluatrices dans l'évaluation grâce à la formalisation de critères, d'indicateurs et d'outils d'évaluation, c'est ce que nous présentons dans un premier temps. Le référentiel est également construit à partir des valeurs des évaluateurs et évaluatrices, nous présentons cette deuxième dimension en suivant. Enfin, ce référentiel a été construit au sein d'un réseau socio-technique mettant en jeu diverses entités : les membres du groupe de travail, les résultats du diagnostic de la formation (partie 2) et les documents institutionnels (ex. : référentiel de compétences), que nous présentons en filigrane.

3.1 Le référentiel comme guide pour l'action : la dimension technique

La co-construction du référentiel a été organisée autour de trois dimensions spécifiques, que nous avons déclinées en critères et indicateurs, et pour lesquelles nous avons défini les outils de l'évaluation (cf. annexe 15). Ces trois dimensions sont le développement de l'autonomie des SP, l'individualisation de la formation et la reconnaissance des formateurs et formatrices.

3.1.1 Le développement de l'autonomie des SP

L'autonomie des SP est une des dimensions qui a été soulignée et retenue par le groupe de travail. Cette dimension s'inscrit dans les intentions de la formation soulevées par le diagnostic et présentées au groupe de travail lors de la première réunion portant sur l'élaboration du référentiel de l'évaluation. Elle renvoie à la recherche de développement des compétences et à la possibilité de choisir les compétences à développer. Cette dimension a été principalement discutée autour de la pratique de l'auto-évaluation et de l'accompagnement à l'auto-évaluation. Cette pratique a été mise en évidence dans le diagnostic du dispositif de formation du SDIS 31 (cf. chapitre 4 – partie 2) à plusieurs niveaux. D'abord au niveau micro, puisque chaque type de formation s'appuie sur cette pratique : la formation qualifiante cherche à développer la compétence d'auto-évaluation chez les apprenant·es, la formation continue s'appuie sur la capacité des SP à s'auto-évaluer pour concevoir une formation adaptée aux besoins

opérationnels identifiés en intervention, et enfin la formation auto-dirigée qui ne peut se réaliser que par la capacité des SP à s'auto-évaluer. A un niveau méso ensuite, cette compétence a été définie comme prépondérante dans la mise en lien de ces différents types de formation car elle facilite la circulation des SP au sein de ces formations. Le choix de ces deux critères, qui ont été définis par le groupe de travail pour renseigner l'intention d'autonomie du dispositif de formation, a également été réalisé à partir des référentiels de compétences des SP, tout grade confondu. En effet, ces critères, clairement inscrits dans le projet de formation du SDIS 31, apparaissent dans les référentiels de compétences des SP au travers de la compétence transversale « s'inscrire dans une démarche permanente de développement des compétences ». Les éléments de cette compétence sont alors déclinés en « connaissances », « habiletés » et « attitudes » dans lesquelles nous retrouvons : « le *débriefing* opérationnel », « l'autodiagnostic », « savoir s'autoévaluer » ou encore « savoir accompagner son équipage dans l'auto-évaluation en retour d'intervention ». Pour évaluer cette dimension, nous avons opté pour un recueil mixte d'éléments empiriques mêlant des données quantitatives et qualitatives. Les données quantitatives sont extraites des données informatisées issues de la plateforme numérique d'apprentissage (APIS) et d'un dispositif de réflexivité opérationnelle mis en place dans les centres de secours. Le traitement de ces données permet ainsi de mesurer l'utilisation de ces ressources (fréquence, durée, thème). A ce type de recueil de données, nous avons adjoint un recueil qualitatif en menant des entretiens semi-directifs auprès d'une dizaine de SP. Ces éléments empiriques viennent ainsi apporter le point de vue des SP sur cette pratique : la manière dont ils et elles la définissent, les moments où ils et elles la pratiquent, les contraintes qu'ils et elles rencontrent, etc. Nous avons ainsi construit une grille d'évaluation constituée de quatre thèmes : leur pratique de l'auto-évaluation, les produits de leur auto-évaluation, le regard porté sur cette pratique et la formation à l'auto-évaluation. Une dernière question portée sur l'illustration concrète de l'auto-évaluation.

Du côté de l'accompagnement à l'auto-évaluation, ce sont les référentiels de compétences des ACPRO⁶⁷ et des FORAC⁶⁸, conçus au niveau national⁶⁹, qui nous ont permis de le formaliser. En effet, dans ces référentiels nous retrouvons, pour les ACPRO, la mission d'animation d'une auto-évaluation, et pour les FORAC les missions d'accompagnement de l'apprenant·e dans son diagnostic des compétences acquises et/ou à développer et, plus globalement,

⁶⁷ Accompagnateur ou accompagnatrice de proximité.

⁶⁸ Formateur-accompagnateur ou formatrice-accompagnatrice.

⁶⁹ Les référentiels des ACPRO, FORAC et concepteur de formation ont été proposés comme base par la Direction Générale de la Sécurité Civile et de la Gestion des Crises.

d'accompagnement dans une démarche d'amélioration continue. Une des premières familles d'indicateurs renvoie directement à une de ces compétences, il s'agit de l'animation de la discussion. À partir de cette famille d'indicateurs, les membres du groupes de travail ont défini trois indicateurs précis pour pouvoir l'observer : la présence de questions, la reformulation des réponses données par l'apprenant·e et la formulation de propositions par l'apprenant·e. La deuxième famille d'indicateurs correspond aux références institutionnelles mobilisées par les acteurs et actrices de la formation, telles que le schéma départemental d'analyse et de couverture des risques, les règlements intérieur et opérationnel du SDIS 31, les référentiels de formation, le code de la route, etc. La troisième famille d'indicateurs s'intéresse plus particulièrement au comportement des acteurs et actrices de la formation lors de cet accompagnement. Elle peut être associée à la compétence « adopter une posture de formateur-accompagnateur » issue du référentiel des FORAC. Mais ces documents ne donnant pas d'indications plus précises sur ces compétences, nous avons listé plusieurs indicateurs issus de l'expérience des SP et des *débriefings*. Ils renvoient à la temporalité, la distance physique entre le formateur ou la formatrice et l'apprenant·e, l'intonation et l'emploi de mots positifs. Pour observer cela, nous avons choisi de réaliser des entretiens d'auto-confrontation simple durant des phases de *débriefing* entre un SP formateur ou une SP formatrice et un SP apprenant·e. Cette technique de recueil permet ainsi de mettre au jour de nouveaux indicateurs afin de donner un aperçu plus large et organisé de cette mission d'accompagnement à l'auto-évaluation. Enfin, cet accompagnement à l'auto-évaluation est également questionné du côté des apprenant·es qui pourront renseigner leur compréhension des *débriefings* dans un questionnaire (sur lequel nous reviendrons dans la dimension « reconnaissance des formateurs et formatrices »).

Critères	Familles d'indicateurs	Indicateurs	Outils
L'auto-évaluation	Type de ressources d'auto-évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Plateforme APIS • Les pairs 	<ul style="list-style-type: none"> • Relevé de données APIS • Relevé de données sur la réflexivité opérationnelle • Entretiens semi-directifs auprès de dix SP
	Nombre de ressources utilisées	<ul style="list-style-type: none"> • Les ACPRO ou FORAC • L'expérience personnelle • La réflexivité opérationnelle 	

	Stratégies d'auto-évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Formulation de question à soi-même • Formulation de question à autrui 	
L'accompagnement à l'auto-évaluation	Références aux cadres institutionnels	<ul style="list-style-type: none"> • SDACR • Règlement intérieur • Règlement opérationnel • Référentiel de formation • Code de la route • Etc. 	Autoconfrontations simples auprès des FORAC
	Animation de la discussion par les formateurs et formatrices	<ul style="list-style-type: none"> • Présence de questions • Reformulation de réponses • Formulation de propositions par l'apprenant·es 	
	Posture des formateurs et formatrices	<ul style="list-style-type: none"> • Trouver la bonne temporalité : demander s'il est prêt • Laisser le temps à l'apprenant·es de s'exprimer • Veiller à la distance de communication entre FORAC et apprenant·es • Être à la même hauteur • Utilisation d'une intonation • Mots positifs 	
	Compréhension de l'auto-évaluation par l'apprenant·e		Questionnaire auprès des l'apprenant·es

Tableau 14 : Synthèse de la dimension "Développement de l'autonomie des SP" du référentiel

3.1.2 L'individualisation de la formation

L'autre dimension est celle de l'individualisation de la formation. Elle s'inscrit dans l'intention de prendre en compte les particularités de chaque SP, et de leurs besoins opérationnels, afin de les accompagner au mieux dans leurs parcours de formation. L'individualisation de la formation

a été abordée tout au long du livret 1 au travers des trois types de formation. Elle apparaît sous différentes formes. Tout d'abord, elle est abordée au travers des outils mobilisés par la formation pour mettre en œuvre cette individualisation : le livret stagiaire, les Mises en Situation Professionnelle (désormais MSP) et APIS qui servent directement cette intention d'individualisation. L'auto-évaluation est également une pratique qui favorise l'individualisation puisqu'elle permet de cibler les besoins de chacun des apprenant·es. La posture des formateurs et formatrices est aussi convoquée comme un argument pour l'individualisation : c'est par la relation de confiance avec le formateur ou la formatrice que les apprenant·es vont pouvoir faire part de leurs besoins. Au niveau organisationnel aussi, nous percevons cette volonté d'individualisation que ce soit au travers de la multimodalité pédagogique (qui réserve des temps de travail individuel, via la plateforme APIS ou en CS), de la formation en CS (qui cherche à la concevoir à partir des besoins opérationnels remontés par les SP) et de la formation auto-dirigée (qui permet aux SP de choisir les compétences à développer). Enfin, cette volonté de développer l'individualisation en formation apparaît également dans les tensions qu'elle génère dans sa mise en œuvre. En effet, la partie « Le débat continue » (livret 1) fait état de difficulté relevant de l'accompagnement qu'elle nécessite par les ACPRO qui sont peu identifiées en CS. Cette partie met également en évidence le paradoxe autour de la politique de formation de l'APC souhaitant mettre en place une formation individualisée et les directives institutionnelles imposant à la formation en CS des heures par module de formation obligatoire, laissant peu de place à l'adaptation des formations. L'individualisation de la formation est donc une dimension majeure dans le dispositif de formation du SDIS 31.

Pour l'appréhender, le groupe de travail a choisi de s'intéresser au plan d'action, outil qui a été identifié comme problématique lors du diagnostic : « *moi qu'est-ce que je marque dessus ? On fait quarante interventions, je mets quoi ? J'utilise quarante pages parce que sur chaque intervention il y a des choses à dire ? Ou est-ce qu'on me laisse une page où je peux résumer plus ou moins l'appréciation ?* » (livret 1, p. 14, annexe 7_Livret 1). Cet outil, développé par le SDIS 31, permet aux équipes de formation d'assurer le suivi du développement des compétences des apprenant·es en formation qualifiante. Dans ce document sont alors notés les compétences à travailler et il doit être transmis aux formateurs et formatrices des CS afin de veiller à sa mise en œuvre. Ces dernier·es ont alors pour mission de suivre l'apprenant·e dans la mise en œuvre du plan d'action et de l'actualiser au regard de la performance. Il est un maillon important de la chaîne dans la coordination des équipes de formation : il est l'outil qui permet

le suivi de l'apprenant·es qui évolue dans un contexte multimodal. Le plan d'action est donc notre indicateur pour renseigner le critère portant sur la coordination des acteurs et actrices de la formation dans le suivi des apprenant·es. Il doit être explicite, clair et précis afin qu'il soit compréhensible par tous et toutes. Deux outils évaluatifs ont été choisis pour mener cette enquête évaluative : l'analyse de plans d'action à partir de sous-indicateurs définis par le groupe de travail⁷⁰ et des entretiens semi-directifs⁷¹ portant sur la pratique d'élaboration du plan d'action. Trois thèmes ont été abordés : la réalisation du plan d'action, la perception de son utilité et la formation à cette pratique. Le but était de connaître l'expérience des formateurs et formatrices dans cette pratique afin d'identifier des leviers permettant de l'améliorer.

3.1.3 La reconnaissance des formateurs et formatrices

Enfin, la troisième dimension est celle portant sur la reconnaissance des acteurs et actrices de la formation. Cette reconnaissance est entendue comme l'identification des acteurs et actrices de la formation et de leurs missions qui a été qualifiée de floue lors du diagnostic : « qui sont-ils/elles ? quel(s) est/sont leur(s) rôle(s) ? Quel type d'accompagnement mettent-il/elles en œuvre ? Quelles sont leur possibilité d'accompagnement (en termes d'effectifs dans les CIS, par exemple) ? » (livret 1, p. 17). La reconnaissance a été également traitée au travers de la figure *El SP Profesor* qui avait fait apparaître un manque de reconnaissance des acteurs et actrices de la formation. Le risque d'épuisement avait alors été souligné. La mise en récit du portrait de *El SP Profesor* illustre cet aspect : « pas toujours soutenu et reconnu par sa hiérarchie ou même par ses collègues, Sami pense parfois à se désengager de certaines actions, voire à ne pas se recycler sur l'accompagnateur de proximité » (livret 2, p. 27). Face à cette analyse issue du diagnostic, le groupe a décidé d'évaluer cette dimension au regard de trois principaux critères. Nous retrouvons celui relatif à l'engagement des ACPRO et FORAC que le groupe de travail a décliné en divers indicateurs : la capacité à être force de proposition, la mise en place de conception de séance de formation, la disponibilité et réactivité et leur sens de l'idéation, c'est-à-dire leur créativité pour créer de nouvelles idées dans leur pratiques pédagogiques. Ces critères et indicateurs ne sont pas directement issus des référentiels de compétences des ACPRO et FORAC mais ont été identifiés par le groupe de travail qui a caractérisé, au travers de leur expérience, les qualités requises des ACPRO et FORAC. Pour les évaluer, le choix a été fait de

⁷⁰ Les indicateurs sont : l'objectif à atteindre (quoi ?) ; le moment (quand ?) ; la manière (comment ?) ; le temps nécessaire à l'apprenant·e pour réaliser l'action demandée (combien de temps ?) ; le lieu (où ?) ; les personnes concernées (qui ?) ; les personnes vers qui l'apprenant·e peut se diriger (vers qui ?).

⁷¹ À l'origine, ce sont des entretiens d'explicitation qui étaient envisagées, mais leur mise en place n'a pas été possible, nous avons donc opté pour des entretiens semi-directifs.

réaliser un questionnaire adressé à l'ensemble des SP du département afin de connaître leur perception des ACPRO et FORAC sur les différentes qualités identifiées. Les répondant·es devaient indiquer pour 18 qualités s'ils étaient « complètement d'accord », « assez d'accord », « plutôt pas d'accord » ou « pas du tout d'accord ». La gradation correspond à l'échelle de Likert et positionne quatre degrés. En complément de ces questions fermées, une question ouverte et facultative a été formulée à la fin du questionnaire. Elle permet aux répondant·es de nuancer, souligner ou encore faire émerger les qualités des ACPRO et FORAC. La réalisation de ce questionnaire permet ainsi à la fois de créer un outil permettant de connaître la perception que les SP ont des ACPRO et FORAC et, dans le même temps, de mettre au jour l'identité professionnelle des SP ACPRO et FORAC⁷². Dans le tableau suivant, nous détaillons les trois types de qualités qui composent le questionnaire ainsi que les indicateurs associés.

Critères	Indicateurs
Les qualités personnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Bienveillance • Humilité • Engagement dans les missions de formation • Absence d'orgueil • Absence de mépris • Absence de condescendance
Les qualités techniques	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience professionnelle en tant que SP • Connaissances des références institutionnelles • Mobilisation de leur propre expérience dans l'élaboration des actions de formation • Maîtrise des techniques opérationnelles
Les qualités spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilisation des compétences du groupe dans la mise en œuvre des formations • Identification des besoins des apprenant·es • Adaptation des formations aux besoins du groupe • Animation d'un groupe de formation • Mise en œuvre d'action de formation au plus près de la réalité du terrain • Accompagnement à l'auto-évaluation • Écoute • Disponibilité

Tableau 15 : Les critères et indicateurs de la dimension "Reconnaissance des SP formateurs et formatrices" du référentiel

⁷² L'identité professionnelle est à la fois celle qui est perçue de l'extérieur par les SP (avec les réponses du questionnaire) mais également celle qui est souhaitée (avec l'identification des qualités requises des ACPRO et FORAC).

3.2 Les valeurs associées au référentiel : la mise au jour de sa dimension axiologique

L'analyse de contenu thématique (Bardin, 2007) dans laquelle nous avons fait émerger trois thèmes qui correspondent aux trois dimensions de l'évaluation. Au sein de ces trois thèmes, nous nous sommes attachée à identifier les valeurs. La présentation détaillée de ces résultats est disponible dans l'annexe 16.

3.2.1 Les valeurs associées au développement de l'autonomie des SP

L'autonomie des SP est une dimension que le groupe de travail a choisi d'appréhender au regard de deux critères : l'auto-évaluation et l'accompagnement à l'auto-évaluation. Ces deux critères renvoient aux résultats du diagnostic interne de la formation dans lequel cette dimension avait déjà été soulignée comme étant centrale au sein du dispositif de formation. Les valeurs sous-jacentes à cette dimension, et aux critères qui ont été déclinés de cette dimension, sont principalement l'« autonomie » et la « bienveillance ». L'« autonomie » est la valeur la plus représentée dans les extraits issus de l'analyse de contenu puisqu'elle apparaît dans six extraits sur 12 (cf. : annexe 16_Analyse_Autonomie). Explicitement discutée par les membres du groupe de travail, elle fait directement référence au nom de la dimension à évaluer. Dans l'extrait suivant, les SP définissent cette autonomie comme la capacité des SP à identifier les compétences qu'ils et elles souhaitent ou doivent développer.

<p>Nolwenn : ... <i>donc son autonomie, c'est-à-dire ? [...]</i></p> <p>Florent : ... <i>beh son autonomie ça... ça...</i></p> <p>Thomas : <i>voilà qu'à un moment donné on lui dira... beh on [ne] lui dira pas forcément tout ce qu'il a besoin de savoir mais qu'il faudra qu'il sache le faire au moment où...</i></p> <p>Florent : <i>ses points faibles, reconnaître ses... reconnaître ses points faibles et tenter de s'améliorer.</i></p>
--

Extrait 2 : Retranscription GT11 (p. 34, l. 741-743)

Cette valeur d'« autonomie » a été particulièrement identifiée au sein de la formation qualifiante, puisque ce type de formation vise le développement de la réflexivité chez les SP ainsi que leur indépendance dans leur parcours de développement des compétences, mais également au sein de la formation autodirigée qui ne peut se réaliser que si le ou la SP sait déterminer ses propres besoins. Elle n'a cependant pas été identifiée dans les qualités du ou de la SP idéal-e. Lors de cette étape de co-construction, elle a été opérationnalisée au travers des critères et des familles d'indicateurs de l'auto-évaluation. La valeur de la « bienveillance », qui apparaît dans quatre extraits, a été associée à la posture des formateurs et formatrices. Le groupe

de travail a mis en évidence le rôle central que jouent ces acteurs et actrices pour permettre aux SP de s'autoriser à s'engager dans cette pratique. Dans l'extrait suivant les membres du GT font référence à « *la peur du jugement* » que les SP peuvent ressentir lors de cette démarche réflexive. Ce ressenti, hérité d'une organisation pyramidale, hiérarchisée et stricte, est alors considérée comme un frein qui peut être débloqué par la posture des formateurs et des formatrices.

Florent : *après souvent ce qui empêche de se libérer c'est la peur du jugement hein, c'est ce qui ressortira beaucoup, chez nous c'est ça, puisqu'on a tellement été habitué en plus à être un peu...*

Thomas : *à la militaire ouais*

Florent : *toujours à la militaire à être brimé, être machin, les trucs, les gens ils ont peur de pas savoir et de passer pour des...*

Extrait 3 : Retranscription GT11 (p. 16, l. 807-811)

Lors de la première étape du processus de référentialisation, l'étape du diagnostic, la « bienveillance » a été identifiée tant au niveau des types de formation, et plus particulièrement dans la formation qualifiante et la formation continue, qu'au niveau du métier avec les qualités humaines du ou de la SP idéal·e. Nous l'avons ainsi intégrée dans notre première version du pôle de la référence dans lequel elle occupe une place importante. Cette valeur, contrairement à l'« autonomie », n'est pas associée à un objectif en soi, elle est la valeur qui découle de l'auto-évaluation. C'est parce que nous avons décidé d'évaluer l'autonomie que nous avons développé la valeur de la « bienveillance ».

Enfin, nous relevons quatre autres valeurs qui gravitent autour de l'« autonomie » et de la « bienveillance » : la « réussite », la « stimulation », qui apparaissent chacune dans deux extraits, et, plus à la marge puisqu'elles n'apparaissent qu'une fois chacune, la « tradition » et l'« universalisme ». Les deux premières sont directement liées à l'auto-évaluation : l'objectif de cette pratique évaluative est bien de développer une dynamique permettant aux SP d'être performant·es (valeur de la réussite) et qui est conditionnée par la volonté des SP à adopter une posture active dans laquelle ils et elles s'engagent à se remettre en question dans les situations vécues (valeur de la stimulation). Alors que la « réussite » est considérée comme la valeur centrale du pôle de la référence, car tout aussi centrale dans la formation que le métier, la « stimulation » n'a pas été retenue dans le pôle de la référence car elle n'a été identifiée qu'au sein de la formation des SP (et non pas au sein du métier)⁷³. Enfin, la valeur de l'« universalisme » est associée à la question de la prise en charge des victimes.

⁷³ Le choix de ne retenir que les valeurs communes à la formation et au métier de SP est explicité dans le chapitre 6.

3.2.2 Les valeurs associées à l'individualisation de la formation

L'individualisation de la formation a été abordée au travers de la coordination des acteurs et actrices de la formation. Le groupe de travail a envisagé, pour cela, d'investir le critère du plan d'action des apprenant·es. Le plan d'action est un outil de formation principalement développé au sein des formations qualifiantes qui permet d'assurer un suivi individualisé dans le parcours des apprenant·es. Or, dès le diagnostic, cet outil est apparu comme problématique chez les formateurs et formatrices, comme développé *supra*. Les membres du groupe de travail ont donc décidé d'observer si les acteurs et actrices de la formation se sont approprié cet outil. Les membres souhaitent connaître la manière dont sont rédigés les plans d'action et comprendre les écarts entre la manière dont ils devraient être remplis et la manière dont ils sont effectivement renseignés. L'objectif est de produire des résultats permettant d'améliorer l'outil et de mieux préparer les acteurs et actrices de la formation à son utilisation. Le critère et les indicateurs associés correspondent donc à des attentes institutionnelles, qui ne sont pas immuables, mais dont l'évaluation cherchera à connaître les écarts entre ce qui est attendu de cet outil et la manière dont les formateurs et formatrices l'utilisent. La « conformité » est une valeur qui a été identifiée lors du diagnostic, tant dans la partie formation (chapitre 4) que dans la partie métier (chapitre 5), et que nous avons intégrée dans la première version de la modélisation du système de référence. Cette valeur s'est donc traduite par l'analyse de l'utilisation de cet outil par les formateurs et formatrices. Elle est prédominante dans cette dimension. La valeur de la réussite a également été associée à ce thème au travers de l'efficacité de la formation.

3.2.3 Les valeurs associées à la reconnaissance des formateurs et formatrices

La reconnaissance des formateurs et formatrices est la dimension de cette évaluation qui permet de mettre en lumière les qualités importantes de ces dernier·es. Lors de l'élaboration du référentiel, nous les avons formalisées en trois catégories qui correspondent aux critères de l'évaluation : l'engagement des ACPRO et FORAC dans leur mission de formation, la maîtrise technique et opérationnelle et l'humilité face aux apprenant·es. Ces trois critères renvoient aux trois des quatre valeurs que nous avons identifiées dans le discours du groupe de travail : la « réussite », la « stimulation », la « bienveillance » et le « pouvoir » pour la quatrième. La « réussite », que nous associons principalement au critère de la maîtrise technique et opérationnelle, est quantitativement la plus importante : elle apparaît dans six extraits. Les membres du groupe de travail affirment ainsi que les compétences (opérationnelles, techniques et spécifiques à la formation) sont essentielles pour la reconnaissance : « *si tu veux être reconnu*

et beh y faut le prouver, que tu sois quand même bon, faut que tu sois capable de le prouver » (retranscription GT11, p. 11, l. 566-567). Cette valeur a été dévoilée dès l'étape diagnostic tant au niveau de l'organisation du dispositif de formation que dans les qualités des SP. La « réussite », qui avait ainsi été placée au centre de notre première modélisation du système de référence, est donc traduite au travers de cette thématique de la reconnaissance constituée des qualités des formateurs et formatrices. La deuxième valeur qui apparaît de manière importante est celle de la « stimulation » avec le critère de l'engagement des ACPRO et FORAC dans leur mission de formation. Elle est dès le départ annoncée comme une condition à la reconnaissance.

*« Florent : donc ouais ACPRO, donc être reconnu et accepté, posture, implication, soutenu par sa hiérarchie
Antoine : mais moi je dirais que c'est presque ça... ça vient après quoi, oui t'es soutenu mais... le point le plus important c'est l'implication que...
Florent : ... oui c'est ça...
Antoine : ... parce que, l'implication et l'investissement, s'il y a ça beh tu seras reconnu par les mecs parce que tu vas apporter quelque chose, et tu seras forcément soutenu »*

Extrait 4 : Retranscription GT11 (p. 8, l. 382-387)

Cette valeur a été identifiée dans la première partie du diagnostic portant sur l'organisation de la formation mais qui avait été associée principalement à la posture des apprenant·es. La « stimulation » est donc traduite par une nouvelle caractéristique : la posture des SP formateurs et formatrices. Enfin, la troisième valeur apparue comme importante est celle de la « bienveillance ». Nous l'avons associée aux compétences sociales que le groupe de travail estime nécessaire dans la relation entre les formateurs et formatrices et les apprenant·es : « *je pense qu'il faut effectivement dans l'animation du groupe, dans le... dans « je te fais confiance... euh... et on [n'] est pas là pour se juger, pour s'évaluer » c'est hyper important !* » (retranscription GT11, p. 10, l. 499-501). Les échanges ont conduit à mettre un accent particulier sur l'humilité qui a été formalisée en critère.

*Antoine : [...] quand tu t'adresses à des mecs qu'ont 50 piges, euh... même... même si t'as un bagage technique, même si t'as une expérience qui fait que... mais quand t'es plus jeune que... tu vois, regarde je prends un mec comme X2, oui il a... il a 40 ans de pompier, moi je pense que j'ai de l'expérience aussi mais jamais je [ne] me permettrais d'aller faire : « Bon X2 ? [tape dans ses mains] bon si t'as besoin d'un truc... beh demande moi, appelle-moi, appelle-moi je vais t'expliquer »
[Rires]
Antoine : l'autre il va me regarder comme [ça], et il va me dire « mais vas te faire [voir] »
Raoul : ouais clairement ouais, oui oui c'est ça*

Antoine : *alors que, moi je sais qu'il peut m'apporter des choses parce qu'il a forcément une expérience*
Raoul : *et que tu lui en apporteras*
Antoine : *et moi je vais pouvoir lui apporter des choses parce que j'ai aussi une autre expérience et forcément l'approche elle doit être euh... et l'ACPRO là-dessus il doit, il doit faire preuve vachement d'humilité*
Florent : *ouais c'est ça, c'est l'humilité qui ressort*

Extrait 5 : Retranscription GT11 (p.11, l. 537-549)

Le comportement des formateurs et formatrices SP vis-à-vis des apprenant·es apparaît donc comme important dans la perspective de la formation et a été également soulevée dans la dimension sur le développement de l'autonomie. Enfin, une dernière valeur a été identifiée au travers de la dimension de la reconnaissance : le « pouvoir ». Cette valeur fait référence au statut institutionnel des formateurs et formatrices. Même si les membres du groupe de travail sont d'accord pour dire qu'il ne suffit pas à la reconnaissance des formateurs et formatrices (nous y reviendrons *infra*), les membres soulignent l'importance de la reconnaissance institutionnelle : « *après faut que les responsables ils aient une valorisation aussi derrière* » (retranscription GT11, p. 41, l. 98).

3.2.4 Les valeurs du référentiel : actualisation du pôle de la référence

Après l'étape du diagnostic et la mise au jour des valeurs des évaluateurs et évaluatrices (partie 2), c'est-à-dire les membres du groupe de travail, nous avons présenté une première modélisation du système de référence (Lecointe, 1997). Pour cela, nous avons choisi de garder les valeurs communes à la formation et au métier. Le système de référence était alors constitué de cinq valeurs : la « réussite », la « bienveillance », la « conformité », la « tradition » et la « sécurité » représenté ci-dessous.



Figure 8 : Le pôle de la référence, version 1

L'analyse de la dimension axiologique du référentiel a permis de mettre à l'épreuve cette première version du système de référence, c'est-à-dire de confronter les valeurs issues du diagnostic aux valeurs effectivement mobilisées dans l'élaboration du référentiel. Nous observons ainsi que si la « réussite », la « bienveillance » et la « conformité » sont bien présentes dans le référentiel, celle de la « tradition » et de la « sécurité » n'ont pas été associées au référentiel. Cette dernière a pourtant été évoquée au travers du rôle des ACPRO dans la socialisation des nouveaux SP mais cette dernière dimension a été rejetée par le groupe de travail comme nous le développons *infra*. À ces valeurs, nous en ajoutons deux nouvelles, déjà identifiées dans la partie formation du diagnostic (chapitre 6), celles de l'autonomie et de la stimulation. Ces deux valeurs ont été structurantes lors de la réalisation du référentiel et se trouvent en son cœur. Deux autres valeurs, plus satellitaires, ont également été convoquées : l'universalisme et le pouvoir. Au regard des valeurs convoquées directement⁷⁴ ou indirectement⁷⁵ dans le référentiel, nous pouvons représenter le nouveau pôle du système de référence des évaluateurs et évaluatrices de la manière suivante⁷⁶ :

3.3 Des valeurs mises en tension par la technique

Alors que nous venons de présenter les dimensions technique et axiologique du référentiel de l'évaluation, nous terminons la présentation des résultats sur les relations entre les dimensions technique et axiologique de l'évaluation. Pour cela, nous nous sommes appuyée sur les confrontations contradictoires repérées dans le discours du groupe de travail. Nous mettons ainsi en évidence les valeurs qui ont été reléguées au second plan, voire rejetées, par le groupe de travail dans la mise en relation avec la dimension technique.



Figure 9 : Le pôle de la référence, version 2

⁷⁴ C'est-à-dire directement associées à la dimension ou aux critères de l'évaluation.

⁷⁵ Les valeurs d'universalisme et de pouvoir qui n'ont pas été associées directement aux dimensions et critères de l'évaluation.

⁷⁶ Pour réaliser ce nuage de mots nous avons comptabilisé le nombre de valeurs associées aux extraits, cf. : annexe 16.

3.3.1 Le pouvoir : une valeur reléguée au second plan

La reconnaissance des formateurs et formatrices est une des dimensions du référentiel de l'évaluation. L'analyse de la dimension axiologique de ce référent a mis en évidence l'importance des valeurs de stimulation et de réussite, en reléguant au second plan la valeur du pouvoir. Cette valeur est associée à la reconnaissance institutionnelle du statut de formateurs ou formatrices. Elle est entrée à plusieurs reprises en confrontation avec la réussite et la stimulation. En effet, des membres du groupes de travail ont soulevé cet enjeu lié au statut institutionnel mais les échanges les ont finalement conduits à ne pas le considérer comme premier. Pour les membres du groupe de travail, la reconnaissance du statut de formateurs et formatrices n'apparaît pas dépendante de la reconnaissance sociale, qui est davantage influencée par la reconnaissance de leurs compétences et de leur engagement. L'exemple suivant illustre cette mise à l'écart de cette valeur, qui avait été identifiée dans le diagnostic portant sur la formation.

« Antoine : [...] *il y a des mecs ils ont beau être ACPRO ils [ne] seront pas reconnus par le groupe parce que euh...*
[Rire]
Antoine : ... *parce qu'on sait que [ce sont] des clindous quoi. Ils ont eu le truc sur le papier parce qu'ils ont fait trois jours mais les mecs [ne] vont pas les reconnaître, parce qu'ils manquent de compétences techniques. Un, ils manquent de savoirs et on le sait, et sur intervention [ce n'] est pas non plus voilà...* »

Extrait 6 : Retranscription GT11, (p. 10, l. 489-292)

La valeur du pouvoir a été à d'autres moments évoquée mais concernait la reconnaissance par la hiérarchie. Cette reconnaissance a été évoquée par le besoin de soutien, notamment logistique : « *tu peux avoir la reconnaissance et l'acceptation du CS et par rapport... par contre avoir euh... pas une ignorance mais la hiérarchie ne pas... elle va te dire "oui oui oui" puis au final t'es obligé d'y revenir dix fois* » (retranscription GT11, p.8, l. 391-393). Mais cette reconnaissance est également abordée d'un point de vue ontologique comme l'illustre l'extrait ci-dessous.

Florent : *et c'est pour ça que des fois ça [ne] marche pas bien, c'est qu'au final des fois tu vas te faire un peu taper mais il [n'] y a pas de valorisation, ou alors par le biais d'une prime mais bon des fois même les primes euh... ça [ne] suffit pas, quand je vois avec les opérateurs...*
[...]
Florent : *et du coup avoir une forme de responsabilité... de personnalité, d'avoir un rôle, d'être quelqu'un...* »

Extrait 7 : Retranscription GT11 (p. 41, l. 100-120)

3.3.2 La tradition : une valeur rejetée

Enfin, pour terminer la présentation de ces résultats nous revenons sur la valeur de la tradition, valeur intégrée dans la première version du pôle de la référence mais qui a finalement été rejetée lors de l'élaboration du référentiel. La valeur de tradition, qui avait été dégagée de l'analyse de la formation qualifiante avec le compagnonnage et au travers du SP Jedi (chapitre 6), se rapporte à tout ce qui a trait à l'intégration des SP à la communauté sapeuse-pomprière. Nous avons ainsi traduit cette valeur par l'intention de la formation, et de ses acteurs et actrices, à intégrer socialement les jeunes SP. Même si ces derniers ont un rôle à jouer car « *ça a du sens dans le développement de compétences d'un équipier* » (retranscription GT11, p.31, l. 593-594) notamment en termes de compétences sociales des SP, ces derniers refusent le fait de l'intégrer dans le référentiel de l'évaluation pour éviter que cette mission ne soit assignée qu'aux ACPRO.

« C'est-à-dire qu'en fait si on met ça sur le nom de l'ACPRO ce qui va se passer en centre c'est que le mec va... [...] ce qu'il va dire c'est que "toi t'es ACPRO donc c'est à toi de le faire", alors que le mec il devrait le faire en temps normal enfin, quand il y a quelqu'un qui arrive tout le monde essaye de l'intégrer, et beh il va dire "non c'est à telle personne de le faire parce que lui il est ACPRO" »

Extrait 8 : Retranscription GT11 (p. 30, l. 510-514)

Le rejet de cette valeur met ainsi en évidence l'influence de la technique sur la dimension axiologique et révèle la contradiction autour de la tradition. C'est une valeur qui a été reconnue comme importante, tant dans la formation que dans le métier de SP, mais dont le souhait n'est pas de l'intégrer au sein de l'évaluation.

Synthèse du chapitre 7

L'objectif de ce chapitre était d'éclairer le processus de traduction ayant permis le passage des intentions de la formation en critères et indicateurs de l'évaluation. En effet, nous avons modélisé la référentialisation comme un processus mettant en tension une dimension axiologique et une dimension technique de l'évaluation : les valeurs s'opérationnalisent au travers de la technique qui elle-même vient affiner les valeurs. Ces passages sont étudiés au travers du référentiel que nous définissons comme un artefact à l'interface de ces deux dimensions. Le référentiel est alors entendu comme le produit de la traduction du pôle des référents qui se situe à la croisée de la référence (les valeurs) et des référés (l'action) (Lecoïnte, 1997). Ce travail d'analyse de la traduction a été mené au travers deux matériaux : la retranscription du groupe de travail ayant élaboré le référentiel et le référentiel final. À partir d'une analyse de contenu thématique (Bardin, 2007) et d'une analyse des interactions entre les membres du groupe de travail, nous avons pu dégager les trois référents de l'évaluation que nous avons décliné en critères et indicateurs : le développement de l'autonomie des SP, l'individualisation de la formation et la reconnaissance des formateurs et formatrices. Après avoir présenté la dimension technique, c'est-à-dire le quoi, quand et comment, la deuxième partie des résultats s'est attaché à y associer des valeurs. Nous avons ainsi été amenée à actualiser le pôle de la référence que nous avons modélisé dans la partie 2. Ce dernier était composé de quatre valeurs qui, par ordre d'importance, étaient celles de la « réussite », de la « bienveillance », de la « conformité » et de la « tradition ». Après analyse du référentiel, nous modélisons, par ordre d'importance, le pôle de la référence avec comme valeur prédominante celle de la « réussite », mais également avec les valeurs de l'« autonomie », de la « stimulation », de la « bienveillance » et de la « conformité ». Deux autres valeurs, plus satellitaires, sont également intégrées : l'« universalisme » et le « pouvoir ». Cette nouvelle modélisation, dont la valeur de la tradition n'apparaît plus, a donc été enrichie lors de cette étape de co-construction du référentiel. Enfin, la troisième partie des résultats est un focus sur les tensions entre les valeurs et la technique qui a été réalisée à partir des échanges construits sur le mode de la confrontation contradictoire (Gilly et Fraïsse, 2001). Nous avons ainsi mis en évidence l'influence de la technique sur la valeur du « pouvoir », qui l'a placée au second rang, et la valeur de la « tradition » qui, dans sa mise en rapport avec le critère lié à la socialisation des SP, a été rejetée.

Chapitre 8

De la technique à la praxis de l'évaluation

Ce chapitre s'intéresse plus spécifiquement aux interactions entre les membres du groupe de travail pour comprendre l'articulation qui est faite entre les dimensions technique et axiologique de l'évaluation. C'est donc l'aspect dynamique de la référentialisation qui nous intéresse ici. Alors que dans Chauffriasse et Aussel (2022) nous avons mis en avant la place de l'expérience dans la co-constitution référentielle (Mottier Lopez et Dechamboux, 2017), nous prolongeons ici ces résultats en nous appuyant sur le concept de la praxis. La praxis peut se définir comme l'activité des humain·es à produire du sens sur ce qu'ils font et ce qu'ils vivent dans une perspective transformative. C'est « un processus existentiel » (Lhotellier et St-Arnaud, 1994, p. 99) qui unit l'action et la réflexion (Grelier, 2010) pour produire « conjointement des défis et des significations pour les individus, en vue de transformer leur environnement » (Grelier, 2010, p. 201). Ardoino et Berger (1989), dans leur conceptualisation de l'évaluation, insistent sur la dimension réflexive que nécessite tout processus évaluatif notamment lors de sa conception. Cette réflexivité, qui dans une démarche de RI fait participer un ensemble d'acteurs et actrices de différents statuts (équipe de direction, équipe de recherche, acteurs et actrices de la formation), s'inscrit alors dans la perspective transformative de l'évaluation (Jorro, 2007). Dans ce chapitre, nous analysons donc la réflexivité et les projections des membres du groupe de travail à l'œuvre lors de la première séance d'élaboration du référentiel et lors de la présentation des résultats de l'évaluation au groupe de travail. Nous pointons ainsi ce qui est remis en question par le groupe et mettons au jour les perspectives idéales souhaitées par le groupe de travail. L'enjeu de ce chapitre est donc double. Il y a d'un côté un enjeu heuristique puisque les résultats vont permettre de caractériser l'interrelation entre la dimension technique et la dimension axiologique, en envisageant la praxis comme un pont entre les deux. Puis, il y a un enjeu praxéologique avec la mise au jour des réflexions et des projections envisagées par le groupe de travail qui viendra alimenter les pistes pour l'action.

1 La dimension praxique de la référentialisation

Dans les paragraphes suivants, nous développons notre approche théorique de la praxis que nous avons mis en rapport avec le processus de référentialisation. Nous mettons ainsi au jour des marqueurs de la praxis qui seront mobilisés dans l'analyse des résultats.

1.1 La recherche de sens

La praxis est un concept qui désigne un processus de réflexion sur une action ou un vécu mais dont le « résultat ne préexiste pas à l'acte qui le fait exister » (Meirieu, 1999, p. 8). Cette réflexion est menée pour donner du sens à cette action ou ce vécu en vue de la modifier. Pour Freire (1970), la praxis se définit comme « l'action et la réflexion des hommes sur le monde pour le transformer » (Freire, 1970, p.79). Nous distinguons ainsi deux aspects de la praxis : la réflexion et la projection, tous deux articulés par la question du sens. La perspective de transformation, de changement, ne se réduit pas à une dimension instrumentale (Houssaye, 2019 ; Imbert, 2018), ce qui la distingue de la *poiesis* qui se définit comme « une mission qui s'inscrit dans un espace de production de performances prédéterminées » (Léger, 2006, p. 49). La *poiesis* est une « action transitive et fabricatrice qui cesse aussitôt que son but est atteint » (Imbert, 2018a, p. 109), contrairement à la praxis qui est un processus qui « échappe à tout achèvement » (Imbert, 2018a, p. 109). Dans la *poiesis*, le résultat préexiste à l'action (Meirieu, 1999). Nous complétons cette définition de la praxis avec la notion de création : « la perspective de la praxis est celle d'un faire créateur de réalités et de sens nouveaux » (Imbert, 2018b, p. 36). Ce faire créateur ne s'inscrit pas dans une logique purement technique mais participe pleinement à la construction identitaire du sujet : « la praxis est cette histoire que l'homme vit, et par laquelle il se crée en la modifiant » (Grelier, 2010, p. 192). Si « la praxis crée du nouveau » (Houssaye, 2019, p. 21), ce nouveau n'est pas centré sur des artefacts mais s'étend jusqu'à la dimension ontologique de toute personne prenant part à ce processus. Cette dimension ontologique confère à la praxis une dimension éminemment politique. Cette définition nous conduit à distinguer deux aspects de la praxis, la réflexion et la projection, qui s'articulent par la question du sens. Dans le cadre de notre évaluation, la recherche de sens est orientée vers la formation et le métier de SP, la formation invitant à penser le métier de SP.

1.2 La praxis dans la référentialisation

La référentialisation est un processus d'élaboration de l'évaluation. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent (cf. : chapitre 7), cette élaboration se produit par l'opérationnalisation des valeurs des évaluateurs et évaluatrices en technique. Cette technique est donc au service des valeurs mais peut également les faire évoluer. Il y a donc une interaction entre ces deux dimensions (axiologique et technique). La référentialisation étant un processus qui nécessite une réflexion (pour élaborer un référentiel en adéquation avec ses attentes), nous choisissons

de penser l'interaction entre les dimensions axiologique et technique avec le concept de la praxis.

La praxis signifie des valeurs et des normes, une façon de problématiser, un langage, une base d'accord pour l'action. Parce qu'il n'y a pas d'actions sans sens pour elles-mêmes, la praxis désigne une action impliquée et informée par une théorie pratique, qui en retour informe et transforme cette théorie dans une relation dialectique pour comprendre l'action (Grelier, 2010, p. 20)

Nous savons que le référentiel est un produit qui n'est pas figé, il est amené à évoluer tout au long du processus de référentialisation, notamment après son opérationnalisation. Il y a donc un retour d'expérience sur l'évaluation qui entraîne du changement : « l'expérience est praxis en tant que pratique orientée, action concertée, en tant que manière d'agir et de connaître pour réaliser une intention, pour atteindre un objectif » (Grelier, 2010, p. 184). C'est donc par cette expérience, par les écarts vécus entre ce qui est inscrit dans le référentiel et sa réelle mise en œuvre que des ajustements vont être produits par les évaluateurs et évaluatrices afin de l'adapter. Ces propositions impliquent donc des temps de réflexions sur l'action évaluative menée. On peut ainsi dégager deux niveaux de praxis au sein de la référentialisation : un niveau portant sur l'objet évalué (ici sur la formation et, par extension, le métier) et un niveau sur l'évaluation en elle-même.

1.3 La référentialisation au sein d'une RI : un processus émancipateur

La RI est une démarche d'accompagnement du changement qui poursuit trois visées : heuristique, praxéologique et émancipatrice. Pour mener à bien ces trois objectifs, la RI s'appuie sur un principe fondateur qu'est la participation des acteurs et actrices concerné·es, de près ou de loin, par le projet de la RI. Une des étapes importantes de cette démarche est donc d'installer ce que nous nommons le tiers-espace socio-scientifique (Marcel, 2010, 2020a). Dans le cadre de notre RI, ce tiers-espace socio-scientifique fait participer à différents degrés : les décideurs, qui sont au comité de pilotage (ils valident les pistes entreprises par le groupe de travail et peuvent demander à réorienter des pistes) ; les acteurs et actrices de la formation avec le groupe de travail ; l'ensemble des SP du département par le biais de l'enquête sur le métier de SP. Cette participation, et plus particulièrement celle au sein du groupe de travail – qui se réunit régulièrement pour co-construire l'évaluation et en analyser les résultats – rejoint une caractéristique de la praxis développée par Lhotellier (2000) : l'agir dialogique. Pour cet auteur, la praxis « c'est la capacité de confronter des langages différents, des contradictions, etc. et de

les articuler pour construire un sens, sans rester dans le sens unique » (Lhotellier, 2000, p. 10). Le tiers-espace socio-scientifique offre ainsi un tiers-espace d'échanges que Grelier (2010) invite à créer ou préserver pour favoriser la praxis. Ce tiers-espace, guidé par les valeurs de la RI, qui poursuit une visée émancipatrice des acteurs et actrices, et ce quel que soit leur statut, devient alors « un tiers-espace qui permet des déplacements par rapport aux positionnements initiaux » (Marcel et Bedin, 2018, p. 81). Nous retrouvons ici la dimension transformative de la praxis et la notion de création autour de la visée émancipatrice de la RI « entendue comme un déplacement entre la place initialement occupée par un citoyen dans le champ professionnel et/ou social vers une place plus conforme à ses aspirations » (Marcel, 2020a, p. 2). Cette visée émancipatrice et le principe de participation permettent d'assumer pleinement l'enjeu politique qui sous-tend les démarches de RI qui, par le partage des pouvoirs, met en place un véritable pouvoir démocratique.

2 La méthodologie

La méthodologie de cette enquête est qualitative. À partir du cadre d'analyse développé *supra*, nous avons dégagé des indicateurs de la praxis que nous cherchons à retrouver au sein des échanges entre les membres du groupe de travail. Cette méthodologie permet ainsi d'identifier la dimension praxique de l'évaluation et de mettre en évidence les éléments remis en cause et les perspectives souhaitées.

2.1 Des discours issus des échanges entre les membres du groupe de travail

Les discours analysés sont issus de l'enregistrement de la première séance de travail d'ESYFOR 31 sur l'élaboration du référentiel de l'évaluation. Cette séance a été enregistrée puis retranscrite (cf. : chapitre 7). Nous nous sommes appuyée sur les résultats issus de l'analyse de contenu thématique (Bardin, 2007) présentés dans le chapitre précédent. Les trois thèmes identifiés sont ceux qui composent le référentiel : le développement de l'autonomie des SP, l'individualisation de la formation et la reconnaissance des formateurs et formatrices. Nous nous sommes plus particulièrement intéressée aux échanges entre les membres du groupe de travail pour analyser la praxis.

2.2 Les indicateurs de la praxis

Dans le cadre de cette thèse nous nous intéressons à la praxis que nous définissons comme un processus réflexif porté sur une action qui est constitué d'une phase de remise en question de

l'existant et puis d'une projection vers un avenir envisagé qui ne préexiste pas. Le passage entre ces deux éléments, dans lequel se crée des réalités nouvelles est donc ce qui caractérise la praxis. Ce focus nous permet de prolonger nos résultats précédents en mettant en évidence ce qui relie les valeurs et la technique. L'enjeu est donc double : ce travail permet de mettre au jour les leviers en ingénierie de formation et de caractériser l'interdépendance entre les dimensions technique et axiologique de l'évaluation.

3 La praxis dans le processus de référentialisation

L'analyse de la retranscription de la première séance d'élaboration du référentiel a mis en évidence deux types de caractéristiques de la praxis au sein de la référentialisation. Pour rappel, nous avons défini la praxis comme une action et une réflexion constituées de deux phases : une remise en question de l'existant et une projection vers un futur envisagé. L'analyse nous a ainsi permis de dégager deux caractéristiques, la première concerne les thèmes abordés par la praxis et la seconde la manière dont elle a lié les dimensions axiologique et technique de l'évaluation⁷⁷.

3.1 Les thèmes de la praxis

L'analyse de la praxis a mis au jour quatre thèmes différents au travers desquels nous avons identifié des temps de remise en question et de projection. Ces quatre thèmes sont le volet pédagogique de la formation, le volet institutionnel de la formation, le métier de SP formateurs et formatrices et le métier de SP.

3.1.1 Le volet pédagogique de la formation

Le volet pédagogique de la formation des SP a été principalement traité dans la dimension portant sur le développement de l'autonomie des SP. Elle est abordée par le groupe de travail au travers du critère de l'auto-évaluation. L'auto-évaluation, comme nous l'avons identifiée lors du diagnostic sur la formation des SP, est une pratique centrale dans la réforme de l'APC. Elle est la pierre angulaire du dispositif de formation du SDIS 31. L'enjeu est donc de la développer et de l'intégrer pleinement comme une pratique courante et maîtrisée par les SP pour les inscrire dans une perspective de développement de compétences continu permettant d'assurer leur efficacité en intervention. Si les membres du groupe de travail repèrent cette

⁷⁷ Les passages sur la praxis figurent au sein de l'annexe 16 directement dans chacune des analyses de contenu thématique. Ils sont indiqués dans la colonne centrale (« valeurs en jeu ») et sont annoncés par le titre « dimension pratique » qui sont sous fond bleu.

pratique en centre de secours, elle est davantage associée aux SP sortant de formation (cf. : extrait suivant).

Raoul⁷⁸ : *par contre les gens qui sortent de formation récemment, ont cette capacité à se dire « qu'est-ce que j'ai fait de bien, qu'est-ce que [je n'] ai pas fait de bien ? », tu vois moi je m'en rends compte maintenant il y en a beaucoup qui sortent des nouvelles moutures et qui à la fin de l'inter' viennent te voir et te disent « qu'est-ce que j'ai bien fait ? qu'est-ce que [je n'] ai pas bien fait ? »*
Florent : *ouais, ils[n'] ont pas peur de dire ouais*
Thomas : *ouais il y en a beaucoup qui demandent à la fin*
Raoul : *on a fait le carton là le mardi là... le mec qui s'est tué, et il y avait un nouveau donc euh... bref ça s'est bien passé et à la fin il vient te voir il te dit « qu'est-ce que j'ai bien fait, qu'est-ce que [je n'] ai pas bien fait ? », tu vois et c'est... c'est rare tu vois*
Florent : *ça c'est bien*

Extrait 9 : Retranscription GT11 (p. 15, l.732-741)

Cette pratique, qualifiée de rare par Raoul, est questionnée par les membres du groupe de travail. Trois causes ont été soulevées pour expliquer la difficulté à banaliser cette pratique. Nous retrouvons celle liée à la peur du jugement, évoquée dans l'extrait ci-dessus, et que nous avons développée dans le chapitre 7 en mettant l'accent sur la nécessité de bienveillance dans la pratique de l'auto-évaluation. La deuxième cause est liée aux générations de SP et aux habitudes : « *tous les anciens [...], qu'ont des compétences, qu'ont de l'expérience etc. [...] ils [n'] ont pas forcément développé ces compétences-là parce qu'ils [n'] ont pas pris [...] le train en route [...] du coup... des fois c'est un peu dur* » (retranscription GT11, p. 15, l. 763-766). Enfin, la troisième cause exprimée par le groupe de travail concerne la hiérarchie et le système pyramidal. Ces causes sont plus spécifiquement rattachées à la problématique des co-évaluations des chef·fes d'agrès⁷⁹ après les interventions. En effet, Raoul pointe la difficulté pour lui de bénéficier d'un retour de son équipe d'intervention qui pourrait lui permettre de s'améliorer dans sa fonction de chef d'agrès.

Raoul : *mais en fait comme on en reste encore avec ce système pyramidal souvent les... enfin...*
Thomas : *... ceux d'en dessous...*
Raoul : *... le bas de l'échelle [n'] ose pas dire à... au-dessus, ce qui était... ce qui [n'] était pas bien tu vois ?*
Antoine : *ouais*
Raoul : *et des fois ça ferait un bien fou et c'est vrai que les mentalités il faudrait qu'elles évoluent...*

Extrait 10 : Retranscription GT11 (p. 17, l. 838-842)

⁷⁸ Les prénoms choisis correspondent aux prénoms du calendrier allant du 3 juillet au 8 juillet.

⁷⁹ Les chefs d'agrès sont les SP qui dirigent et commandent les interventions.

L'identification de ces causes a permis de dégager des pistes d'action favorisant le dialogue entre formateurs et formatrices et les SP. Celles-ci s'organisent principalement autour de la posture du formateur ou de la formatrice, pour mettre en confiance les membres de l'équipage souhaitant débriefer mais également pour organiser des temps de *débriefing* collectif durant lequel l'entrée ne serait pas les individus mais la situation : « *quand on arrive à pointer petit à petit en restant que sur l'intervention, et pas sur la personne on va... très rapidement voir que oui beh : "tiens là-dessus moi je peux m'améliorer sur telle et telle partie", "sur le plan technique on s'est aperçu que"* » (retranscription GT11, p. 18, l. 882-884). Le critère de l'auto-évaluation a donc été construit par le biais d'une réflexion sur la formation des SP et la manière dont elle peut s'améliorer. Ces réflexions sont imminemment pratiques en ce qu'elles s'inscrivent dans une perspective nouvelle de la formation : la formation n'a plus pour objectif de transmettre des savoirs à appliquer en intervention, mais vise le développement de l'autonomie des SP capables d'identifier leurs besoins, et l'auto-évaluation est un outil favorisant de développement. Si la recherche de développement de l'autonomie donne une direction au résultat attendu, il n'est pour autant pas défini strictement et ne préexiste donc pas.

3.1.2 Le volet institutionnel de la formation

Le deuxième thème identifié est le volet institutionnel de la formation, c'est-à-dire les échanges mettant en évidence le poids de l'institution, et de son organisation, dans ce qui est fait aujourd'hui et ce qui pourrait être en terme de formation. Cet objet nous l'avons principalement repéré dans la dimension du référentiel portant sur de l'individualisation de la formation. Même si l'institution a été traitée dans plusieurs extraits en lien avec la coordination des acteurs et actrices de la formation, ou encore sur la possibilité de diviser les groupes lors des formations en centre de secours, nous développons plus spécifiquement l'intégration de la formation en intervention. Pour les membres du groupe de travail il faut utiliser les interventions pour individualiser la formation et atteindre l'objectif de former des SP aux besoins opérationnels. Mais cette perspective est conditionnée à plusieurs éléments. Nous retrouvons, d'abord, celle du nombre d'ACPRO et de FORAC en centre de secours, qui sont essentiels pour accompagner la formation des SP depuis l'intervention jusqu'à l'action de formation en centre de secours. Actuellement, la formation des SP rencontre un problème lié à ce manque d'effectif : les SP à qui sont confiés les SP apprenant·es n'acceptent pas toujours d'accompagner en intervention les SP en formation : « *il y en a qui [ne] veulent pas les... les prendre... [...] enfin... ou qui [ne] se sentent pas les compétences pour les... les prendre, en tant que chef d'agrès* »

(retranscription GT11, p. 6, l. 260-263). Ce manque d'effectif, d'ACPRO et FORAC, génère une autre problématique : celle liée au plan d'action. Les SP accompagnant les SP en formation semblent rencontrer des difficultés pour remplir les plans d'action (cf. chapitre 7). Enfin, une autre problématique est soulevée par les membres du groupe de travail : le choix des centres de secours auxquels les SP apprenant·es sont affectées.

Florent : *après euh... après ce qui manque souvent c'est de la matière aussi, parce que euh... un volontaire, par exemple dans un centre de secours si tu prends CSX, il va lui falloir quand même beaucoup de temps*
Raoul : *ouais ouais*
Florent : *parce qu'en termes de matière euh... tu vois il [ne] va pas faire énormément d'interventions*
Thomas : *ouais ou alors il a de la chance*
Florent : *par contre tu montes... tu montes dans un centre euh... en ville beh déjà en une journée où il va te claquer 10 ou 12 inter' forcément ça va aller beaucoup plus vite, parce qu'il va faire beaucoup plus de choses, sa formation elle va être beaucoup plus rapide indirectement...*

Extrait 11 : Retranscription GT11 (p. 6, 41, l. 271-278)

L'enjeu de la formation en intervention a donc été traité comme une projection envisagée pour individualiser la formation mais également au regard des problématiques qu'elle pose. L'importance de cet enjeu a conduit le SDIS 31 à contractualiser une nouvelle RI pour élaborer et mettre en œuvre un Dispositif Expérimental de Formation En Situation de Travail (DEFEST) s'appuyant sur l'Action de Formation En Situation de Travail (AFEST).

3.1.3 Le métier de SP formateurs et formatrices

Le métier de SP formateur ou formatrice a été un sujet important dans la dimension portant sur la reconnaissance des formateurs et formatrices. En effet, pour établir des critères et indicateurs permettant d'apprécier leur reconnaissance, les membres du groupe de travail ont mené un travail important sur la définition de cette fonction de SP spécifique. Cette reconnaissance, dont le manque avait déjà été soulevée lors du diagnostic, a été mise en question par le groupe de travail pour qui le statut institutionnel ne suffit pas. En effet, comme nous l'avons exposé dans le chapitre 7, les formateurs et formatrices bénéficient de statuts institutionnels les identifiant (ACPRO, FORAC et concepteurs et conceptrices de formation) qui ne sont en rien garant de la reconnaissance recherchée.

Florent : *beh accepté, pff ouais... à partir du moment où il beh... où il a défini... il a défini de l'être dans sa posture et qu'après il a... il a quelques trucs, il va être vite accepté.*
Raoul : *après, enfin [rire], d'exemple nous on en a ils le sont et ils [ne] sont pas acceptés.*

Extrait 12 : Retranscription GT11 (p. 6, l. 307-309)

Face à cette situation problématique, les membres du groupe de travail ont projeté, à l'aide des référentiels et de leur vécu, les qualités représentatives des SP formateurs et formatrices qui participent de leur reconnaissance. Trois éléments spécifiques, que nous avons présentés plus en détail dans le chapitre 7, peuvent être dégagés de ces temps d'échange : la nécessité de ces acteurs et actrices de maîtriser les compétences opérationnelles des SP, leur engagement dans les missions de formation et leur posture. Ces échanges, que nous qualifions de pratique par les temps de remise en question et de projection, a participé de ce fait à envisager et valoriser des qualités nouvelles, d'un point de vue institutionnel, des SP formateurs et formatrices.

3.1.4 Le métier de SP

Enfin, le quatrième thème de la praxis identifié lors de l'élaboration du référentiel porte sur le métier de SP. L'exemple le plus marquant a été repéré dans le thème du développement de l'autonomie des SP et concerne la prise en charge des victimes. Cette dernière est remise en question par le groupe de travail. Les membres reviennent sur des situations durant lesquelles les protocoles de mise en sécurité des victimes, suivi par les SP qui portent secours, se voient bafoués à leur arrivée à l'hôpital lors de la prise en charge des victimes par le personnel hospitalier.

Raoul : *c'est comme le nombre de fois où tu [t'embêtes] à mettre l'ACT⁸⁰, après tu mets dans la coquille⁸¹, tu laisses le truc, t'arrives aux urgences : « allez, asseyez-vous »*
Florent : *beh ouais*
Raoul : *[...] alors que ça fait deux heures*
Florent : *ça perd de cohérence, ça perd du sens...*
Raoul : *bien sûr*
Florent : *et on a l'impression qu'on nous prend pour des [idiots]*
Antoine : *oui tout à fait*
Florent : *parce que finalement on nous dit : « beh eux ils [ne] sont pas capables de réfléchir et d'analyser si c'est bon ou pas de mettre le truc »*
Thomas : *c'est ça*

⁸⁰ Attelle Cervico-Thoracique appliquée au niveau du cou de la victime.

⁸¹ Matelas immobilisateur à dépression utilisé par les SP pour maintenir les victimes immobiles.

Florent : *on leur a dit : « vous mettez, vous figez, vous [ne] faites rien », et l'autre qu'arrive, le médecin, il arrive : « faites voir, oh vous [n'] avez pas mal » [...] donc en fait ça, en fait on perd en crédibilité, on passe... on passe pour des...*
Raoul : *ah oui oui oui, « on va vous mettre là-dedans, vous [n'] allez pas pouvoir bouger », « j'ai envie [d'aller aux toilettes] », « beh très bien, allez y levez-vous », euh ouais en fait on vient de lui dire y a trois minutes qu'il [ne] pouvait pas [aller aux toilettes] mais... [punaise mais ça me saoule] »*

Extrait 13 : Retranscription GT11, (p. 35, l. 786-802)

Les membres du groupe de travail, unanimement d'accord, poursuivent cet échange en suggérant que la solution serait d'instituer deux types de SP : les secouristes, qui interviendraient directement pour prendre en charge les victimes, et les SP spécialisés dans l'incendie.

Florent : *en fait ça, moi... moi c'est mon avis, si tu remontes vraiment le truc, le filon, avec les années qui se sont passées, c'est qu'en fait c'est triste à dire mais je pense qu'il faudrait vraiment scinder le secourisme et l'incendie*
Raoul : *ah non mais c'est sûr*
Florent : *là le pompier on a trop de choses, on nous demande de la compétence et d'être polyvalent dans énormément de choses et ça nous a débordé, parce qu'en plus beh les volontaires on leur demande des tonnes de choses alors qu'ils [ne] décalent⁸² pas forcément énormément et tout, et même nous les pro on est à 90 ou 95 gardes à l'année, c'est maintenant... c'est trop peu tu vois, il faudrait maintenant que t'aies une limite voilà comme ça se fait dans d'autres pays*
Thomas : *tu vas voir le COVID...*
Florent : *du paramedic, des pompiers, et même dans l'état d'esprit [ce n'] est pas la même chose d'avoir un état d'esprit d'ambulancier et d'après de te mettre dans la peau d'un pompier euh... soldat warrior*

Extrait 14 Retranscription GT11 (p. 34-35, l. 803-814)

Cet échange met en évidence une nouvelle vision du métier/de l'activité de SP : être SP ne signifierait plus intervenir sur tout type de situation impliquant du danger, mais être spécialisé·e dans des types d'intervention (secours à personnes, incendie, secours routier, etc.).

3.2 Une praxis qui prend part au processus de référentialisation

Cette seconde partie des résultats s'intéresse à la manière dont cette praxis intervient entre les valeurs et la technique de l'évaluation, c'est-à-dire entre les intentions de la formation (que nous associons à la dimension axiologique de l'évaluation) et le choix des critères et indicateurs

⁸² Jargon de SP pour indiquer une sortie de SP en intervention.

(que nous associons à la dimension technique de l'évaluation)⁸³. Nous avons pu identifier trois formes de liens articulant ces deux dimensions que nous exposons en suivant.

3.2.1 Quand la praxis contribue à écarter un critère d'évaluation

Nous l'avons développé dans le chapitre 7 avec la valeur de la tradition, mais nous y revenons pour expliciter davantage la manière dont la socialisation des jeunes SP, potentiel critère de l'évaluation, a été rejetée du référentiel. En effet, nous considérons cette thématique comme une intention de la formation issue du diagnostic. Nous avons mis en évidence le poids de la socialisation dans la formation et le métier des SP (cf. : partie 2). Cette intention a été traduite par le critère sur l'intégration sociale des SP par les ACPRO qui a été rejeté par les membres du groupe de travail (cf. extrait 4, annexe 16_Analyse_Autonomie). Ce rejet s'est construit en deux temps. Il y a eu un premier temps de remise en question de l'attribution de cette mission aux ACPRO : « *l'ACPRO il faut qu'il reste sur le domaine compétence-formation, que ce soit secourisme machin, mais pas sur cadre de vie, sur savoir-vivre, savoir-être, nanana, tu vois [ce n'] est pas un educ'* » (retranscription GT11, p. 30, l. 520-522). Pour le groupe, cette mission est l'affaire de tous et toutes les SP du centre de secours, il ne faut pas l'associer à la mission des ACPRO pour éviter que les ACPRO soient les seuls à l'assurer : « *moi je trouve que l'intégration si tu dis : "c'est l'ACPRO qui le fait", les autres ils vont tous s'en sortir alors que ça c'est l'affaire de tout le monde quoi* » (retranscription GT11, p. 30, l. 547-549). Pour certains membres, cette mission peut être attribuée au « parrain » ou à la « marraine » qui est associé·e à chaque nouveau ou nouvelle SP arrivant en centre de secours. La mission de socialisation porterait alors davantage sur la vie en centre de secours et sur le « savoir-être » : « *pour ça, il aura un parrain, et ça sera son parrain qui pourra l'aider éventuellement euh... à la vie du centre de secours* » (retranscription GT11, p. 30, l. 523-524). Nous pouvons synthétiser ces résultats en montrant que l'intention de la formation (la socialisation des SP) a été traduite en critère. La présentation de ce critère au groupe de travail a mené les membres dans un processus de réflexion qui a questionné cette pratique à partir des missions des ACPRO. Le groupe de travail, qui n'envisage pas que cette mission soit exclusivement celle des ACPRO, a rejeté ce critère. La praxis s'est donc développée à partir de la dimension technique de l'évaluation (le critère d'intégration), et c'est en s'appuyant sur cette dimension technique que le groupe de travail a rejeté le critère et, *in fine*, l'intention de socialisation des jeunes SP. Un deuxième

⁸³ À ce stade de l'évaluation, afin de rendre intelligible l'articulation entre la technique et les valeurs, nous choisissons de distinguer de cette manière ces deux dimensions même si nous considérons qu'elles « constituent deux rameaux d'une même thyse » (Marcel et Bouillier-Oudot, 2011, p. 54).

exemple, présenté dans le chapitre 7, peut également illustrer la mise à l'écart par les membres du groupe de travail d'un critère : celui du statut de formateur ou formatrice dans la reconnaissance des formateurs et formatrices. Si, contrairement à la socialisation, ce critère n'a pas été complètement écarté, il a néanmoins été relégué au second plan dès le début du processus praxique que nous avons identifié (cf. extrait 1, annexe 16_Analyse_Reconnaissance).

3.2.2 Quand la praxis alimente les critères

D'autres types d'échange montrent la manière dont la praxis est venue alimenter la dimension technique de l'évaluation. Pour illustrer ce lien, nous nous appuyons sur un extrait issu de la dimension du développement de l'autonomie des SP (extrait 2, cf. : annexe 16_Analyse_Autonomie). Cette intention a été rapidement traduite en dimension technique par les membres du groupe de travail au travers du critère de l'auto-évaluation comme illustré dans l'extrait suivant.

« Nolwenn : donc là, dans le sapeur-pompier ce qui est attendu, on peut dire que ce qui est attendu c'est de savoir faire remonter ses besoins, ses besoins en termes de formation
Thomas : savoir énoncer ouais ses besoins ouais
Antoine : beh c'est... c'est aujourd'hui ce qu'on a sur le livret de compétences hein, déjà le gars y... aujourd'hui on... on prône de plus en plus l'auto-évaluation accompagnée, enfin l'auto-évaluation et l'auto-évaluation accompagnée

Extrait 15 : Retranscription GT11 (p. 15, l. 726-731)

À partir de cette affirmation s'en est suivi tout un processus praxique sur l'expérience de l'auto-évaluation des SP en centre de secours que nous avons développé précédemment sur le rapport entre la praxis et la formation des SP (cf. : 3.1.1, chapitre 8). En effet, à partir d'une expérience vécue – sur la pratique d'auto-évaluation menée par un jeune SP – il y a eu une mise en question de cette pratique qualifiée de rare. La peur du jugement, la hiérarchie ont été notamment évoquées pour expliquer la difficulté à réaliser cette pratique. De cette problématique, les membres du groupe de travail ont projeté et créé un sens nouveau des SP apprenant·es qui seraient en quête de reconnaissance et de compétences. C'est donc à partir des critères évoqués dès le début de l'extrait (« savoir énoncer ses besoins ») que les membres sont entrés dans un processus praxique. De ces échanges réflexifs, autour de la pratique de l'auto ou de la co-évaluation, ont été mis au jour les indicateurs et sous-indicateurs qui composent cette partie du référentiel de l'évaluation : « se pose des questions », « se remettre en question » (Chauffriasse et Aussel, 2022). Le schéma de la praxis au sein de la référentialisation est alors légèrement

différent de celui présenté dans le point précédent. Ici, l'intention a été traduite en critère (l'auto-évaluation). Ce critère a généré des échanges réflexifs qui ont permis d'affiner le critère en mettant au jour des indicateurs et sous-indicateurs. Contrairement au point précédent, la praxis n'a pas délié ou rejeté la technique mais l'a alimentée.

3.2.3 Quand la praxis sert l'émergence des critères

Enfin, nous avons observé un troisième type de lien créé par la praxis : l'émergence de la dimension technique. En effet, nous avons montré jusque-là que la praxis est intervenue entre les valeurs et la technique quand les deux étaient mises au jour par le groupe de travail. Dans cette dernière configuration sa place est autre. En effet, nous avons identifié des temps où la praxis est intervenue après les intentions et a fait apparaître la dimension technique de l'évaluation. C'est donc par la praxis que la dimension axiologique s'est traduite en technique. Nous prenons en exemple l'intention de l'individualisation de la formation (extrait 1, cf. : annexe 16_Analyse_Individualisation). Le critère associé à cette intention est la coordination des acteurs et actrices de la formation auquel nous avons associé le plan d'action⁸⁴ traduit en famille d'indicateurs. L'élaboration de ce critère et de cette famille d'indicateurs a émergé par le récit d'un membre du groupe de travail qui a fait état de la difficulté des acteurs et actrices de la formation à se coordonner, notamment par le biais du plan d'action.

Raoul : *d'ailleurs [ce n'] est pas évident, là en ce moment nous on a les mecs en immersion du SUAP⁸⁵, oh, pour avoir un retour de chaque personne là c'est un bordel sans nom*
Thomas : *ça les chefs d'agrès ça dépend hein c'est clair que...*
Florent : *un retour de chaque chef d'agrès ?*
Raoul : *beh en fait tu sais on en a deux là qui y sont, en plus avec le confinement ils ont eu vachement de temps... mais pour arriver à faire passer les infos entre les différents chef d'agrès qui ont vu les personnes, c'est un boulot de titan quoi. Enfin, c'est de la folie*

Extrait 16 : Retranscription GT11 (p. 5, l. 210-216)

Cette remise en question de la coordination des acteurs et actrices de la formation, s'est peu à peu orientée vers le plan d'action, l'outil qui leur permet de communiquer au sujet de l'apprenant·e.

⁸⁴ Le plan d'action est l'outil pédagogique qui assure le suivi des compétences des apprenant·es qui évoluent dans différentes modalités de formation.

⁸⁵ Module de formation correspondant au Secours d'Urgence Aux Personnes.

Antoine : *même... même remplir le livre [ce n'] est pas toujours facile. Je... j'ai rempli le... le livret d'un... d'un gars qui fait du SUAP et des fois pour... toi pour le retranscrire ce que tu penses, [ce n'] est déjà pas facile, mais en plus y a quelqu'un qui va le lire, mais est-ce qu'il va le comprendre aussi ? donc euh pfff*
Thomas : *ça c'est le plus compliqué hein*

Extrait 17 : Retranscription GT11 (p. 5, l. 228-231)

C'est ainsi que les membres du groupe de travail ont décidé d'interroger l'intention d'individualisation de la formation au regard du plan d'action. Cet indicateur, permettant de renseigner à son tour la coordination des acteurs et actrices de la formation, est donc entièrement issu du processus réflexif des membres du groupe de travail à partir de leur expérience.

Synthèse du chapitre 8

Alors que l'objectif du chapitre 7 était de distinguer les dimensions technique et axiologique de l'évaluation, celui du chapitre 8 a été d'appréhender leur articulation. En effet, la référentialisation, processus d'élaboration et de mise en œuvre de l'évaluation, met en jeu une dimension technique et une dimension axiologique de l'évaluation (Lecoïnte, 1997 ; Marcel et al., 2011, 2013). Pour observer de plus près l'interrelation de ces deux dimensions indissociables, nous mobilisons le concept de la praxis. La praxis se définit comme le processus de réflexion sur l'action en vue de la transformer (Freire, 1970). La recherche de changement n'est pas guidée par une recherche de résultats prédéterminés (Meirieu, 1999 ; Léger, 2006), ce qui distingue la praxis de la *poesis* qui se caractérise par sa dimension instrumentale visant la production de performances (Houssaye, 2019 ; Imbert, 2018 ; Léger, 2006). La praxis est un processus sans fin qui dessine des horizons au fur et à mesure qu'elle produit des connaissances sur et pour l'action. Cette forme d'inachèvement et de perpétuel renouvellement renvoie à la dimension dynamique du référentiel qui est amené à évoluer tout au long du processus évaluatif (Figari et al., 1994, 2006, 2014 ; Mottier Lopez et Dechamboux, 2017, 2019). Les évaluateurs et évaluatrices mènent donc un travail de réflexion et projection sur la pratique-même de l'évaluation. La praxis prend ainsi place à deux niveaux au sein de la référentialisation : sur l'objet même évalué, dans notre cas le dispositif de formation du SDIS 31, et sur l'élaboration du référentiel de l'évaluation. Mais pour qu'il y ait praxis, il faut également que la construction de sens se réalise à partir de plusieurs points de vue, dans la contradiction et l'enrichissement de chacun·e, c'est ce que Lhotellier (2000) nomme l'agir-dialogique. Nous associons cet agir-dialogique au tiers-espace socio-scientifique de la RI que nous avons mis en place.

La praxis a été analysée dans ce chapitre au travers de l'élaboration du référentiel d'évaluation que nous avons conceptualisé comme un artefact à l'interface de la technique et des valeurs de l'évaluation. Pour cela, nous nous sommes appuyée sur la retranscription du groupe de travail lors de la séance dédiée à la construction du référentiel. Deux indicateurs, dégagés de notre cadre théorique, ont permis d'identifier la praxis : la remise en cause d'éléments existants et la projection vers de nouvelles perspectives. L'analyse de la praxis a permis de révéler d'une part les thématiques en débat sur la formation des SP, et leur métier, et d'autre part la manière dont celle-ci a articulé la technique et les valeurs. Les résultats de l'analyse recouvrent ainsi un double enjeu : un enjeu praxéologique, puisque les résultats dévoilent et formalisent des thématiques qui posent question pour les SP qui envisagent de nouvelles perspectives ; un enjeu

heuristique avec la mise au jour de l'articulation des dimensions technique et axiologique de l'évaluation.

Quatre thématiques ont été traitées au travers de la praxis. La première est relative au développement de l'autonomie des SP par la pratique de l'auto-évaluation. Encore difficilement observable en centre de secours, les membres du groupe de travail soulignent l'importance de la posture des SP formateurs et formatrices et des apprenant·es pour développer cette pratique. La deuxième thématique porte plus précisément sur le métier de SP formateurs et formatrices et sa reconnaissance. Pour le groupe de travail, le simple statut de formateurs ou formatrices n'est pas suffisant, les compétences opérationnelles, leur engagement dans la formation et leur posture sont considérées comme bien plus importantes. Au travers de ces échanges se sont ainsi profilés les attendus des SP formateurs et formatrices. La troisième thématique est liée au métier de SP et à son évolution. Le groupe de travail a ainsi mis en question la polyvalence des missions des SP, puis envisagé une segmentation institutionnelle de leurs missions (exclusivement sur le secours à personne, sur l'incendie, sur le secours routiers, etc.). Enfin, c'est le volet institutionnel de la formation qui a été traité. Le groupe de travail a mis en évidence que la formation, qui tend à être au plus près de l'opérationnel, manque d'effectif ACPRO et FORAC afin d'inscrire pleinement la formation en centres de secours et par le biais des interventions.

Pour finir, l'analyse de la praxis a permis de dévoiler l'articulation entre les dimensions technique et axiologique de l'évaluation dont la praxis est le liant. En ce centrant sur la praxis, nous avons montré la manière dont celle-ci a conduit les membres du groupe de travail à rejeter une intention de la formation mise au jour dans le diagnostic en rejetant dans un premier temps la dimension technique de l'évaluation, c'est-à-dire le critère associé à l'intention. Cette intention était la socialisation des SP qui avait été traduite par le critère de l'intégration sociale des SP par les ACPRO. Nous avons également analysé la manière dont la praxis a contribué à alimenter la dimension technique : à partir d'échange portant sur la pratique de l'auto-évaluation, les membres du groupe de travail ont cherché à identifier des marqueurs de cette auto-évaluation. Enfin, nous avons mis au jour la manière dont la praxis a traduit la dimension axiologique en dimension technique. Cette traduction a été opérée à partir de l'intention d'individualisation de la formation : de cette intention, les membres du groupe de travail, par leur expérience, ont fait émerger le critère de la coordination des acteurs et actrices de la formation dans le suivi des apprenant·es, pratique apparue comme difficilement mise en place.

Synthèse de la partie 3

La troisième partie de cette thèse, qui s'inscrit dans l'étape de la « conquête de la reconnaissance » (Marcel, 2020a), poursuivait deux sous-objectifs. D'une part, il y a le sous-objectif heuristique : celui de caractériser la traduction de la dimension axiologique à la dimension technique de l'évaluation lors de l'élaboration du référentiel de l'évaluation. Le second sous-objectif est praxéologique, il correspond à l'élaboration du référentiel prenant en compte les résultats du diagnostic et les référentiels de compétences des SP. Pour cela, nous avons procédé en deux étapes, qui correspondent aux deux chapitres qui composent cette partie.

Dans le chapitre 7, nous nous sommes spécifiquement intéressée au produit final du référentiel. Les résultats ont été produits principalement dans une perspective praxéologique. À partir de la sociologie de la traduction (Akrich, Callon et Latour, 2006) nous avons conceptualisé le référentiel comme un artefact à l'interface des dimensions technique et axiologique de l'évaluation. Nous avons ainsi cherché à analyser la manière dont les résultats du diagnostic, que nous avons traduits en intention de formation, nous ont guidée pour définir la dimension technique de l'évaluation par le biais des référentiels de compétences. Cette analyse a été réalisée à partir de la retranscription de la séance d'élaboration du référentiel avec le groupe de travail et du référentiel d'évaluation produit. Nous avons mis au jour, dans un premier temps, la dimension technique de l'évaluation, c'est-à-dire les dimensions, les critères et les indicateurs définis dans le référentiel. Le référentiel s'organise ainsi en trois dimensions : le développement de l'autonomie, l'individualisation de la formation et la reconnaissance des formateurs et formatrices. Pour chacune de ces dimensions nous avons présenté les critères et indicateurs choisis pour les renseigner : l'auto-évaluation pour le développement de l'autonomie, la coordination des acteurs et actrices de la formation pour l'individualisation, puis la posture et les compétences opérationnelles et relatives à la formation pour la reconnaissance des SP formateurs et formatrices. Dans un second temps, nous avons analysé cette dimension technique en y associant les valeurs de Shalom H. Schwartz (2006). Nous avons ainsi identifié sept valeurs : la réussite, la stimulation, l'autonomie, la bienveillance, et plus à la marge, l'universalisme et le pouvoir. En comptabilisant le nombre d'identifications pour chacune des valeurs, nous avons réalisé une nouvelle version du pôle de la référence des évaluateurs et évaluatrices.

Enfin, après avoir mené un travail de distinction entre les dimensions technique et axiologique de l'évaluation, nous nous sommes attachée dans le chapitre 8 à analyser l'« entre » de ces deux dimensions. L'objectif était de comprendre l'articulation entre ces deux dimensions et la manière dont elles s'influencent. Nous avons, pour cela, mobilisé le concept de la praxis. Nous l'avons défini comme un processus réflexif mené sur une action, ou un dispositif dans notre cas, dans lequel les acteurs et actrices remettent en question l'existant pour envisager de nouvelles perspectives (Houssaye, 2019 ; Imbert, 2018a, 2018b ; Grelier, 2010 ; Freire, 1970), plus en adéquation avec leurs aspirations (Marcel, 2020a, 2020b). Ce processus, rendu possible par la RI qui favorise l'agir-dialogique (Lhotellier, 2000), a permis de mettre au jour des thématiques en débat : la formation des SP, avec l'impulsion de la pratique d'auto-évaluation pour favoriser le développement de l'autonomie ; le métier de SP formateurs et formatrices, dans lequel ils ont remis en question le simple titre de formateurs ou formatrices pour leur reconnaissance ; le métier de SP, dont la polyvalence semble être un frein à leur efficacité ; l'institution, dans la place donnée aux ACPRO pour développer la formation en centres de secours. La mise au jour de ces thématiques, et des échanges, se révèlent être un enjeu important pour le volet intervention : elles ciblent les points problématiques et proposent de nouvelles perspectives. Enfin, un second apport a été fait sur l'articulation de ces deux dimensions par la praxis. Ainsi, entre les intentions, posées par le diagnostic, et la définition des critères, la praxis a influencé leur stabilisation. Ainsi, le critère lié à l'intégration sociale des SP par les formateurs et formatrices a été rejeté, excluant de la même manière l'intention de socialisation des SP. À d'autres moments, nous avons pu observer la manière dont la praxis est venue affiner la dimension technique de l'évaluation en précisant le critère à partir d'indicateurs issus de l'expérience. Enfin, nous avons mis au jour la façon dont la praxis, à partir de l'intention d'individualisation de la formation, a fait émerger toute la dimension technique : du critère (la coordination des acteurs et actrices de la formation) jusqu'au indicateurs (plan d'action). La praxis est donc le liant de ces deux dimensions indissociables de la référentialisation.

Partie 4

Le bilan de l'évaluation

Chapitre 9 : Les résultats de l'intervention

Chapitre 10 : Contribution à une modélisation du processus de la référentialisation

Introduction de la partie 4

Cette quatrième et dernière partie dresse le bilan des résultats de l'intervention (chapitre 9) et de la recherche (chapitre 10). Au sein de la RI, nous rapprochons cette étape à celle de l'« essaimage » (Marcel, 2020a). Elle présente distinctement les résultats produits pour la sphère de l'intervention et ceux destinés à la sphère de la recherche. Cette partie est donc un retour aux problématiques sociale et scientifique construites dans la partie 1. Dans le chapitre 9, nous revenons aux objectifs fixés dans le chapitre 3 (cf. partie 1). Le premier objectif était celui d'évaluer la formation des SP pour produire des connaissances contextualisées utiles à l'ingénierie de formation du SDIS 31. Pour cela, nous avons co-élaboré, avec le groupe de travail, un dispositif évaluatif intégrant trois modèles de l'évaluation (Bonniol et Vial, 2009 ; Marcel et Bedin, 2018) : celui de la mesure, celui de la gestion et celui des valeurs. L'articulation de ces trois approches, qui inscrit cette évaluation dans une perspective écologique (Younès, 2020), a ainsi permis de produire des connaissances hétérogènes sur la formation des SP. Pour en rendre compte, nous exposons dans ce chapitre la mise en œuvre de chaque enquête ainsi que les résultats pour chacune des dimensions du référentiel de l'évaluation : le développement de l'autonomie des SP, l'individualisation de la formation et la reconnaissance des SP formateurs et formatrices. La présentation de ces résultats est complétée par la formulation de pistes pour l'action réalisées par le groupe de travail. Enfin, ce chapitre se clôt avec la présentation du dispositif d'évaluation, qui correspond au second objectif de l'intervention, que nous avons ajusté pour le pérenniser au sein du SDIS 31. Le chapitre 10 s'intéresse aux apports de la recherche à notre problématique scientifique. Les résultats produits ont pour objectif d'affiner la modélisation du processus de référentialisation. Inspirée de Lecoite (1997), Ardoino et Berger (1989) et Marcel et *al.* (2011 ; 2013), cette modélisation sera affinée à partir de la problématique de cette thèse qui pointe le poids et l'influence des valeurs dans le processus de référentialisation. Afin de préciser davantage le rôle des valeurs au sein de la référentialisation, et de leurs rapports avec la dimension technique de l'évaluation nous avons décliné deux sous-objectifs. Le premier est celui de caractériser le pôle de la référence, c'est-à-dire la dimension axiologique de l'évaluation, en mobilisant le concept de l'identité professionnelle (Dubar, 1991, 1992 ; Osty, 2010) que nous avons croisé avec celui des valeurs (Shalom H. Schwartz, 2006). Le second sous-objectif s'inscrit dans la prolongation du premier puisqu'il cherche à comprendre comment les dimensions axiologique et technique de l'évaluation s'articulent. Pour étudier cette articulation, nous avons appréhendé le référentiel

comme l'artefact de l'évaluation à l'interface des valeurs et de la technique de l'évaluation. Nous avons ainsi analysé le référentiel, et sa co-construction, en distinguant, dans un premier temps, les dimensions axiologique et technique de l'évaluation puis en les rapprochant au travers du concept de la praxis.

Chapitre 9

Les résultats de l'intervention

Ce chapitre présente les résultats de l'intervention. Ces résultats ont été produits à partir de l'opérationnalisation de l'évaluation qui nous a permis de recueillir les référés. C'est plus précisément dans la mise en rapport entre les référés (les éléments recueillis) et les référents (les attendus) que nous avons formalisé les résultats. Nous exposons ainsi les résultats de l'évaluation concernant le développement de l'autonomie des SP, l'individualisation de la formation et la reconnaissance des SP formateurs et formatrices. À ces résultats, ont été ajoutées les pistes pour l'action envisagées par le groupe de travail pour améliorer chacun de ces points. Enfin, nous présentons le dispositif d'évaluation tel que le groupe de travail l'a stabilisé en vue de le pérenniser.

1 Le développement de l'autonomie des SP

Une des dimensions définies par le groupe de travail pour évaluer la formation est celle du développement de l'autonomie des SP. Pour appréhender cette dimension, deux critères ont été établis : l'auto-évaluation des SP et l'accompagnement à l'auto-évaluation que nous présentons en suivant.

1.1 L'auto-évaluation des SP

L'auto-évaluation des SP est un des critères décliné du développement de l'autonomie des SP. L'objectif est de pouvoir apprécier les pratiques d'auto-évaluation des SP réalisées par les SP du département. Pour cela, le groupe de travail a défini une famille d'indicateurs constituée du type de ressources d'auto-évaluation⁸⁶, du nombre de ressources utilisées et des stratégies d'auto-évaluation⁸⁷. Nous présentons *infra* les résultats les plus représentatifs de ce critère, l'ensemble des résultats est présenté en annexe 17.

⁸⁶ Les indicateurs sont : la plateforme numérique APIS, les pairs, les FORAC et ACPRO, l'expérience personnelle et la réflexivité opérationnelle.

⁸⁷ Les indicateurs sont : la formulation de question à soi-même (ouverte, fermée, relais) et à autrui (ouverte, fermée, relais).

1.1.1 La mobilisation d'outils variés

Afin de pouvoir renseigner ces pratiques, le groupe de travail a choisi de mobiliser trois outils évaluatifs : le relevé de données informatiques portant sur la réflexivité opérationnelle, le relevé de données d'APIS et des entretiens semi-directifs menés auprès de dix SP. Ce recueil d'éléments empiriques a pour objectif de mêler des données quantitatives et qualitatives. À partir des relevés informatiques liés à la réflexivité opérationnelle et à APIS, nous avons pu quantifier leur utilisation par les SP. Ces relevés correspondent à ceux de l'année 2020. Concernant les entretiens, ils ont été menés au travers de quatre thèmes : la pratique de l'auto-évaluation dans leur quotidien (quand ? Sur quoi ? Avec quels outils ?), les produits de l'auto-évaluation (recherche d'information, réalisation de fiches, etc.), l'utilité perçue, sa plus-value et les difficultés rencontrées et enfin la formation à l'auto-évaluation. Une dernière question était posée à la fin de l'entretien pour les inviter à raconter une pratique d'auto-évaluation qu'ils ou elles ont réalisée. La grille d'entretien est disponible dans l'annexe 17_Grille d'entretien. Les éléments empiriques récoltés par l'opérationnalisation de l'évaluation ont permis de renseigner les familles d'indicateurs. Nous avons ainsi pu mettre en évidence que les cinq ressources identifiées dans le référentiel sont bien mobilisées par les SP dans leurs pratiques d'auto-évaluation. Dans un souci de lisibilité, nous choisissons d'exposer les résultats en présentant le processus de l'évaluation, dans lequel apparaissent tous les indicateurs cités *supra*. L'ensemble des résultats sont disponibles dans l'annexe 17.

1.1.2 Le processus d'auto-évaluation

Les résultats issus de l'analyse de contenu thématique des entretiens, conduits avec les dix SP du SDIS 31, permettent d'affirmer que l'auto-évaluation est une pratique réalisée principalement après les interventions, que ce soit de manière individuelle ou collective, ou en formation, sous l'impulsion des SP formateurs et formatrices. Quand l'auto-évaluation se déroule après intervention c'est parce que le ou la SP a rencontré un problème durant cette dernière. Dans ce cas, elle implique des individus (les pairs, les SP formateurs et formatrices ou encore l'équipage) mais également des outils (APIS, les livrets de formation et la réflexivité opérationnelle). Si les chiffres issus des relevés montrent une utilisation importante de APIS et de la réflexivité opérationnelle, le groupe de travail souligne la vigilance à apporter à ces résultats. Pour APIS, le groupe de travail rappelle que le temps passé sur APIS est comptabilisé à partir du temps de connexion relevé et ne donne aucune indication sur le travail effectivement réalisé. De plus, le relevé a été fait sur l'année 2020, année du COVID, qui a obligé les SP à

utiliser APIS pour valider les heures de formation. Pour la réflexivité opérationnelle, dont les données récoltées indiquent le temps de connexion et les thématiques de la réflexivité, le groupe de travail signale la possibilité des erreurs dans les données récoltées, notamment lorsque les temps dépassent les 15 minutes. Peu de traces sont produites de ces auto-évaluations qui sont souvent orales. Néanmoins, des produits issus de ces auto-évaluations ont été identifiés : les entraînements à des techniques, la recherche de savoirs, la réalisation de vidéos et de fiches ou encore l'élaboration de scénarios pédagogiques adaptés. Quant à son utilité, toutes les personnes interrogées définissent l'auto-évaluation comme utile pour leur remise en question, la prise de recul, la progression et le suivi des évolutions techniques et juridiques. En ce qui concerne la valorisation de cette pratique, elle prend différentes formes. Alors que pour certain·es elle est insuffisante, d'autres soulignent la mise en place de formation en rapport avec les besoins identifiés, l'autorisation de partager les fiches ou vidéos produites par les SP ou encore la délivrance de badge APIS attestant les formations suivies à l'initiative des SP. Par ailleurs, des difficultés ont été relevées par les SP interrogé·es. Tout d'abord, celles liées au manque d'objectivité, c'est-à-dire de regard externe sur leur pratique, et à la capacité à se rendre seul·e des erreurs produites. De plus, cette pratique demande du temps que les SP n'ont pas toujours. Concernant APIS, certain·es indiquent la difficulté à utiliser APIS. Il est également soulevé l'absence de réactivité institutionnelle quand les besoins sont remontés. L'auto-évaluation collective peut également être freinée en fonction du groupe avec lequel elle se déroule par le besoin de confiance que nécessite cette pratique. Enfin, une SP pointe le risque de perte de confiance en soi que peut générer cette pratique. Pour finir sur ce processus d'auto-évaluation, nous pouvons indiquer que la formation à l'auto-évaluation a lieu principalement en formation avec les SP formateurs et formatrices qui utilisent cette méthode au sein de leurs formations même si certains l'ont développée directement sur le terrain. Deux éléments sont également importants à souligner : l'absence de co-évaluation pour le grade d'adjudant·e, qui sont les chef·fes de l'intervention et pour qui il est plus difficile de réaliser des auto-évaluations accompagnées, et l'absence de recyclage⁸⁸ pour les SP formateurs et formatrices pour accompagner les SP à la réalisation d'entraînement des auto-évaluations.

1.1.3 Les pistes pour améliorer la pratique de l'auto-évaluation chez les SP

Après l'exposition de ces résultats, le groupe de travail a formulé quatre propositions. La première proposition est de ritualiser l'auto-évaluation après chaque intervention. Le chef

⁸⁸ Les recyclages correspondent à la formation que nous avons qualifiée de continue (cf. chapitre 4).

d'après, c'est-à-dire le chef de l'intervention aurait donc à charge de mettre en œuvre cette pratique de manière collective. Cette auto-évaluation serait alors validée et reconnue par la réflexivité opérationnelle. Nous retrouvons ici la deuxième proposition, celle d'utiliser plus largement la réflexivité opérationnelle dans la validation des items de formation mais également dans la conception de formation. En effet, son développement permettrait de faire remonter les besoins et d'élaborer des formations en adéquation avec les besoins des SP. Pour cela, nous rejoignons la troisième proposition qui est celle de communiquer le relevé de la réflexivité opérationnelle à l'équipe encadrante de la formation des centres de secours. Enfin, la dernière piste, qui est celle de produire et diffuser des fiches d'accompagnement à l'auto-évaluation par tous les SP et qui les guideraient dans ce processus. Elles pourraient être communiquées sur APIS. Ces fiches, à élaborer, seraient constituées d'une trame avec des questions comme : « qu'est-ce que j'aurais pu faire ? Qu'est-ce qui m'a empêché de faire autrement », etc. Ce type de fiche serait ainsi des outils pour accompagner les SP dans le développement de la pratique auto-évaluative. Cette proposition fait écho aux difficultés rencontrées chez les SP à mettre en œuvre l'auto-évaluation.

1.2 L'accompagnement à l'auto-évaluation

Le second critère pour renseigner le développement de l'autonomie des SP porte sur l'accompagnement à l'auto-évaluation, l'objectif étant d'explorer l'accompagnement des SP formateurs et formatrices aux pratiques d'auto-évaluation.

1.2.1 Une évaluation conduite par auto-confrontation

Cette dimension de l'évaluation a été conduite par entretiens d'auto-confrontation simple auprès de deux formateurs permanents et de trois formateurs et formatrice occasionnel·les. Le groupe de travail a choisi de filmer les SP formateurs et formatrice en situation de *débriefing* individuel. Dans un premier temps, nous avons donc filmé les cinq SP formateurs et formatrice sur des temps de *débriefing* individuel. Après cela, nous les avons invité·es, lors de rendez-vous individuels, à visionner cet enregistrement. Durant le visionnage, il ou elle était libre d'arrêter le film pour commenter spontanément leur pratique. De notre côté, nous avons préparé des questions (cf. : annexe 18) en lien avec les indicateurs que le groupe de travail avait définis : la mobilisation de références institutionnelles, l'animation de la discussion et enfin la bienveillance, la mise en confiance des apprenant·es. Ces entretiens, durant lesquels les SP formateurs et formatrices se sont exprimé·es sur leur film, ont été entièrement retranscrits et

ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique (Bardin, 2007). Quatre thèmes ont été identifiés : la mobilisation de références institutionnelles, la conduite du *débriefing*, la mise en confiance de l'apprenant·e et la considération de l'apprenant·e.

1.2.2 La mobilisation de références institutionnelles

Ce thème, qui correspond à une des familles d'indicateurs définies par le groupe de travail, comprend trois sous-thèmes qui font référence aux raisons de cette mobilisation. La première est celle de questionner l'apprenant·e pour connaître son niveau de connaissance institutionnelle en lien avec les savoirs de la formation en question : « *là je vais chercher son savoir [...] je profite de ce moment-là, quand elle dit : "je mets le 8 là", "le 8, à quoi ça sert ?" »* (Formateur Permanent_1). Dans cette même perspective, ces références sont mobilisées pour faire un apport à l'apprenant·e, ainsi ce n'est pas l'apprenant·e qui fait état de ses connaissances, mais les SP formateurs et formatrice qui profitent de ce temps d'échange pour rappeler les savoirs : « *j'en profite là, pendant dix secondes, de lui faire un petit apport [...] sur ce qui est faisable, ce qui [n'] est pas faisable et puis [...] d'expliquer, de clarifier la situation pour qu'elle la comprenne bien en fait »* (Formateur Permanent_2). Enfin, la dernière raison révélée dans le dernier sous-thème renvoie au livret de formation, que nous identifions comme une référence institutionnelle. Cet outil est alors utilisé comme un cadre pour cibler l'entretien en termes d'attentes institutionnelles : « *on [n'] a pas forcément de ticket de sortie [...] par contre aujourd'hui effectivement [...] on a ce... ce livret où on nous dit : voilà sur une MSP ou un cas concret en tout cas, voilà ce qu'on attend plus ou moins d'eux »* (Formateur Occasionnel_3). Au travers de ce thème diverses références ont été identifiées : le règlement opérationnel avec le rôle du Commandant des Opérations de Secours, les doctrines opérationnelles mises en pratique par l'apprenant·es, le juridique, le secret professionnel, l'éthique opérationnelle, la sécurité en intervention et les référentiels de formation avec les livrets individuels de formation.

1.2.3 La conduite du *débriefing*

Le deuxième thème issu de l'analyse de contenu porte sur les stratégies mises en place pour conduire les *débriefings*. Il y a la formulation de questions ouvertes, qui peuvent-être de plus en plus précises pour guider l'apprenant·e, ou des questions fermées pour conduire l'apprenant·e sur des points plus précis. Il y a également les reformulations demandées à l'apprenant·e, la recherche d'approbation de ce qui est dit par le SP formateur ou la SP formatrice, la formulation d'hypothèse autour de la pratique débriefée, des propositions faites

par les SP formateurs et formatrices pour appréhender une autre manière de faire, laisser l'apprenant·e finir la phrase des SP formateurs et formatrice et enfin le soutien du discours de l'apprenant·e par l'approbation des réponses fournies par l'apprenant·e. Nous relevons par ailleurs des difficultés de la part des SP formateurs et formatrices à guider l'apprenant·e : « *alors est-ce qu'il faut l'amener comme ça je [ne] sais pas mais... est-ce que c'était la bonne méthode je [ne] suis pas sûr* » (Formateur Occasionnel_2). Nous précisons et dépassons ainsi les indicateurs initialement définis : la présence de questions, la reformulation de réponses et la formulation de propositions par l'apprenant·e.

1.2.4 La mise en confiance de l'apprenant·e

Le troisième thème dégagé par l'analyse de contenu thématique correspond à la mise en confiance de l'apprenant·e par le non-verbal. Trois sous-thèmes ont été identifiés : le choix du *débriefing*, le sourire, le rire et l'attention portée en cas de présence d'une tierce personne lors du *débriefing*. En effet, le choix du lieu de *débriefing* apparaît important pour les SP formateurs et formatrice qui cherchent « *un endroit quand même isolé et calme* » (Formateur Occasionnel_1), le plus important restant de trouver un lieu dans lequel l'apprenant·e sera à l'aise : « *alors moi je [ne] privilégie rien du tout au moment des débriefs en fait, j'aime autant que ce soit le stagiaire qui choisisse* » (Formateur Occasionnel_3). La mise en confiance se construit également dans la relation entre les SP formateurs et formatrices et les apprenant·es et s'est exprimée à plusieurs reprises par des sourires ou des rires. Les SP formateurs et formatrice interrogé·es sur ces moments ont indiqué qu'ils étaient spontanés : « *c'est naturel, c'est... on se dit les choses, c'est un moment où on se dit les choses, on peut blaguer, on peut... on est sérieux également, mais au moins on [ne] triche pas* » (Formateur Permanent_1) et permettaient de réduire la verticalité qui existe entre les SP formateurs et formatrices et apprenant·es. Un autre met en évidence la place du rire ou du sourire dans le *débriefing* notamment dans le rapport à l'erreur :

Là je vais l'amener sur une incohérence. Et donc [...] je [ne] veux pas y aller frontal comme ça, je... [...] c'est juste une manière de mettre un peu plus d'humain sur le fait que... il y a une incohérence, je le sais, et je veux l'amener là-dessus [...] je veux juste mettre un peu plus de... de... de voilà, un peu plus d'humain, un peu plus de : "ok, c'est cool, on est détendu". Voilà

Extrait 18 : Retranscription Formateur Permanent_2

Enfin, en cas de présence d'une tierce personne, la mise en confiance de l'apprenant·e se traduit de différentes manières. Elle peut s'exprimer en demandant directement à l'apprenant·e si il ou

elle est d'accord pour que cette troisième personne assiste au *débriefing* ou encore par le SP formateur ou formatrice qui prêtera une attention particulière à cette troisième personne.

Formateur Permanent_1 : *ça se voit peut-être pas mais je suis euh... je suis euh... hyper vigilant à... à l'observateur*

Apprentie chercheuse-intervenante : *vigilant sur le regard qu'il peut porter sur la stagiaire avec qui il est ? Sur FORACI ? Sur toi ?*

voilà sur... sur ce qui est en train de se passer

ok

moi [je n'] ai pas... moi [je n'] ai pas envie qu'il vienne euh... court-circuiter le truc avec des méthodes qui ne me conviennent pas

Extrait 19 : Retranscription Formateur Permanent_1

En lien avec les indicateurs prédéfinis au sein de la famille d'indicateurs portant sur la posture des SP formateurs et formatrices nous pouvons ainsi en ajouter de nouveaux : le choix d'un lieu calme et isolé, voire choisi par l'apprenant·e, réduire la verticalité entre SP formateurs ou formatrices et apprenant·es, la prise en compte de l'avis de la personne débriefée en cas de présence d'une tierce personne et la vigilance à apporter dans ce cas-là.

1.2.5 La considération de l'apprenant·e

Enfin, le quatrième thème est celui qui concerne la considération de l'apprenant·e. Il se compose de trois sous-thèmes qui correspondent au partage d'un langage commun, à la prise en compte des spécificités de l'apprenant·e et de ses ressentis. En effet, plusieurs des interviewé·es ont mis en évidence l'importance d'avoir un langage commun avec l'apprenant·e débriefé : « *ça s'appelle un plan parcellaire [...], le plan papier c'est trop vague et donc j'ai besoin de précision [...] j'ai besoin qu'elle me confirme qu'on parle bien de la même chose* » (Formateur Permanent_2). Il est important de partager le même langage que ce soit pour le *débriefing* en lui-même que dans une perspective d'intervention durant laquelle l'apprenant·e sera amené·e à communiquer avec d'autres SP : « *lui donner le bon mot, pour qu'on ait ce langage commun, et qu'elle garde ce langage commun sur inter' après* » (Formateur Permanent_1). La prise en compte des spécificités de l'apprenant·e correspond également à la considération apportée à l'apprenant·e. Ainsi les SP formateurs ou formatrice ne vont pas conduire le *débriefing* de la même manière d'un·e SP à un·e autre : « *X s'exprime beaucoup plus donc je lui laisserai bien plus de temps de parole. Là, X1, si je lui laisse trop de temps de parole il va y avoir trop de blancs [...] qui dit trop de blancs dit mal à l'aise* » (Formateur Permanent_1). Enfin, la prise en compte des ressentis de l'apprenant·e apparaît tout aussi important pour les SP formateurs et formatrice qui demandent à chacun des apprenant·es : « *j'ai*

besoin de savoir à ce moment-là comment elle l'a vécue si tu veux, si c'est quelque chose qui l'a un peu traumatisé, secoué, brusqué, euh... pour voir son état, enfin son état d'émotion quelque part » (Formatrice Occasionnelle_3). De nouveaux indicateurs ont donc été révélés : l'adaptation du *débriefing* en fonction de l'apprenant·e, la formulation de propositions par l'apprenant·e, l'écoute des SP formateurs et formatrice concernant d'éventuels besoins de précision, la prise en compte du ressenti de l'apprenant·e et la reprise sous forme de bilan du *débriefing* par l'apprenant·e.

1.2.6 Les pistes pour améliorer l'accompagnement à l'auto-évaluation

De ce travail d'évaluation, le groupe de travail a formulé des pistes d'amélioration. La première est celle de réaliser des fiches d'accompagnement adressés aux SP formateurs et formatrices à partir de tous les indicateurs révélés par cette évaluation. Elles pourront ainsi être des aides pour conduire les *débriefings*. Ces fiches classeraient les indicateurs par situation pour les orienter au mieux. Nous retrouvons ici la deuxième proposition. La troisième consiste à intégrer davantage le non-verbal, élément qui semble se développer à l'initiative de quelques formateurs et formatrices du groupement formation du SDIS 31, sans que plus de détails ne soient donnés. Enfin, une proposition est faite sur l'intégration de l'outil vidéo dans la formation des SP formateurs et formatrices. Le groupe de travail a néanmoins souligné la vigilance à porter sur l'utilisation de cet outil qui peut générer des frustrations auprès des SP en question.

2 L'individualisation de la formation

La deuxième dimension définie par le groupe de travail pour évaluer la formation du SDIS 31 porte sur l'individualisation. Pour cela, nous avons choisi de nous intéresser au plan d'action. Le plan d'action est l'outil utilisé par les formateurs et formatrices pour mettre en place le suivi des apprenant·es dans le parcours multimodal qui est développé au SDIS 31. Il est ainsi utilisé tout au long de la formation de l'apprenant·e, à l'ÉDIS comme en CS sur ses périodes d'immersions. Avant de présenter les résultats issus des analyses conduites dans le cadre de l'évaluation, nous présentons dans un premier temps les méthodes et outils mobilisés.

2.1 Une analyse mixte du plan d'action

Afin d'analyser le plan d'action, nous avons mis en place une démarche mobilisant deux méthodes d'analyse complémentaires. La première s'appuie sur les plans d'action une fois

renseignés par les SP formateurs et formatrices. La seconde est produite à partir d'entretiens semi-directifs conduits avec les SP formateurs et formatrices.

2.1.1 L'analyse des plans d'action

Le plan d'action a été défini comme l'outil pédagogique central dans la démarche d'individualisation de la formation : il est ce qui permet aux SP formateurs et formatrices d'assurer le suivi de l'apprenant·e dans son parcours de formation. Pour cela, les plans d'action doivent pouvoir rendre compte d'un certain nombre de marqueurs pour guider les SP formateurs et formatrices dans l'accompagnement de l'apprenant·e. Le groupe de travail en a défini sept : l'objectif à atteindre, le moment, la manière, le temps nécessaire pour le mettre en place, le lieu, les personnes concernées, les personnes vers qui l'apprenant·e peut s'adresser. Ces sept indicateurs sont précisément les éléments qui ont été observés au travers de plans d'action remplis par des SP formateurs et formatrices du SDIS 31. Plus précisément, nous en avons recueillis 42 :

- 4 issus d'une formation de « chef·fe d'agrès un engin⁸⁹ » menée à l'ÉDIS et adressés aux SP formateurs et formatrices des CS ;
- 29 produits dans le cadre du diagnostic de la formation de « chef·fe d'équipe »⁹⁰ mené à l'ÉDIS et adressés aux SP formateurs et formatrices des CS ;
- 9 issus de trois livrets stagiaires de la formation initiale de SPV du module Secours d'Urgence Aux Personnes et adressés à l'équipe de formation qui suivait sur la semaine les apprenant·es.

2.1.2 L'analyse des entretiens semi-directifs

La seconde méthode de recueil des éléments empiriques est celle de l'entretien semi-directif. Nous avons interrogé sept SP formateurs, dont trois sont des SP formateurs permanents à l'ÉDIS et quatre sont SP formateurs occasionnels. Les entretiens ont duré en moyenne 37 minutes. La grille d'analyse qui a guidé ces entretiens était constituée de cinq thèmes : les objectifs du plan d'action, les conditions de réalisation, la formation au plan d'action, leur contenu et leur mise en œuvre (cf. annexe 19). L'objectif était de renseigner leur perception du plan d'action et l'expérience qu'ils en ont. L'ensemble de ces entretiens a été retranscrit et a

⁸⁹ La formation « chef d'agrès un engin » forme les SP ayant le grade de sergent. Elle permet aux SP de prendre le commandement des opérations sur les véhicules du secours à la personne.

fait l'objet d'une analyse de contenu thématique (Bardin, 2007). Cinq thèmes ont été dégagés de l'analyse de contenu : les objectifs du plan d'action, ses conditions de réalisation, son contenu, sa mise en œuvre et leur formation à la production de plan d'action. Ces cinq thèmes ont ainsi permis de donner à voir la manière dont les SP formateurs et formatrice perçoivent le plan d'action et l'expérience qu'ils en ont.

2.2 Les résultats : un outil de formation

Les résultats suivants sont organisés autour des deux méthodes conduites pour analyser le plan d'action. Nous présentons ainsi dans un premier temps les résultats de l'analyse des plans d'action, puis nous poursuivons en exposant les thèmes relevés lors de l'analyse de contenu des entretiens. Ces thèmes, dans une approche complémentaire, viennent ainsi renseigner le plan d'action autour des éléments annexes.

2.2.1 Des marqueurs repérés, un marqueur émergent

L'analyse des plans d'action a permis d'identifier tous les marqueurs cités par les membres du groupe de travail. Néanmoins, l'ensemble des indicateurs ne sont jamais relevés sur un seul plan d'action. Globalement, ceux qui ont été produits lors de la formation de « chef·fe d'agrès un engin » au sein de l'ÉDIS sont ceux dans lesquels nous les avons tous identifiés. Un indicateur a émergé de notre analyse et concerne le contexte d'élaboration du plan d'action qui permet de donner des indications supplémentaires au SP formateur ou formatrice à qui est adressé le plan d'action : « *il a été identifié suite au diagnostic initial [...] des difficultés [...] clairement identifiées par l'équipe des formateurs et verbalisées à X qui était en pleine conscience de ses limites* ». Les plans d'action issus du diagnostic de la formation de chef·fe d'équipe en comprennent quatre (les objectifs, la manière, les individus vers qui l'apprenant·e peut se diriger et le lieu). Enfin, ce sont les plans d'action réalisés durant la FI SPV qui en contiennent le moins puisque nous y retrouvons seulement les objectifs. Cette faible présence des indicateurs est cependant justifiée par le fait que ces plans d'action n'étaient pas destinés à sortir de la formation, ils étaient donc adressés aux SP formateurs et formatrices de l'équipe de formation qui suivait les SP apprenant·es sur toute la semaine. Par ailleurs, le groupe de travail a souligné l'insuffisance de la précision des indicateurs. Par exemple, pour les personnes vers qui diriger l'apprenant·e, il est noté : « *un tuteur* », ou encore pour les objectifs : « *continuer sur la progression en cours* ». Pour le groupe de travail, ces imprécisions risquent de conduire à une absence de mise en œuvre des plans d'action. Enfin, la remarque générale du groupe de

travail concerne les objectifs en eux-mêmes : pour les membres du groupe de travail, ils mettent davantage en évidence des besoins qu'un plan d'action.

2.2.2 Les objectifs du plan d'action

Pour les SP formateurs interrogés, le plan d'action poursuit deux objectifs : réguler les apprentissages et soutenir la décision finale de validation ou non de la formation de l'apprenant·e. En effet, si nous avons décrit le plan d'action au travers de la perspective de coordination qu'il porte, il n'en reste pas moins un outil pédagogique au service de l'apprentissage des apprenant·es. Le plan d'action sert ainsi à réguler les apprentissages du SP apprenant·e en amont de la formation en présentiel, lors du diagnostic, ou durant la formation en présentiel : « *il a pour but de pouvoir [...] donner la possibilité à celui qui va recevoir l'information d'évoluer sur une difficulté qu'il m'a fait apparaître auparavant* » (F3). Le second objectif s'inscrit dans un cadre institutionnel puisqu'il correspond à la justification de la décision finale du jury de la formation en question. L'objectif est donc de soutenir la décision finale formulée sur les SP apprenant·es : « *le plan d'action [...] vient après appuyer le fait [qu'] il y a un ajournement* » (F6).

2.2.3 Le contenu des plans d'action

Concernant les contenus des plans d'action, que nous avons traités d'un point de vue externe au travers de l'analyse des plans d'action, les SP interviewés ont fait principalement référence aux livrets de formation des SP apprenant·es. Pour eux, les plans d'action sont construits au regard des compétences définies dans les livrets de formation qu'ils priorisent en fonction des formations : « *il faudra prioriser. Il faudra prendre deux ou trois plus importantes, pas plus. Ça fait beaucoup après à travailler* » (F4). C'est donc à l'appréciation des SP formateurs ou formatrices qu'ils ou elles indiquent les compétences à travailler. Ce point-là fait d'ailleurs émerger une difficulté pour ces derniers à interpréter les compétences décrites dans le livret de formation : « *il y a des choses qui [ne] me paraissent pas assez claires donc des fois le plan d'action il peut être un peu perturbé par rapport à comment tu comprends déjà les phrases qu'il y a dans le livret* » (F1). Une autre difficulté est également exprimée par les SP interrogés. Elle concerne la constitution du plan d'action qui comprend une partie « commentaire ». Cette partie, qui se distingue de celle du plan d'action, génère ainsi un flou sur la distinction entre le commentaire et le plan d'action : « *seulement un plan d'action ça reste général, souvent on se trompe entre le commentaire quand on fait sur une MSP par exemple et le plan d'action* » (F4)

2.2.4 Les conditions de réalisation

Les entretiens ont également mis en évidence les conditions de réalisation du plan d'action. La première concerne la dimension collective dans leur élaboration. En effet, les SP interrogés ont mentionné la dimension co-construite des plans d'action, que cela soit avec les apprenant·es ou avec les autres SP formateurs ou formatrices : « *pour pouvoir mettre un plan d'action efficace sur un apprenant, pour moi, il faut de la réflexion et de... de la discussion avec les différents formateurs qui ont déjà observé l'apprenant pour pouvoir partir sur la bonne chose et pas partir à côté* » (F1). La deuxième condition pour la réalisation d'un plan d'action est celle de la participation des SP formateurs et formatrices à la préparation de la formation dans laquelle ils et elles vont intervenir. Durant ce temps de préparation, l'équipe de formation va ainsi pouvoir se mettre d'accord sur le niveau de compétences attendu. Cette participation rejoint une troisième condition : celle de connaître les lieux où la formation va se dérouler. Cette connaissance est apparue importante pour appréhender les possibilités environnementales. Le plan d'action peut ainsi être pensé au regard des opportunités liées aux lieux, ses ressources, ses potentialités mais également ses limites : « *Le gros manque c'est que je [ne] connais pas les lieux. Tu vois. Et [...] si [je n'] ai pas tout ça, ici, je suis freiné* » (F3). Enfin, la quatrième condition est celle liée aux moyens mis à disposition de l'équipe de formation. Dans l'exemple qui suit, le SP formateur indique que pour lui il n'est pas possible de proposer un plan d'action efficace en l'absence de structure spécifique permettant de travailler précisément sur les compétences attendues : « *là pour moi, pour l'incendie, on [...] [ne] travaille pas efficacement [...] on [ne] peut pas amener des plans d'action efficaces parce qu'on [ne] travaille pas avec du réel* » (F1).

2.2.5 Le plan d'action en centre de secours

Comme précisé précédemment, le plan d'action est un outil qui n'est pas réservé à la formation en présentiel mais qui suit l'apprenant·e à son retour en centre de secours. Alors que les résultats liés à la reconnaissance des formateurs et formatrices ont mis en évidence une difficulté à assurer la mise en œuvre des plans d'action en centre de secours (cf. : *supra*), les SP interrogés ont exprimé l'importance des échanges oraux entre l'équipe de formation rattachée à l'ÉDIS et les SP formateurs ou formatrices du centre de secours : « *si d'après lui il manque des choses un petit coup de téléphone en disant : voilà on a marqué ça, on a marqué ça, j'ai commencé à bosser et je me suis rendu compte qu'il me manquait ça, je le rajoute sur le plan d'action, voilà* » (F7). Cette régulation peut alors être problématique s'il n'y a pas de relation entre

l'équipe de formation de l'ÉDIS et celles des centres de secours : « *je vais prendre l'exemple de CS3 où ils [ne] sont pas nombreux, où il y a un mec qui s'occupe de la formation, est-ce que vraiment lui on l'a appelé en lui disant : voilà, le SP de chez toi, il a tel ou tel plan d'action à travailler, il faut que tu fasses travailler sur ça, et quand tu le sens prêt, tu m'appelles* » (F1).

2.2.6 La formation au plan d'action

Enfin, des éléments empiriques permettent d'appréhender la formation à l'élaboration des plans d'action. Abordée au travers d'une question lors de l'entretien, les réponses des SP interrogés·es indiquent que, lors de la formation FORAC, ils et elles ont été formé·es à la réalisation des plans d'action. Deux types d'apports sont identifiés par les répondant·es : des apports théorique et pratique avec la mise en application. Il est néanmoins souligné un manque de la part des SP interrogés : « *on nous forme là-dessus. Après c'est un peu court* » (F4). Cette formation n'est d'ailleurs pas assurée pour les FORAC ayant obtenu une équivalence, c'est-à-dire pour celles et ceux qui étaient formateurs ou formatrices avant la refonte de la filière formation en 2017. Pour la majorité des SP interviewés, c'est l'expérience, la pratique qui a été la plus formative : « *J'ai appris sur le tas avec mes présences ici* » (F3)

2.3 Les pistes pour améliorer les plans d'action

Cinq pistes ont été formulées par le groupe de travail. La première concerne la difficulté évoquée par certains SP interrogés et fait référence au temps de préparation des formations. La proposition est celle de formaliser ces temps de préparation afin de favoriser une lecture commune des référentiels et attendus de la formation à venir. La deuxième concerne la formation des SP formateurs et formatrices. La proposition qui est faite est alors d'envisager des recyclages pour les FORAC qui aurait pour thème les plans d'action. L'objectif est de recentrer cet outil d'individualisation dans la formation des SP formateurs et formatrices. Cette proposition rejoint la troisième qui propose d'accentuer la formation à cet outil dès la formation initiale des FORAC. Enfin, les quatrième et cinquième propositions ont été faites dans la perspective de créer du lien entre les équipes de formation et les centres de secours. L'objectif serait d'intégrer cette mission de coordination à des acteurs et actrices identifié·es au préalable pour assurer la mise en œuvre du plan d'action et son évolution. La cinquième proposition, qui va dans le même sens, se situe du côté de l'apprenant·e. La proposition est de faire identifier par l'apprenant·e un·e référent·e dès le début de la formation pour avoir un repère.

3 La reconnaissance des formateurs et formatrices

Enfin, la dernière dimension est celle qui porte sur la reconnaissance par les pairs des formateurs et formatrices. Nous avons choisi de l'évaluer à partir de la perception qu'ont les SP des formateurs et formatrices, c'est-à-dire à partir de l'identité attribuée (Dubar, 2007) aux SP formateurs et formatrices. À partir des trois critères initialement formalisés au sein du référentiel de l'évaluation⁹¹, nous avons listé 18 qualités du « métier » de SP formateurs et formatrices. Pour observer ces indicateurs, nous avons adressé un questionnaire à l'ensemble des SP du département (cf. annexe 20). Il était constitué de 18 questions fermées, qui correspondent aux 18 qualités listées par le groupe de travail, avec quatre modalités de réponse organisées en échelle de Likert. Les répondant·es pouvaient ainsi indiquer leur degré d'accord sur chacune des qualités. Une question ouverte facultative était posée à la fin pour permettre aux répondant·es de s'exprimer. Ce questionnaire a été diffusé en format papier et en format électronique entre décembre 2020 et janvier 2021.

3.1 La co-réalisation d'un questionnaire portant sur les qualités des SP formateurs et formatrices

Le questionnaire a été réalisé par le groupe de travail qui s'est attaché à définir les qualités principales des SP formateurs et formatrices. Les qualités que nous avons listées ont été regroupées en trois catégories : les qualités personnelles, les qualités techniques et les qualités spécifiques à la formation. Les qualités personnelles comprennent la bienveillance, l'humilité, l'engagement dans les missions de formation, et trois qualités négatives l'orgueil, le mépris et la condescendance. Ces trois dernières ne font pas référence au profil idéal du SP formateur ou de la SP formatrice mais à des qualités négatives. Pour les qualités techniques, nous retrouvons les indicateurs de l'expérience professionnelle en tant que SP, la connaissance des références institutionnelles, de la mobilisation de leur propre expérience dans l'élaboration des actions de formation et de la maîtrise des techniques opérationnelles. Enfin, les qualités spécifiques de formation rassemblent la mobilisation des compétences du groupe dans la mise en œuvre des formations, l'identification des besoins des apprenant·es, l'adaptation des formations aux besoins du groupe, l'animation d'un groupe de formation, la mise en œuvre d'action de formation au plus près de la réalité du terrain, l'accompagnement à l'auto-évaluation, l'écoute et la disponibilité. C'est donc sur l'ensemble de ces qualités que les SP ont été invités à

⁹¹ L'engagement des formateurs et formatrices, leur maîtrise technique et leur posture.

s'exprimer en indiquant pour chacune des propositions leur degré d'accord à partir d'une échelle de Likert comprenant quatre modalités de réponse : « tout à fait d'accord », « assez d'accord », « peu d'accord » et « pas du tout d'accord ».

3.2 La diffusion du questionnaire

Le questionnaire, co-élaboré avec le groupe de travail, a été diffusé au sein du SDIS 31 sous format numérique par le biais de la plateforme APIS. Nous exposons, en suivant, les modalités de traitement et d'analyse du questionnaire ainsi que l'échantillon analysé.

3.2.1 Le traitement et l'analyse des résultats

Après deux mois de diffusion (décembre 2020, janvier 2021), nous nous sommes attachée à décrire et analyser les résultats afin de les présenter au groupe de travail. Quatre temps d'analyse ont été nécessaires pour dégager les résultats. Dans un premier temps, nous avons traité les réponses au questionnaire de manière dichotomique en regroupant les réponses sous deux modalités : « d'accord »⁹², « pas d'accord »⁹³. Nous avons ainsi pu identifier la tendance générale de la perception des SP formateurs et formatrices. Dans un second temps, nous avons affiné notre analyse en regardant plus précisément les nuances apportées par les degrés d'accord : les répondant·es sont-ils ou sont-elles plutôt « tout à fait d'accord » ou « assez d'accord », de même sont-ils ou sont-elles « pas du tout d'accord » ou « peu d'accord » ? Dans un troisième temps, ces réponses ont fait l'objet d'une classification hiérarchique descendante et d'une analyse factorielle de correspondances (cf. : chapitre 5). Les réponses ont donc été triées à partir du Chi 2. De ce traitement nous en avons produit des profils-types des SP formateurs et formatrices. Enfin, le dernier temps d'analyse a été dédié au traitement de la question ouverte qui concluait le questionnaire. Les réponses ont été traitées à partir d'une analyse de contenu thématique (Bardin, 2007). Nous avons donc réalisé un travail de catégorisation inductive des éléments du discours afin de les objectiver. Cette analyse a permis de dégager deux thèmes principaux : les avis positifs et les avis nuancés.

3.2.2 Présentation de l'échantillon analysé

Nous avons récolté 228 réponses au questionnaire. Les répondant·es, principalement des hommes (82%), sont pour moitié des SPV (58%) et des SPP (42%) et représentent de manière

⁹² Comprend les modalités « tout à fait d'accord » et « assez d'accord ».

⁹³ Comprend les modalités « peu d'accord » et « pas du tout d'accord ».

relativement homogène toutes les classes d'âge. Concernant l'ancienneté, le type de CS auquel le ou la SP est affecté·e ou encore le grade, les réponses sont plus hétérogènes. Nous retrouvons une majorité de SP ayant soit un mois à cinq d'ancienneté (22%), soit 21 à 30 ans d'ancienneté (25%). Les types d'affectation les plus représentés sont ceux des centres de secours exclusivement volontaires (37%) ou les centres de secours mixtes mais à dominante professionnelle (39%). Enfin, les caporaux/caporaux-chef et caporales/caporales-cheffes sont les plus représenté·es (30%), suivi·es des sergent·es (25%). L'ensemble de ces résultats est disponible en annexe (cf. annexe 20).

3.3 Les résultats : des SP formateurs et formatrices reconnu·es

L'analyse des résultats a permis de de dégager une vision globalement positive et homogène des formateurs et formatrices. Pour autant, nous avons nuancé ces résultats à partir des réponses à la question ouverte et en établissant trois profils-types de SP formateurs et formatrices.

3.3.1 Une vision homogène des SP formateurs et formatrices

Les résultats (présentés dans le détail dans l'annexe 20) mettent en évidence une vision homogène des SP formateurs et formatrices. Ils dévoilent une vision positive des SP formateurs et formatrices par leurs pairs. Elle est réaffirmée par les résultats de l'analyse de contenu dans laquelle un thème est entièrement dédié à cette vision positive. Elle va ainsi dans le sens des résultats statistiques. En effet, le traitement dichotomique⁹⁴ indique que les réponses sont identiques de 77% à 93%. Par exemple, les répondant·es sont à 93% d'accord pour reconnaître la maîtrise des techniques opérationnelles des SP formateurs et formatrices. Toutes les qualités sont reconnues, même si les degrés d'accord viennent nuancer le regard porté sur chacune d'elles : sur les 93% des répondant·es étant d'accord pour dire que les SP formateurs et formatrices maîtrisent leurs techniques opérationnelles, ils et elles sont 51% à être tout à fait d'accord et 49% à être assez d'accord. Les qualités les plus approuvées, c'est-à-dire celles pour lesquelles les répondant·es sont à plus de 90% d'accord⁹⁵, sont, pour les qualités personnelles, la bienveillance (92%) et l'engagement dans les missions de formation (91%), pour les qualités techniques, la maîtrise des techniques opérationnelles (93%), la connaissance des références institutionnelles et la mobilisation de leur propre expérience dans l'élaboration des actions de

⁹⁴ Pour réaliser le traitement dichotomique, nous avons rassemblé les modalités « pas du tout d'accord » et « peu d'accord » sous la modalité « pas d'accord », et les modalités « tout à fait d'accord » et « assez d'accord » sous la modalité « d'accord ».

⁹⁵ Cette modalité comprend les réponses renvoyant à « tout à fait d'accord » et « assez d'accord ».

formation (90%), et enfin, pour les qualités propres à la formation, l'animation du groupe (91%). Seules trois qualités ont été rejetées quasi-unaniment par les répondant·es : l'orgueil (84%), la condescendance (86%) et le mépris (92%). Enfin, l'analyse des degrés d'accord révèle que les répondant·es sont majoritairement « tout à fait d'accord » pour reconnaître chez les SP formateurs et formatrices leur engagement dans les missions de formation⁹⁶, la mobilisation de leur propre expérience au sein des formations⁹⁷ et leur disponibilité⁹⁸. Enfin, les avis les plus nuancés (que nous développons et explicitons *infra* à partir de l'analyse de la question ouverte), c'est-à-dire les qualités pour lesquelles les répondant·es sont plus « assez d'accord » que « tout à fait d'accord », portent majoritairement sur les qualités spécifiques liées à la formation⁹⁹. Les qualités techniques et personnelles sont plus à la marge¹⁰⁰.

3.3.2 Des avis nuancés

Même si la vision des SP formateurs et formatrices est positive, l'analyse de la question ouverte nous a permis de dégager un thème portant sur les avis nuancés des répondant·es qui est l'lui-même constitué de quatre sous-thèmes : les disparités entre les SP formateurs et formatrices, les contraintes exogènes, le recrutement et la formation des SP formateurs et formatrices et l'accompagnement en centre de secours. Le premier sous-thème renvoie directement au caractère variable des qualités des SP formateurs et formatrices. Les répondant·es ont ainsi jugé difficile de donner un avis général : « *difficile de juger cela dépend du groupe de formateur qui encadre un stage* » (34). Le deuxième sous-thème fait référence aux contraintes exogènes auxquelles sont confronté·es les SP formateurs et formatrices. Elles concernent plus particulièrement les moyens logistiques et humains qui leur sont alloués : « *au niveau de la disponibilité des véhicules de formation (FPT SR...) et de sites de manœuvres cela serait bien d'en disposer un peu plus* » (386) ou encore le cadre réglementaire : « *disponible malgré un programme de FMPA qui bride le travail individuel si on reste dans les horaires imposés* » (427). C'est ensuite le recrutement et la formation de ces acteurs et actrices qui ont été soulevés. La question du recrutement est exprimée par certain·es répondant·es qui interrogent

⁹⁶ 107 répondant·es « tout à fait d'accord » et 100 « assez d'accord ». Nous le notons désormais de la manière suivante : 107/100.

⁹⁷ 106/100.

⁹⁸ 108/96.

⁹⁹ Les qualités en question sont les suivantes : l'animation de groupe, l'écoute, l'adaptation aux besoins du groupe, l'identification des besoins du groupe, la mobilisation des compétences du groupe, l'accompagnement à l'auto-évaluation et la mise en œuvre de la formation au plus près de la réalité du terrain.

¹⁰⁰ Les qualités techniques sont celles liées à la connaissance des références institutionnelles et à l'expérience opérationnelle. Pour les qualités personnelles, nous ne retrouvons seulement que celle liée à l'humilité.

l'accessibilité à la mission de formation au regard des motivations des SP : « *il y a des gens qui sont bons pour ce domaine de compétence au SDIS de les trouver et de les mettre en place. Il faut arrêter de donner les places de formateurs contre un galon ou contre un ras le bol des interventions* » (409) ou encore de l'expérience opérationnelle des SP : « *je pense que pour être formateur ou ACPRO il faut un minimum d'expérience dans le "métier". Aujourd'hui je trouve que l'on a tendance à vouloir aller un peu trop vite !* » (205). Pour la formation, les SP soulignent l'inégalité dans la formation de formateur ou formatrice : tous les SP ne reçoivent pas la même formation ou d'autres manquent de formation. S'ils étaient formateurs ou formatrices avant la refonte de la filière formation (2017, cf. : chapitre 1) ils ont pu obtenir une équivalence, s'ils ou elles le sont devenu·es après la refonte, alors ils ou elles ont suivi la formation : « *de nos jours certaines progressions autorisées sont également néfastes : un ACPRO validé en 2020 peut prétendre à devenir FORAC en 2021 : quelle expérience aura-t-il de son vécu de pédagogue ?* » (77). Enfin, le quatrième et dernier sous-thème concerne l'accompagnement en centre de secours et la difficulté d'identifier les FORAC et ACPRO. En centre de secours, l'accompagnement des SP dans leur processus de formation apparaît compliqué et trop dépendant des SP en formation : « *le souci est que si l'agent ne va pas voir l'encadrant, l'encadrant ne s'occupe pas de l'agent* » (143). Pour d'autres, « *le lien entre le stage présentiel et le tutorat est inexistant* » (155) avec des acteurs et actrices en centres de secours peu identifié·es en centres de secours : « *on ne sait pas forcément qui appartient à cette filière* » (408).

3.3.3 Les profils-types des SP formateurs et formatrices

Les résultats des questions fermées du questionnaire ayant été traités par une CHD et une AFC, nous avons pu identifier trois profils-types de SP formateurs et formatrices. La première figure, constituée à partir de 52% de réponse, est celle des SP formateurs et formatrices considéré·es. Les trois types de qualités (personnelle, technique et spécifiques à la formation) sont représentées et sont toutes reconnues avec des degrés d'accord toujours modéré : « assez d'accord » - modalité la plus présente – ou « peu d'accord ». Le deuxième profil-type, établi à partir de 40% de réponses renvoie à la figure des SP formateurs ou formatrices idéalisé·es. Pour ce profil-type, le degré d'accord est toujours extrême : « tout à fait d'accord » ou « pas du tout d'accord ». Toutes les qualités sont reconnues, avec un accent particulier sur les qualités spécifiques à la formation. À l'inverse, les qualités liées à l'orgueil, la condescendance et le mépris sont totalement rejetées. Enfin, le troisième profil-type, nous l'avons nommé les SP

formateurs et formatrices déprécié·es. Il a été produit à partir de seulement 8% de réponses. Tandis que les qualités personnelles sont jugées plutôt négativement, celles liées à la formation sont totalement rejetées. La réalisation de ces profils-types reflètent la présentation des résultats *supra* : les SP ont globalement une vision positive des SP formateurs et formatrices chez qui ils et elles reconnaissent l'ensemble des qualités.

3.4 Les pistes pour améliorer la reconnaissance des SP formateurs et formatrices

La présentation et l'analyse des résultats a fait émerger quatre pistes pour améliorer la reconnaissance des SP formateurs et formatrices. Tout d'abord, nous retrouvons celle portant sur la distinction entre les ACPRO et les FORAC. En effet, les résultats de l'analyse de contenu thématique a fait apparaître la difficulté pour les SP à identifier les ACPRO et FORAC et à distinguer les missions spécifiques de chacun·e : « *au final, quelle différence entre un formateur et un accompagnateur ? Car en tant qu'accompagnateur, je fais la même chose que le formateur* » (184). Le groupe de travail a donc formulé une proposition visant à communiquer et expliquer en centres de secours le rôle des chacun·e. Dans cette même perspective, une deuxième proposition a été faite pour mettre en avant les ACPRO lors des sessions pour qu'ils et elles soient identifié·es par les SP de leurs centres de secours. La troisième piste concerne les SP et leur capacité à connaître, à s'auto-évaluer, pour pouvoir indiquer aux ACPRO leurs besoins. Cette piste rejoint donc le thème du développement de l'autonomie des SP. Ces trois propositions portent principalement sur des actions à mener directement en centres de secours et peuvent être conduites par les acteurs et actrices de la formation. La quatrième est dernière proposition est plus singulière. Elle porte sur les moyens (humains et matériels) donnés aux acteurs et actrices de la formation pour assurer leurs missions de formation. Ce point avait également été souligné dans l'analyse des réponses de la question ouverte. Pour cette action, les acteurs et actrices de la formation sont donc soumis·es et conditionné·es aux moyens délivrés par l'institution.

4 La stabilisation du dispositif d'évaluation

Les résultats de l'évaluation présentés ci-dessus ont permis de reprendre le référentiel de l'évaluation pour penser sa pérennisation hors de la RI. À partir de ces résultats nous avons ainsi ajusté le dispositif d'évaluation. En effet, l'évaluation, opérationnalisée par nous-même, apprentie chercheuse-intervenante, a été réalisée principalement à l'aide d'outils issus de la sphère de la recherche (entretiens semi-directifs avec analyses de contenu thématique,

entretiens d'auto-confrontation simple, traitement par CHD et d'AFC). Afin de proposer un dispositif permettant aux SP du SDIS 31 de faciliter sa mise en œuvre, le groupe de travail a choisi de traduire l'ensemble des outils évaluatifs mobilisés en questionnaires auxquels nous avons apporté les modifications issues de l'évaluation présentée précédemment.

4.1 Le développement de l'autonomie des SP

Dans le cadre de la reprise du dispositif de l'évaluation, nous avons choisi d'écarter le critère concernant l'accompagnement à l'auto-évaluation. Les résultats issus de l'évaluation précédente serviront à produire des fiches d'accompagnement et de formation destinées aux SP formateurs et formatrices. Nous avons néanmoins décidé de préserver le critère portant sur l'auto-évaluation des SP en proposant un questionnaire anonyme constitué en trois parties. Pour la première partie, les SP devront indiquer, sur une échelle de Likert allant de 1 à 4 la fréquence de leurs auto-évaluations (1= jamais ; 4= tout le temps) et l'utilité perçue (1= pas du tout utile ; 4= très utile). La deuxième partie sera consacrée au classement : des ressources les plus mobilisés par les SP dans le processus d'auto-évaluation (APIS, les pairs, les SP formateurs et formatrices, l'expérience personnelle et la réflexivité opérationnelle) ; les produits de cette auto-évaluation (entraînement à des techniques opérationnelles, recherche de savoirs, réalisation de fiches et/ou vidéos, la mise en place de formation adaptée au besoin identifié) ; les difficultés ou obstacles rencontrés (le manque d'objectivité et de regard externe, le temps, l'utilisation d'APIS, l'absence réactivité « institutionnelles » quand les besoins sont remontés, la confiance en soi ou au sein du groupe). Enfin, une troisième partie sera consacrée à une question ouverte permettant au SP de s'exprimer librement sur la pratique de l'auto-évaluation. Les réponses issues de cette question seront un atout pour faire évoluer le questionnaire sur cette pratique.

4.2 L'individualisation de la formation

Pour évaluer l'individualisation de la formation, le groupe de travail a choisi de garder le critère lié à la coordination des acteurs et actrices de la formation dans le suivi des apprenant·es. Le questionnaire envisagé pour évaluer ce critère est destiné aux SP formateurs et formatrices. Au vu des résultats précédemment présentés, le groupe de travail a choisi de cibler le questionnaire sur les relations entre l'ÉDIS et les CIS. Le questionnaire sera ainsi constitué de quatre questions. La première interrogera la compréhension des SP formateurs ou formatrices du plan d'action transmis par l'apprenant·es qu'ils ou elles renseigneront sur une échelle de Likert allant

de 1 (pas du tout) à 4 (complètement). La deuxième question sera directement tournée sur leur relation avec l'équipe de formation à l'origine du plan d'action. Les formateurs ou formatrices devront ainsi mentionner s'il y a eu des échanges avec l'équipe de formation (oui/non) et, si oui, par quel moyen (appel, mot écrit spécifique à l'adresse des formateurs et formatrices, contact en présentiel). La troisième question, qui concerne davantage l'identification des SP formateurs et formatrices par les apprenant·es, questionnera la mise en relation qui a été faite entre l'apprenant·e et le SP formateur ou formatrice en CIS. Enfin, la dernière question sera ouverte et, comme pour le questionnaire sur le développement de l'autonomie des SP, visera à mettre au jour de nouveaux éléments permettant d'adapter le questionnaire aux besoins exprimés par les répondant·es.

4.3 La reconnaissance des SP formateurs et formatrices

Enfin, pour cette dernière dimension du référentiel de l'évaluation, le groupe de travail a décidé de reconduire le même questionnaire en ajoutant deux questions supplémentaires liées à l'identification des ACPRO et FORAC. La première, plus générale, interrogera les SP sur leur capacité à les distinguer : « Je sais distinguer les FORAC et ACPRO », la seconde sera plus spécifique et concernera plus particulièrement les ACPRO et FORAC en CIS : « Je connais les FORAC et ACPRO de mon CIS ».

L'ensemble de ces questionnaires (hormis celui sur la reconnaissance) ont la particularité d'être courts. Ce choix a été fait afin de favoriser leur mise en application et leur analyse qui, s'ils sont fastidieux, risquent de ne pas perdurer.

Synthèse du chapitre 9

Dans ce chapitre nous avons présenté les résultats du volet intervention : les résultats de l'évaluation sur le développement de l'autonomie des SP, l'individualisation de la formation et la reconnaissance des SP formateurs et formatrices, les pistes pour l'action et le dispositif d'évaluation qui sera soumis au comité de pilotage, et dont nous rappelons les résultats en suivant.

Le développement de l'autonomie des SP a été évalué à partir de critères : la pratique de l'auto-évaluation par les SP et l'accompagnement par les SP formateurs et formatrices. La pratique de l'auto-évaluation a pu être renseignée à partir des entretiens semi-directifs menés avec dix SP. Nous relevons principalement de ces résultats que cette pratique est mobilisée par les SP, après une difficulté rencontrée en intervention, mais que peu de traces sont laissées. Elle se réalise souvent sur le mode informel. De plus, nous soulevons la difficulté à différencier la co-évaluation et l'auto-évaluation souvent employées indistinctement par les SP. Pour améliorer cette pratique, nous avons formulé des pistes pour l'action qui s'organisent principalement sur : la production et la diffusion d'un livret d'accompagnement individuel à l'auto-évaluation, l'utilisation des auto-évaluations dans la conception des Formations de Maintien des Acquis et la diversification des ressources en ligne sur APIS. L'évaluation de l'accompagnement à l'auto-évaluation a alimenté cette dimension car elle a permis de mettre au jour les marqueurs de cet accompagnement qui ont été organisés en quatre thèmes : la mobilisation des références institutionnelles, la conduite du *débriefing*, la mise en confiance de l'apprenant·e et sa considération. Les pistes pour l'action ont donc été produites à partir de ces nouveaux marqueurs dont une des pistes majeures est celle de réaliser des fiches d'accompagnement pour les SP formateurs et formatrices.

Pour l'individualisation de la formation, le groupe de travail a choisi d'évaluer la coordination des acteurs et actrices de la formation dans le suivi des apprenant·es. Pour cela, l'indicateur est celui du plan d'action. L'analyse de plans d'action et des entretiens semi-directifs avec des SP formateurs et formatrices nous ont conduit à identifier les difficultés pour ces derniers à renseigner les plans d'action. Ces difficultés portent sur le contenu des plans d'actions, avec l'interprétation des compétences et le niveau attendu pour chacune d'elles, mais également sur la passage des plans d'action en centres de secours où les échanges oraux entre SP formateurs et formatrices apparaissent plus efficaces dans le suivi de l'apprenant·e. De plus, tous les SP formateurs et formatrices n'ont pas été formé·es à la réalisation d'un plan d'action. Au regard

de ces résultats, le groupe de travail a formulé deux pistes pour l'action : créer des liens avec les CS pour favoriser les liens entre les équipes de formation de l'ÉDIS et celles des groupements territoriaux et des centres de secours ; identifier clairement un accompagnateur ou une accompagnatrice en CS afin que l'apprenant·e puisse se diriger facilement vers cette personne.

Enfin, pour la reconnaissance des SP formateurs et formatrices, le groupe de travail a décidé d'interroger cette reconnaissance à partir d'un questionnaire regroupant toutes les qualités identifiées par le groupe de travail des SP formateurs et formatrices. Les SP devaient donc renseigner, à partir d'une échelle de Likert allant de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord), leur perception des formateurs et formatrices. Les résultats mettent en évidence que les SP formateurs et formatrices sont reconnus·es par les SP qui les jugent favorablement. Trois profils-types ont été dégagés de l'analyse issue de la CHD et l'AFC : celles et ceux qui sont considérés (52%), celles et ceux qui sont idéalisés (40%) et celles et ceux qui sont dépréciés (8%). Une des difficultés étant de distinguer les ACPRO et les FORAC, les pistes pour l'action sont orientées vers cette intention : communiquer et expliquer en CS les rôles de chacun, mettre les ACPRO en avant pendant les temps de formation, etc.

Enfin, le groupe de travail a pensé la stabilisation du dispositif d'évaluation en gardant les trois mêmes dimensions de l'évaluation mais en réduisant le référentiel aux critères et indicateurs étant apparus comme à améliorer. De même, tous les outils évaluatifs ont été ramenés à l'outil du questionnaire, plus facile à mettre en œuvre. Le dispositif est donc plus petit, l'objectif étant qu'il soit réellement mobilisé par les SP après la RI.

Chapitre 10

Contribution à une modélisation du processus de référentialisation

Le dernier chapitre de cette thèse a pour objectif de revenir sur la problématique générale en reprenant les résultats présentés dans les parties précédentes (parties 2 et 3) et en les discutant. Ainsi nous pouvons venir éclairer la problématique générale de cette thèse qui s'intéresse à la caractérisation des valeurs du pôle de la référence et à la manière dont elles se manifestent tout du long du processus de référentialisation. Pour cela, nous avons analysé le processus de référentialisation en y déclinant deux problématiques spécifiques : une liée à l'élaboration du pôle de la référence au travers de la conduite du diagnostic (partie 2) et une seconde portant sur l'articulation entre les dimensions axiologique et technique de l'évaluation au travers de la co-construction du référentiel de l'évaluation (partie 3). C'est par la mise en dialogue de ces résultats que nous venons éclairer la problématique générale. L'ensemble des résultats présentés viendront alimenter notre modélisation de départ du processus de référentialisation présenté ci-dessous.

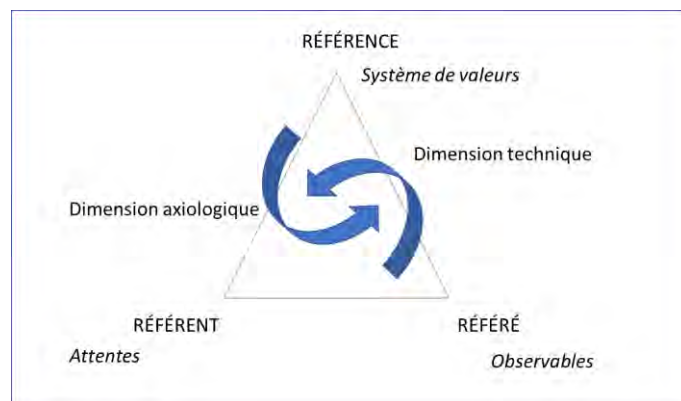


Figure 10 : Modélisation du processus de référentialisation t.1

1 La dynamique de l'identité professionnelle au sein de la référentialisation

Nous avons questionné le système de référence, qui correspond au pôle des valeurs des évaluateurs et évaluatrices de l'évaluation, sur les deux premières étapes de la référentialisation : le diagnostic, qui nous a permis d'identifier l'objet à évaluer, c'est-à-dire leur formation, et le référentiel de l'évaluation. Comme indiqué *supra*, ces étapes ont été co-

construites avec le groupe de travail. À partir des valeurs déclinées par Shalom H. Schwartz (2006), nous avons donc mené un travail d'analyse des valeurs. Pour cela, nous nous sommes appuyée sur les deux livrets que nous avons co-produits avec le groupe de travail à partir des résultats des deux enquêtes du diagnostic (chapitres 4 et 5) et de l'analyse du référentiel co-élaboré (chapitre 7). Les résultats présentés *infra* viennent alimenter notre problématique générale en caractérisant les valeurs par l'identité professionnelle. Nous mettons ainsi au jour que les valeurs mises en jeu lors du processus de référentialisation relèvent de l'identité professionnelle.

1.1 La mise au jour de deux identités professionnelles

Lors de la première étape de la référentialisation, nous nous sommes attachée à identifier les valeurs issues de la formation des SP et celles du métier de SP. La première enquête s'est appuyée sur les pratiques déclarées des SP au sein de la formation (chapitre 4) et la seconde sur les qualités revendiquées des SP sur leur métier (chapitre 5). L'identification des valeurs au sein de ces deux enquêtes a permis de révéler des différences entre les valeurs de la formation et celles du métier. Ces valeurs sont rappelées dans le tableau ci-dessous.

Valeurs	Métier	Formation
Réussite	X	X
Bienveillance	X	X
Tradition	X	X
Conformité	X	X
Universalisme	X	
Autonomie		X
Stimulation		X
Sécurité	X	X
Pouvoir		X

Tableau 16 : Les valeurs du métier et de la formation

Si cinq valeurs sont communes au métier et à la formation, nous observons que trois sont différentes. L'universalisme apparaît seulement dans celles du métier quand l'autonomie, la stimulation et le pouvoir sont exclusivement associées à la formation. Alors que ces valeurs ont été extraites des pratiques déclarées (chapitre 4) ou de qualités revendiquées (chapitre 5), nous pouvons ainsi les associer à l'identité professionnelle. Ces différences s'expriment au travers d'objectifs, d'enjeux, de pratiques et de qualités qui sont spécifiques à la formation ou au métier. L'identité professionnelle du métier de SP est construite principalement sur la valeur de la

réussite, qui renvoie au besoin d'efficacité des SP en intervention, mais également sur les valeurs de bienveillance, qui font référence à la dimension collective de ce métier, et de tradition. Cette dernière valeur est en lien direct avec l'uniforme et la dimension institutionnelle de ce métier. Nous retrouvons également les valeurs de conformité, en lien avec le respect des directives départementales dans la réalisation de leurs missions, et celle de l'universalisme. Cette dernière fait directement référence à leur mission première : celle de porter secours aux victimes, à l'environnement et aux biens. L'identité professionnelle des SP formateurs et formatrices est constituée des mêmes valeurs que celles du métier, hormis celle de l'universalisme, auxquelles s'ajoutent des valeurs spécifiques : la stimulation, l'autonomie et le pouvoir. En reprenant le système de valeurs présenté par Shalom H. Schwartz (2006), nous mettons en évidence une identité professionnelle des SP formateurs et formatrices en tension entre une volonté de reproduire l'existant et celle de créer de la nouveauté. Cette tension est propre aux intentions des dispositifs de formation (Aussel, 2013) qui sont à la fois normalisante, en visant l'efficacité, et émancipatrice, en cherchant à développer la capacité d'agir de l'utilisateur. Ces deux intentions se retrouvent dans les valeurs identifiées dans la formation. Nous retrouvons d'une part des valeurs orientées vers la continuité de l'existant¹⁰¹ (Shalom H. Schwartz, 2006), principalement les mêmes valeurs que celles du métier, que nous associons à l'intention normalisante, et d'autre part les valeurs inscrites dans une perspective de changement¹⁰² que nous associons à l'intention émancipatrice. Cet écart permet de penser la formation comme une action de reproduction de l'existant – dont l'objectif serait de former des individus aptes à réaliser les missions du métier – mais également, et surtout, de dépasser cette reproduction afin d'ouvrir des perspectives nouvelles. Cette tension est fondatrice dans la formation et toujours d'actualité, quel que soit le type de formation, avec d'une part une pression issue du milieu socio-professionnel qui peut contester les profils issus de la formation, profils non-adaptés aux réalités « du terrain » (Champy-Remoussenard, 2015), et une volonté des acteurs et actrices de la formation de maintenir dans les formations cette visée émancipatrice. Cette dernière, qui paraît parfois déconnectée des attentes du terrain, est pourtant un puissant moteur de changement et d'innovation tant au niveau individuel qu'au niveau organisationnel, voire institutionnel.

¹⁰¹ Ces valeurs sont : la conformité, la tradition, la bienveillance, la sécurité et le pouvoir.

¹⁰² Ces valeurs sont : la stimulation, l'autonomie, l'universalisme et l'hédonisme.

1.2 L'évolution du système de valeurs

La mise au jour des valeurs lors de cette première étape de la référentialisation nous a permis de constituer une première version du pôle de la référence de notre évaluation, c'est-à-dire le système de valeurs des évaluateurs et évaluatrices. Pour cela, nous avons choisi de l'élaborer à partir des valeurs communes au métier et à la formation. En effet, nous avons décidé de constituer, dans un premier temps, le pôle de la référence à partir des valeurs considérées comme importantes autant dans la formation que dans le métier. Notre approche de la référentialisation mettant l'accent sur sa dimension dynamique, nous nous sommes intéressée à l'évolution de pôle de la référence. Nous avons ainsi analysé les écarts entre le système de référence issu de l'étape du diagnostic et celui identifié lors de la co-construction du référentiel de l'évaluation. Le tableau suivant reprend celui présenté *supra* et le complète avec les valeurs du référentiel (chapitre 7).

Valeurs	Diagnostic		Référentiel
	Métier	Formation	
Réussite	X	X	X
Bienveillance	X	X	X
Conformité	X	X	X
Tradition	X	X	
Universalisme	X		X
Autonomie		X	X
Stimulation		X	X
Pouvoir		X	X
Sécurité	X	X	

Tableau 17 : Les valeurs du métier, de la formation et du référentiel

Lors de l'élaboration du référentiel quatre nouvelles valeurs ont intégré le pôle de la référence : l'universalisme, l'autonomie, la stimulation et le pouvoir. Sur ces quatre valeurs, trois renvoient aux valeurs de la formation, et une à celle du métier. Nous notons ; en outre l'élaboration du référentiel qui a été principalement réalisé par cinq membres dont quatre qui participent activement à la formation des SP au SDIS 31. Nous retrouvons ainsi le système de valeurs que nous avons dégagé au sein de la formation. Par conséquent, nous pouvons affirmer que cette nouvelle étape de la référentialisation a mis en jeu les valeurs de l'identité professionnelle des SP formateurs et formatrices et qu'il existe bien une distinction entre l'identité professionnelle des SP et celle des SP formateurs et formatrices.

1.3 L'identité professionnelle : un concept pour appréhender les valeurs en jeu dans la référentialisation

Pour Vial (1996), « l'évaluation, c'est d'abord le rapport aux valeurs et c'est uniquement le rapport aux valeurs. Toute autre définition de l'évaluation est une définition d'école, de chapelle. À partir du moment où on définit quel est le rapport aux valeurs, on entre dans un modèle d'évaluation » (p. 1). Lecointe (1997, 2006) rejoint cette conception de l'évaluation et la renforce en intégrant le pôle de la référence dans sa modélisation de l'évaluation. Il émet même l'hypothèse que l'évaluation est une pratique qui se développe pour créer de la valeur en débattant et décidant de ce qui vaut (Lecointe, 2006). Cette hypothèse est intéressante dans le cadre de notre RI car l'évaluation a été contractualisée dans un contexte de changement ayant entraîné des évolutions dans la formation et dans les missions des SP formateurs et formatrices. Par ailleurs, si Lecointe (1997, 2006) les valeurs comme centrales dans le processus de référentialisation nous ne savons pas de quel type de valeurs il s'agit. Dans la problématisation de la référentialisation (chapitre 3), nous avons développé le lien entre les valeurs portées par les évaluateurs et évaluatrices et celles issues de l'identité professionnelle. Évaluer serait ainsi mettre en jeu les valeurs professionnelles. Les résultats présentés *supra* rejoignent cette hypothèse en montrant la manière dont ces valeurs, qui ont fait l'objet de débat, se sont confrontées pour se stabiliser au sein du référentiel.

2 La praxis : un pont entre les valeurs et la technique de l'évaluation

Dans le chapitre 8 nous avons défini la praxis comme l'action de réflexion sur l'environnement qui conduit les acteurs et actrices à se projeter vers un environnement nouveau. Les résultats de l'analyse des interactions mettent en évidence que c'est par la praxis que les dimensions technique et axiologique ont été articulées. Ces résultats, nous les revisitons au regard de notre problématique générale qui porte sur la manifestation de l'identité professionnelle dans le processus de référentialisation. En effet, nous avons montré dans le chapitre 3 l'influence du pôle de la référence sur les deux autres pôles de la référentialisation : les valeurs sont le véritable moteur de l'évaluation (Lecointe, 1997). Ces valeurs entrent alors en tension avec la dimension technique de l'évaluation qui prédomine au sein du processus évaluatif (Lecointe, 1997). Marcel et *al.* (2011 ; 2013) se sont intéressés à la manière dont ces deux dimensions entrent en conflit tout en affirmant que les valeurs ne prédominent pas sur la technique mais que ces deux dimensions sont deux composantes indissociables de l'évaluation. Dans le cadre de cette thèse, nous avons donc cherché à comprendre la manière dont ces deux dimensions s'articulent et

s'influencent. La praxis est ainsi apparue comme l'élément articulant ces deux dimensions en les mettant en dialogue : c'est durant ces réflexions que les valeurs se sont affinées, que la technique a fait émerger les contradictions au sein des valeurs et que les valeurs ont permis d'identifier les critères et indicateurs de l'évaluation. La praxis est donc centrale dans le processus de référentialisation. Nous pourrions aller plus loin en affirmant que l'évaluation est praxis : elle remet en cause l'existant en se projetant vers un avenir en adéquation avec les attentes des évaluateurs et évaluatrices. En effet, comme nous l'indiquions dans le chapitre 3, la référentialisation est indissociable de la recherche de sens, c'est ce qui la distingue du contrôle. Se questionner sur l'objet évalué, en cherchant à en identifier les intentions et les acteurs et actrices qui le font vivre, en projetant des indicateurs à observer, conduit à s'interroger sur ce qui a de la valeur et/ou ce qui devrait en avoir. L'étape d'élaboration du référentiel, durant laquelle les évaluateurs et évaluatrices définissent l'attendu, est donc l'étape qui permet de projeter de nouvelles réalités.

3 Une référentialisation conduite au travers des modèles évaluatifs

La référentialisation est le processus évaluatif qui permet l'élaboration et la conduite de l'évaluation. Ce processus démarre dès l'identification de l'objet à évaluer et se poursuit jusque dans la présentation des résultats et pistes d'amélioration. Il peut ainsi se définir en étape que nous proposons d'appréhender au travers des trois modèles évaluatifs présentés dans le chapitre 3 : les modèles de la mesure, de la gestion et des valeurs. Ces modèles sont mobilisés au niveau micro du processus de référentialisation. La mise en dialogue de chacune des étapes avec les modèles évaluatifs ne cherche pas à figer et enfermer ces étapes dans ces modèles mais à proposer une lecture qui mettrait en évidence la complexité du processus de référentialisation.

3.1 L'évaluation-valeurs au travers du diagnostic

Le diagnostic a été réalisé en mobilisant le modèle de l'évaluation-valeurs. Elle se définit comme une évaluation cherchant à mettre au jour le système de valeurs qui sous-tend la démarche évaluative (Ariza, 2020). Caractérisée par Marcel et Bedin (2018) et Ariza (2020) au travers de la démarche de RI, l'évaluation-valeurs se définit comme une évaluation cherchant à mettre au jour et expliciter les valeurs qui sous-tendent la démarche évaluative. Pour ces auteurs et autrice, il s'agit de développer « une conscience de l'évaluation, collective et individuelle » (Marcel et Bedin, 2018, p. 84) en réalisant une évaluation « qui devra être le plus possible partagée avec les acteurs impliqués » (*ibid.*). Ce modèle évaluatif est donc centré sur les valeurs.

Dans le cadre de l'évaluation de la RI, les valeurs concernent celles qui prennent part globalement à la RI, l'objectif de l'évaluation est alors « de mettre au jour les systèmes de valeurs de l'ensemble des protagonistes (commanditaires, concepteurs, évaluateurs, destinataires, chercheurs-intervenants, etc.) qui sous-tendent la démarche évaluative de sa conception à sa restitution et réception » (Ariza, 2020, p. 79). Dans le cadre de l'évaluation de la formation du SDIS 31, cette prise en compte des protagonistes nous a conduit à interroger les systèmes de valeurs des acteurs et actrices de la formation et des SP de la Haute-Garonne. Nous avons donc mis en place deux enquêtes qualitatives mettant au jour ce qui est considéré comme important pour ces acteurs et actrices et ce vers quoi ils et elles souhaitent s'orienter¹⁰³ (partie 2). Pour cela, nous nous sommes appuyée, d'une part, sur leur expérience de la formation, à partir d'entretiens semi-directifs¹⁰⁴, et, d'autre part, sur l'identité professionnelle revendiquée par les SP du département que nous avons caractérisée à partir d'un questionnaire co-construit avec le groupe de travail¹⁰⁵. C'est par l'analyse de ces éléments empiriques, étayée d'une grille portant sur les valeurs (Schwartz, 2006), et la reconnaissance de ces éléments que nous avons pu dévoiler un système de valeurs commun à la formation et au métier. Dans le cadre de cette démarche de référentialisation, nous avons donc mobilisé le modèle de l'évaluation-valeurs pour dévoiler le pôle de la référence.

3.2 L'évaluation-gestion au travers du référentiel

L'évaluation-gestion se définit comme un modèle évaluatif centré sur la régulation (Bonniol et Vial, 2009 ; Aussel, 2013 ; Marcel et Bedin, 2018 ; Ariza, 2020). Elle s'inscrit pleinement dans « une logique d'accompagnement de projets, de construction ou de consolidation de dispositifs » (Marcel et Bedin, 2018, p. 85) dans laquelle les acteurs et actrices cherchent à « élaborer des développements, des ressources, des propositions » (*ibid.*). Pour favoriser cette perspective de développement, l'évaluation-gestion est un modèle qui invite « les différents types d'acteurs impliqués » (Marcel et Bedin, 2018, p. 85) à prendre part à l'évaluation afin de définir ensemble les attendus de l'évaluation. Pour Gardiès, Fauré et Marcel (2019, p. 39) « la régulation suppose un répertoire partagé fait de langage commun, de filtres interprétatifs, de symboles, de façons de faire ». Plusieurs rapprochements sont possibles entre ce modèle évaluatif et la démarche de co-construction du référentiel que nous avons associée au pôle des référents. En effet, celui-ci a été réalisé dans une perspective de régulation puisque l'objectif

¹⁰³ Se référer à notre conception des valeurs définie dans le chapitre 6, partie 2.

¹⁰⁴ Ces entretiens sont présentés dans le chapitre 4 de la partie 2.

¹⁰⁵ Ce questionnaire est présenté dans le chapitre 5 de la partie 2.

était d'identifier les dimensions du dispositif de formation nécessitant des améliorations. Par exemple, nous avons développé le thème de l'autonomie des SP, qui était apparue comme une compétence importante au sein de la formation et dans les référentiels de compétences des SP, afin de pouvoir identifier les éléments à améliorer pour favoriser cette compétence. L'élaboration des trois thèmes de l'évaluation – l'autonomie des SP, l'individualisation de la formation et la reconnaissance des formateurs et formatrices – seraient ainsi les trois résultats de cette démarche évaluative qui indiqueraient d'ores et déjà les points de régulation que nécessite la formation du SDIS 31. De plus, cette régulation s'est opérée entre différents types d'acteurs et actrices. Celles et ceux prenant part à la démarche de RI, et plus particulièrement les membres du groupe de travail, mais également les autres acteurs et actrices en lien direct avec la formation des SP par la mobilisation des résultats du diagnostic et des référentiels de compétences des SP. Cette participation permet de penser cette évaluation au travers d'un « pouvoir partagé » (Bonniol et Vial, 2009, p. 340). Le travail réalisé lors de la co-construction du référentiel de l'évaluation nous permet de penser cette étape de la référentialisation au travers du modèle de l'évaluation-gestion. La production du référentiel, dans le cadre d'une évaluation conduite dans une RI, relèverait ainsi d'une évaluation-gestion.

3.3 L'évaluation-mesure au travers de l'opérationnalisation

Enfin, le pôle des référés, qui se traduit par l'opérationnalisation du référentiel de l'évaluation, peut être rapproché du modèle évaluatif de la mesure. En effet, l'évaluation-mesure se définit comme « un processus de transformation de l'objet évalué (attribut) en phénomène quantifiable, sécable, mesurable » (Aussel, 2013, p. 98). Nous associons ces caractéristiques aux critères et indicateurs qui composent le référentiel et qui guident l'évaluateur ou l'évaluatrice dans l'opérationnalisation de l'évaluation. La méthode est rétroactive (Marcel et Bedin, 2018) puisque ces éléments sont inscrits dans le référentiel que l'évaluateur ou l'évaluatrice n'est pas en mesure, théoriquement, de pouvoir modifier. Son objectif est de récolter les éléments empiriques correspondant aux indications données au préalable dans le référentiel. Nous insistons sur le fait que nous faisons ici référence à la pratique d'opérationnalisation des référentiels, ce qui ne veut pas dire que toutes les évaluations sont des évaluations-mesure à partir du moment où elles sont opérationnalisées. La nuance réside dans les niveaux de l'évaluation dont nous parlons. Même si l'opérationnalisation de l'évaluation est décrite comme une évaluation-mesure, qui s'attache à collecter les indicateurs précisés dans le référentiel, l'évaluation en elle-même – ses thèmes, ses critères et ses indicateurs – s'inscrit dans chacun

des modèles. Par exemple, l'évaluation des SP formateurs et formatrices sur l'accompagnement au développement de l'autonomie des SP, donne lieu à une évaluation-valeurs car elle permet de mettre au jour et de préciser les stratégies d'accompagnement. Le pôle des référés mobilise donc le modèle de la mesure en donnant aux évaluateurs et évaluatrices le référentiel de l'évaluation qu'ils et elles doivent opérationnaliser. Cette étape correspond finalement à celle dont font face les professionnel·les qui mettent en œuvre un référentiel « déjà-là » (Figari et al., 1994 ; 2006 ; 2014) en pointant parfois ses inadaptations (Chauffriasse, 2021b).

4 Une référentialisation conduite entre recherche et intervention

Au sein de cette RI, les volets recherche et intervention sont intimement liés et interdépendants. De la demande à la commande, les deux volets se sont construits l'un par rapport à l'autre. L'origine de cette RI est née de la demande du SDIS 31 qui, après la réforme de l'APC et la décentralisation de l'ingénierie de formation des SP au sein des départements, s'est adressée à l'UMR EFTS pour être accompagné dans la stabilisation de leur ingénierie de formation. Face à cette demande, l'équipe de recherche a proposé de mettre en place une démarche d'évaluation conduite au sein d'une RI. L'évaluation est alors pensée comme un outil d'accompagnement du changement mais également comme un objet de recherche. Elle vise un objectif transformatif, celui d'accompagner le SDIS 31 dans les changements de la formation, et un objectif heuristique, celui de produire des connaissances scientifiques sur la référentialisation. Le socle de cette évaluation est donc la RI dans laquelle elle tient autant d'importance pour le volet recherche que pour le volet intervention. Dès la première étape de l'évaluation cette interdépendance s'est manifestée : la réalisation du diagnostic a été conduit par une méthodologie de recherche mais c'est par la participation des membres du groupe de travail que nous avons pu analyser et interpréter les résultats. Cette participation a permis d'élaborer des résultats empiriques apportant des connaissances nouvelles sur la formation des SP. Valides au niveau interne, ces résultats ont permis d'être exploités dans le volet recherche. Ce sont ces résultats que le volet recherche a mobilisés. Dans le schéma suivant, nous donnons à voir les interrelations entre les sphères de la recherche et de l'intervention.

Chapitre 10 : Contribution à une modélisation de la référentialisation

Recherche-intervention	Recherche			Intervention	
Démarche globale de la RI (Marcel, 2020a)	Les objectifs et sous-objectifs du volet recherche	Les étapes de la recherche	Le tiers-espace socio-scientifique	Les étapes de l'intervention	Les objectifs de l'intervention
Contractualisation de la commande	Penser l'évaluation comme un outil d'accompagnement du changement	Lecture scientifique théorique et méthodologique sur l'évaluation et l'accompagnement du changement	Négociations entre l'UMR EFTS et le SDIS 31 pour répondre à la demande d'accompagnement du changement du SDIS 31	Médiatisation de la demande	Mettre en place une démarche d'accompagnement pour stabiliser le système de formation du SDIS 31
	Problématiser le processus de référentialisation pour connaître le rapport entre l'identité professionnelle et l'évaluation	<i>Apports théorique et méthodologique</i>	Contractualisation d'une RI plaçant l'évaluation au cœur de la démarche	<i>Apport empirique</i>	S'engager dans une démarche d'évaluation conduite au sein d'une RI
			Constitution d'une COPIL et d'un GT		
La construction du « en-commun »	Sous-objectif 1 : mettre au jour le pôle de la référence en identifiant les valeurs (Schwartz, 2006) en s'appuyant sur les résultats des deux enquêtes	Conceptualisation de la formation du SDIS 31 en dispositif de formation	Co-réalisation du diagnostic de la formation et présentation des résultats : construction d'une vision commune de la formation du SDIS 31		Sous-objectif 1 : définir la formation du SDIS 31 en s'appuyant sur l'ensemble de ses acteurs et actrices (des concepteurs et conceptrices aux bénéficiaires)
		Entretiens semi-directifs et analyse de contenu thématique (Bardin, 2007)		Participation des SP aux entretiens	
	<i>Apports théorique, méthodologique et épistémique</i>	Analyse de contenu en lien avec les pratiques évaluatives			

Partie 4 : Le bilan de l'évaluation

Fin année 1 (2018-2019)			Co-élaboration du livret 1 <i>Apport artefactuel épistémique</i>		
		L'identité professionnelle comme appui théorique et méthodologique	Co-production d'un questionnaires sur le métier de SP <i>Apport artefactuel</i>	Mise au jour des qualités des SP qualifiées d'importantes par les SP du département	
			Analyse et interprétation des résultats avec le groupe de travail <i>Apport épistémique</i>		
			Construction d'une vision commune du « métier » de SP		
			Co-élaboration du livret 2 <i>Apports artefactuel et épistémique</i>		
La conquête de la reconnaissance	Sous-objectif 2 : caractériser la traduction de la dimension axiologique à la dimension technique de l'évaluation <i>Apports épistémique et méthodologique</i>	Identification des dimensions axiologique et technique du référentiel	Définition des intentions de la formation, des critères, des indicateurs et des outils de l'évaluation à partir des résultats du diagnostic et des référentiels de compétences	Mobilisation des référentiels de compétences des SP pour élaborer le référentiel de l'évaluation	Sous-objectif 2 : élaborer le référentiel d'évaluation <i>Apport artefactuel</i>

Chapitre 10 : Contribution à une modélisation de la référentialisation

		Développement du processus de traduction par le concept de la praxis			
		Proposition d'outils de l'évaluation <i>Apport méthodologique</i>			
Fin année 2 (2019-2020)			Réalisation d'une capsule vidéo retraçant la démarche et les résultats <i>Apport artefactuel</i>	Communication de la démarche de RI au SDIS 31 par la diffusion de la capsule vidéo sur les réseaux nationaux du Sdis 31 : APIS, Fb, Twitter	
		Opérationnalisation du référentiel d'évaluation			
L'essaimage	Reprendre la problématique générale : ajuster ou apporter les modifications nécessaires à la modélisation de départ du processus de référentialisation		Mise en discussion des résultats et formulation des pistes pour l'action <i>Apport épistémique</i>		Prendre connaissance des résultats de l'évaluation et indiquer des pistes pour l'action
			Stabilisation du dispositif d'évaluation <i>Apport artefactuel</i>		Stabiliser le dispositif d'évaluation
	Soutenir la thèse				Réaliser la restitution finale au comité de pilotage

Tableau 18 : Diagramme de la RI : l'évaluation au cœur de la RI

5 La modélisation du processus de référentialisation actualisée

Au regard de l'ensemble des résultats présentés *supra* et de leur mise en discussion, nous reprenons notre modélisation de départ que nous complétons de la manière suivante. Nous précisons donc le pôle de la référence, que nous caractérisons à partir des valeurs de l'identité professionnelle. L'articulation entre les dimensions technique et axiologique est quant à elle qualifiée au travers de la praxis. Enfin, nous avons ajouté les modèles évaluatifs mobilisés dans l'élaboration de chacun des pôles : celui des valeurs pour le pôle de la référence, celui de la gestion pour le pôle des référents et celui de la mesure pour le pôle des référés.

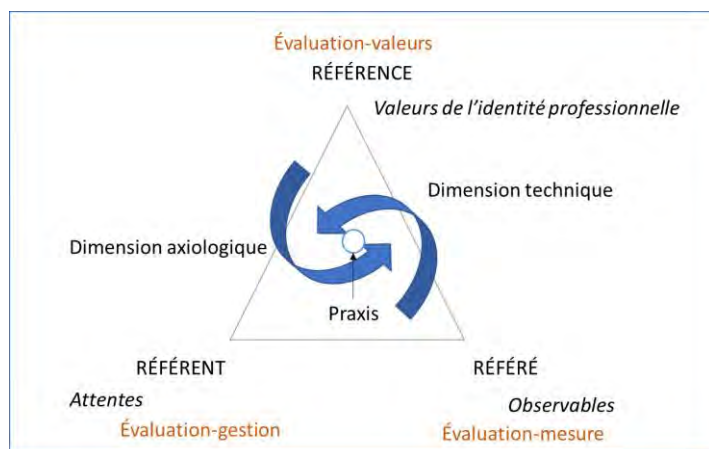


Figure 11 : Modélisation du processus de référentialisation t.2

Synthèse du chapitre 10

Dans ce dernier chapitre, nous avons réuni les résultats issus des chapitres précédents pour alimenter la modélisation du processus de référentialisation réalisée à partir de la problématisation (cf. chapitre 3). Nous sommes ainsi revenue sur la problématique générale en développant le lien entre l'évaluation et l'identité professionnelle. En effet, l'évaluation est une pratique qui met en jeu les valeurs des évaluateurs et évaluatrices (Lecoïnte, 1997, 2006 ; Vial, 1996) qui vont guider l'évaluation. Ce sont les valeurs qui orientent l'évaluation. Analyser une évaluation au travers de son processus de référentialisation, c'est donc mettre au jour les valeurs des évaluateurs et évaluatrices. Quand cette évaluation a lieu dans un cadre professionnel, comme c'est le cas dans cette thèse où nous évaluons la formation des SP, les valeurs des évaluateurs et évaluatrices se rapportent à l'identité professionnelle. C'est pourquoi, nous envisageons l'évaluation comme une mise au jour de l'identité professionnelle. Pour l'observer, nous nous sommes appuyée sur les valeurs identifiées lors du diagnostic et de l'élaboration du référentiel. Deux systèmes de valeurs ont été repérés : celui des SP et celui des SP formateurs et formatrices. Pour élaborer une première version du pôle de la référence (Lecoïnte, 1997), nous avons privilégié les valeurs présentes dans le métier de SP et dans la formation. Ce système de valeurs a été, dans un second temps, comparé à celui identifié au travers du référentiel de l'évaluation co-construit par les membres du groupe de travail. Les résultats produits montrent un système de valeurs identique à celui des SP formateurs et formatrices. Notre groupe de travail étant constitué d'une majorité de SP formateurs, nous pouvons donc affirmer que l'évaluation traduit les valeurs de l'identité professionnelle. Ces résultats ont été prolongés avec le concept de la praxis qui nous a permis de penser l'articulation entre les dimensions axiologique et technique de l'évaluation. La traduction de la dimension axiologique à la dimension technique s'opère au travers de la praxis : elle est garante du sens des valeurs qu'elle est parfois amenée à modifier en fonction de sa traduction technique. C'est ce que nous avons notamment montré avec la valeur de la « tradition », associée à l'intention de socialisation des SP. Issue du diagnostic, qui avait souligné l'importance de l'intégration sociale des SP, dans et par la formation et le métier, cette intention a pourtant été rejetée par les membres du groupe de travail en raison de sa traduction technique qui a attribué la mission d'intégration sociale des SP aux ACPRO. Bien que la valeur de la « tradition » ait été identifiée comme importante dans la formation et le métier, le groupe de travail l'a finalement exclue du référentiel d'évaluation. Nous poursuivons la présentation des résultats avec un focus sur la méthodologie de la référentialisation, mise en place au sein de la RI, et qui poursuivait une perspective écologique

(Younès, 2013, 2020). Pour chacun des pôles de l'évaluation, le référent, le référé et la référence, nous avons ainsi associé le modèle évaluatif qui a prédominé dans la réalisation des étapes de l'évaluation. La référence se rapporte au modèle de la valeurs. Ce pôle a été constitué à partir du diagnostic de la formation dans lequel nous avons mis au jour les valeurs de la formation et du métier de SP. Le référent, qui se traduit par le référentiel de l'évaluation, a été élaboré principalement au travers du modèle de la gestion. Enfin, le référé a été associé au modèle de la mesure. L'ensemble de ces résultats nous ont permis d'alimenter notre première modélisation du processus de référentialisation que nous modélisons comme présenté *supra*.

Synthèse de la partie 4

Cette quatrième et dernière partie tend à l'autonomisation des deux sphères de la RI (Marcel, 2020a). Les résultats sont donc présentés distinctement et en lien direct avec les objectifs des sphères de l'intervention (chapitre 9) et de la recherche (chapitre 10).

Dans le chapitre 9, nous présentons ainsi les résultats de l'évaluation, auxquels nous avons associé les pistes d'amélioration, et le nouveau dispositif d'évaluation, produits dans une perspective praxéologique. Pour chacune des dimensions de l'évaluation, qui sont le développement de l'autonomie des SP, l'individualisation de la formation et la reconnaissance des SP formateurs et formatrices, nous avons rappelé les outils avec lesquels nous avons conduit l'évaluation. Le développement de l'autonomie des SP a été, d'une part, évalué auprès des SP à partir de données quantitatives et qualitatives. Nous avons ainsi mis au jour leur pratique d'auto-évaluation et les obstacles rencontrés. D'autre part, nous avons évalué le développement de l'autonomie en nous appuyant sur les SP formateurs et formatrices. À partir d'entretiens d'auto-confrontation, nous avons mis au jour les stratégies mises en place pour accompagner les SP dans l'auto-évaluation (la mobilisation de références institutionnelles, la conduite du *débriefing*, la mise en confiance et la considération de l'apprenant·e). La deuxième dimension, celle sur l'individualisation de la formation, a été appréhendée par le biais d'entretiens semi-directifs, conduits auprès de SP formateurs et formatrices, et par l'analyse de plans d'action remplis. L'analyse de ces éléments empiriques a permis de caractériser le plan d'action et de dévoiler les problématiques rencontrées par les SP formateurs et formatrices. Enfin, la reconnaissance des SP formateurs et formatrices a été évaluée à partir d'un questionnaire dont l'analyse des réponses permettent d'affirmer qu'ils et elles sont jugés·es favorablement par les SP qui reconnaissent leurs qualités. De ces résultats, le groupe de travail a poursuivi en stabilisant un dispositif évaluatif constitué des mêmes dimensions mais qui a été réduit à des critères ciblant davantage les problématiques mises au jour par cette évaluation.

Enfin, le chapitre 10 présente les résultats produits dans une perspective heuristique et en lien avec les objectifs présentés dans le chapitre 3. L'objectif principal de cette thèse est d'affiner la modélisation du processus de référentialisation que nous avons problématisé (cf. chapitre 3) sur les valeurs en jeu dans ce processus et leur influence. Les résultats de cette partie permettent, d'une part, de qualifier ces valeurs au travers de l'identité professionnelle. En effet, les valeurs identifiées au sein de la référentialisation ont été appréhendées par les identités professionnelles

dévoilées dans la partie 1. La comparaison de ces deux systèmes à celui mis au jour dans l'analyse du référentiel montre l'implication des valeurs liées à l'identité professionnelle, celles des SP formateurs et formatrices en l'occurrence, au sein de la référentialisation. D'autre part, nous avons prolongé ces résultats en cherchant à identifier le passage de la dimension axiologique à la dimension technique de l'évaluation. Pour cela, nous avons mobilisé le concept de la praxis pour expliciter le processus de traduction à l'œuvre entre ces deux dimensions lors de l'élaboration du référentiel. Enfin, nous sommes revenue sur la démarche de RI dans laquelle la référentialisation s'est déployée. En reprenant les étapes principales de la référentialisation et notre modélisation triadique (référent-référé-référence), nous avons pu associer un modèle évaluatif (Marcel et Bedin, 2018) dominant pour chacun des pôles : celui des valeurs pour la référence, celui de la gestion pour le référent, et celui de la mesure pour le référé. L'ensemble de ces résultats nous ont permis d'affiner notre modélisation de la référentialisation.

Conclusion générale

Pour conclure cette thèse, nous revenons dans un premier temps sur la démarche globale déployée en rappelant les objectifs auxquels elle a répondu. Dans un deuxième temps, nous exposons les apports épistémologique, praxéologique, méthodologique et heuristique que cette thèse nous a permis de produire. Un troisième temps est dédié aux limites que nous avons repérées. Enfin, nous mettons en évidence les différents niveaux de l'évaluation qui ont constitué la thèse.

1 Une démarche évaluative menée au travers d'une RI

Nous rappelons ici le projet de la RI que nous avons mis en œuvre (cf. : partie 1). Nous commençons donc en retraçant la contractualisation entre le SDIS 31 et l'UMR EFTS de l'évaluation conduite au sein d'une RI. Puis, nous poursuivons en rapportant les objectifs de l'intervention puis ceux de la recherche.

1.1 Une RI contractualisée avec le SDIS 31

En mai 2018, une RI a été contractualisée au SDIS 31. Cette commande est issue d'un processus de négociation initié par le SDIS 31 pour être accompagné dans son ingénierie de formation. Depuis 2013, les SDIS connaissent des changements importants avec la réforme de l'approche par les compétences : refonte de la filière formation, conception de nouvelles modalités de formation (numériques, en immersion, etc.) et évolution des pratiques pédagogiques. La formation des SP a donc été impactée aux niveaux organisationnel et pédagogique (Ardouin, 2013) de son ingénierie. La rencontre avec l'UMR EFTS et les négociations qui ont suivi ont conduit à créer un partenariat engageant le SDIS 31, l'UMR EFTS et l'ANRT. En effet, la commande de RI a été contractualisée sous CIFRE, nous procurant un statut de doctorante-salariée. La question de notre posture a ainsi été primordiale : située sur un axe proximo-distal (Marcel et Péoc'h, 2013) nous avons dû la construire entre la sphère académique et la sphère professionnelle afin d'assurer un rôle de tierce-traductrice (Bedin, 2013). Nous avons ainsi créé les conditions pour élaborer et mettre en œuvre une RI dont la particularité a été de placer l'évaluation en son cœur. L'évaluation, développée au sein de la RI, avait donc pour objectifs d'accompagner le changement dans la formation du SDIS 31 et, dans le même temps, de produire des connaissances scientifiques sur la référentialisation. Dans cette perspective, nous

avons déployé la démarche évaluative au sein du tiers-espace socio-scientifique (cf. : chapitre 2) permettant d'atteindre les objectifs de l'intervention et de la recherche que nous rappelons en suivant.

1.2 Des objectifs d'intervention

L'intervention a été pensée afin d'accompagner le SDIS 31 dans une démarche d'ingénierie de la formation des SP. L'objectif principal était celui de produire des connaissances sur leur dispositif de formation. Pour cela, nous avons développé une démarche évaluative écologique (Younès, 2020) mobilisant trois modèles de l'évaluation : celui de la mesure, celui de la gestion et celui des valeurs. Par cette approche écologique (mobilisée à plusieurs niveaux, nous y reviendrons *infra*), nous avons ainsi pour objectif de produire des connaissances multiréférentielles prenant en compte la complexité qui se joue au sein d'une formation. Trois grandes étapes constituent notre démarche évaluative. La première est celle de la réalisation du diagnostic de la formation. Produit à partir d'entretiens semi-directifs menés auprès d'une vingtaine de SP sur le thème de la formation du SDIS 31 (cf. : chapitre 3) et d'une enquête par questionnaire sur l'identité professionnelle des SP (cf. : chapitre 4), le diagnostic avait pour visée d'identifier la formation depuis son organisation (cf. : chapitre 3) jusqu'à l'identité de ses bénéficiaires (cf. : chapitre 4). La réalisation de cette première étape a permis de mettre au jour les problématiques rencontrées par les SP (cf. : « En débat », du livret 1, annexe 7). À partir de ces résultats nous avons pu mettre en œuvre la deuxième étape : celle de l'élaboration du référentiel. En effet, en s'appuyant sur les éléments mis au jour lors du diagnostic que nous avons croisés avec les référentiels de compétences, nous avons défini les référents de l'évaluation. Nous avons ainsi produit un référentiel qui prend en compte les attentes et problématiques des acteurs et actrices de la formation et mobilise les références institutionnelles (les référentiels de compétences), créant ainsi un référentiel d'évaluation ancré dans la formation assurée par le SDIS 31. La troisième étape a été celle de l'opérationnalisation du référentiel de l'évaluation. Conduite par nous-même, apprentie chercheuse-intervenante, nous avons déployée cette évaluation en suivant le référentiel et les outils choisis. Enfin la quatrième étape a été celle de la restitution des résultats. Une première restitution a eu lieu auprès du groupe de travail, avec qui nous avons pu discuter ces résultats, et une deuxième auprès du groupement formation (formateurs et formatrices, chef de service, etc.). Enfin, le second objectif de notre intervention est celui de proposer un dispositif d'évaluation que le SDIS 31 pourra utiliser, et ajuster, après notre RI. Cet objectif a été assuré lors de la restitution des

résultats au groupe de travail qui nous ont permis de stabiliser, préciser et ajouter de nouveaux indicateurs, et de choisir le questionnaire comme unique outil évaluatif (cf. : chapitre 9).

1.3 Des objectifs de recherche

Concomitamment aux objectifs de l'intervention, des objectifs recherche ont été définis. L'objectif premier est celui d'affiner notre modélisation de la référentialisation. En effet, la référentialisation a été modélisée autour de la relation triadique qu'entretiennent le référent (l'attendu), le référé (l'observable) et la référence (les valeurs des évaluateurs et évaluatrices) (Lecoite, 1997). L'interaction entre ces trois pôles est soumise au pôle de la référence : ce sont les valeurs qui guident les évaluateurs et évaluatrices dans la définition des référents et l'identification des référés. Les valeurs ont ainsi été appréhendées comme le moteur de la référentialisation, ce sont les valeurs qui permettent d'attribuer du sens à l'évaluation (Lecoite, 1997 ; Bart, 2014). Notre évaluation étant produite dans le cadre d'une RI et au sein d'une formation professionnelle en changement, la question des valeurs nous a conduit à interroger les valeurs professionnelles en jeu dans le processus de référentialisation. Si les valeurs orientent l'évaluation, elles demeurent intrinsèquement liées à la dimension technique de l'évaluation, c'est-à-dire à l'action, aux outils évaluatifs, au référentiel, etc. Pour Lecoite, la dimension technique a tendance à prendre une place prépondérante dans l'évaluation car elle est visible, propre et rationnelle, contrairement à la dimension axiologique qui est invisible, complexe et ambivalente (Lecoite, 1997). Pour Marcel et *al.* (2011, 2013), ces deux dimensions sont indissociables et sont définies comme « deux rameaux d'une même thyse » (Marcel et Bouillier-Oudot, 2011, p. 54). Alors que Lecoite (1997) les étudie au travers de leurs tensions, nous nous rapprochons de Marcel et *al.* (2011, 2013) pour penser leur articulation. La modélisation du processus de référentialisation se caractérise donc par la mise en relation des trois pôles de l'évaluation (référent-référé-référence) articulant une dimension axiologique et une dimension technique de l'évaluation (cf. : chapitre 3). À partir de notre cadre théorique, l'objectif de cette thèse est donc de contribuer à l'alimentation de notre modélisation du processus de référentialisation en qualifiant le type de valeurs en jeu dans notre évaluation, et ainsi mieux renseigner la dimension axiologique, et en caractérisant l'articulation entre les dimensions axiologique et technique de l'évaluation. Deux sous-objectifs sont donc associés à notre objectif principal : la mise au jour des valeurs qui traversent l'évaluation (chapitre 6 et 7) et l'explicitation de l'opérationnalisation de la dimension axiologique à la dimension technique (chapitre 8).

2 Les apports de la thèse

Nous revenons ici sur les différentes contributions qu'ont permis la réalisation de la RI. Nous identifions quatre types d'apports : épistémologique, praxéologique, méthodologique et heuristique. Nous les présentons en suivant.

2.1 Un apport heuristique : modéliser le processus de référentialisation

Notre RI évaluative nous a permis d'enrichir la modélisation du processus de référentialisation, ce qui lui confère un apport heuristique. Nous avons modélisé la référentialisation au travers de trois pôles, les référents, les référés et la référence, et dans l'articulation entre une dimension axiologique et une dimension technique de l'évaluation. L'objectif était de préciser ce processus de référentialisation en qualifiant, du point de vue de l'identité professionnelle, les valeurs qui constituent le pôle de la référence, c'est-à-dire la dimension axiologique, et de renseigner l'articulation entre les deux dimensions évaluatives. Au travers de cette thèse, nous avons pu mettre en évidence le poids des valeurs de l'identité professionnelle dans le processus de référentialisation. Pour cela, nous avons comparé les valeurs dégagées lors du diagnostic, et à partir desquelles nous avons élaboré une première version du pôle de la référence, avec celles effectivement mobilisées lors de la construction du référentiel. La comparaison entre les deux systèmes de référence a révélé le poids de l'identité professionnelle des évaluateurs et évaluatrices. En effet, la première version du pôle de la référence a été formée à partir des valeurs identifiées au sein des deux enquêtes qui constituent le diagnostic, l'une étant tournée vers la formation, l'autre sur le métier de SP. Dès cette étape nous avons mis en avant les différences entre les valeurs liées à la formation et celles liées au métier de SP. Pour constituer notre première version du pôle de la référence, nous avons choisi de garder les valeurs communes à la formation et au métier, valeurs ayant un poids important puisque présentes dans ces deux volets. Ces valeurs ont ensuite été comparées à celles identifiées au travers du référentiel de l'évaluation. Ayant été co-construit exclusivement avec les membres du groupe de travail, les évaluateurs et évaluatrices, l'analyse du référentiel a fait émerger un nouveau système de valeurs : un système reprenant les valeurs associées à la formation. Ce groupe étant constitué d'une majorité d'acteurs de la formation du SDIS 31, nous avons pu mettre en évidence que le processus de référentialisation met en jeu les valeurs de l'identité professionnelle des évaluateurs et évaluatrices, ici celles des SP formateurs et formatrices. Ce mouvement du pôle de la référence fait écho aux travaux développés par Mottier Lopez et *al.* (2017, 2019, 2020) qui, en mobilisant les concepts de *setting* et d'*arena*, appréhendent la

dynamique de l'évaluation et son évolution. Cette dynamique est développée au travers du concept de la référentialisation située (Mottier Lopez et Dechamboux, 2017, 2019) qui met en évidence le poids des contextes dans l'activité évaluative (Dechamboux, 2018). Le pôle de la référence, et donc la dimension axiologique, ayant été mis au jour, nous nous sommes intéressée à l'articulation entre les dimensions axiologique et technique de l'évaluation. Pour cela, nous avons analysé l'étape de construction du référentiel. Dans un premier temps, nous les avons dissociées (chapitre 7). Cette dissociation nous a permis de mieux les rapprocher et de travailler sur les liens qui unissent ces deux dimensions au travers du concept de la praxis. Les résultats de cette analyse nous ont permis de révéler le rôle prépondérant de la praxis dans l'articulation entre les dimensions axiologique et technique de l'évaluation, articulation qui est une composante essentielle à la référentialisation. La référentialisation est donc un processus évaluatif qui met en jeu les valeurs de l'identité professionnelle des évaluateurs et évaluatrices. Si ces valeurs, qui constituent la dimension axiologique, sont considérées comme opérantes (Lecoine, 1997), la dimension technique est tout aussi déterminante dans l'élaboration du référentiel (Marcel et Bouillier-Oudot, 2011). Ces deux dimensions sont donc liées et font sens ensemble, au travers de la praxis, qui devient un élément central et inhérent de la référentialisation.

2.2 Un apport praxéologique : accompagner la formation du SDIS 31

Le deuxième apport est de nature praxéologique et concerne l'accompagnement du changement du SDIS 31 par une évaluation collaborative conduite au sein d'une RI. L'objectif principal du volet intervention était celui de produire des connaissances sur la formation du SDIS 31 afin de pouvoir l'accompagner dans son ingénierie de formation. Ces connaissances n'ont pas été exclusivement produites par les résultats de l'évaluation mais par toutes les étapes, notamment celle du diagnostic. En effet, la réalisation du diagnostic a été une étape importante dans la production des connaissances contextualisées à la formation du SDIS 31. Il a permis d'une part de caractériser les différents types de formation assurés au SDIS 31 tout en mettant en évidence les problématiques rencontrées par les acteurs et actrices de la formation. Formalisées dans la rubrique « En débat » du livret 1, ces éléments ont joué un rôle important dans l'élaboration du référentiel. Ce travail ayant été réalisé sur la base d'entretiens semi-directifs, il a permis de donner la parole aux acteurs et actrices de la formation qui a été partagée avec les membres du groupe de travail avec qui nous avons pu développer les différents éléments. D'autre part, nous avons mis au jour l'identité professionnelle des SP en dévoilant le portrait de l'idéal-type du SP

que nous avons complété par trois profils-types (le *SP Mac Gyver*, le *SP Jedi* et *El SP Profesor*) que nous apparentons à trois formes de déclinaison de l'idéal-type du SP. Ce sont donc des connaissances sur les bénéficiaires de la formation qui ont été produites, mettant ainsi en évidence ce qui est recherché par ces derniers. Les résultats du diagnostic, croisés avec les référentiels de compétences, ont permis de mettre au jour trois dimensions de l'évaluation : le développement de l'autonomie des SP, l'individualisation de la formation et la reconnaissance des formateurs et formatrices. Le choix et la définition de ces trois dimensions illustrent les éléments considérés comme importants au sein de leur formation et pour lesquels des améliorations sont envisagées (au vu des résultats de l'évaluation). Enfin, des connaissances spécifiques au référentiel de l'évaluation ont été produites lors de son opérationnalisation. Nous avons ainsi pu renseigner la pratique de l'auto-évaluation et de son accompagnement, l'utilisation des plans d'action, et les qualités qui définissent les SP formateurs et formatrices. La mobilisation des trois modèles évaluatifs (de la mesure, de la gestion et des valeurs ; cf. *infra*), qui confère un caractère multiréférentiel à cette évaluation, a par ailleurs permis de produire des connaissances de natures variées.

2.3 Un apport méthodologique : élaborer une méthodologie de référentialisation

L'apport méthodologique de cette thèse réside dans la méthodologie de la référentialisation que nous avons développée et dont nous rendons compte dans le chapitre 10. En effet, nous avons fait le choix de nous éloigner de la méthodologie de la référentialisation proposée par Figari et *al.* (1994, 2006, 2014), qui s'appuie sur le modèle ICP (Induit, Construit, Produit), pour nous rapprocher du modèle évaluatif développé par Marcel (2020a). Il l'a construit sur le principe de l'épistémo-compatibilité de la RI, qu'il appelle à étendre plus largement à toute recherche participative. Ce modèle est composé de l'évaluation-valeurs, de l'évaluation-gestion et de l'évaluation-mesure (Marcel et Bedin, 2018). Le premier mobilisé est celui des valeurs, il correspond à la construction du « en-commun ». L'évaluation sert ainsi à la co-élaboration d'une vision commune. Cette évaluation s'est traduite dans notre RI par l'élaboration du diagnostic de l'évaluation dans lequel nous avons révélé le pôle de la référence des évaluateurs et évaluatrices. Pour cette première étape de notre évaluation, le pôle de la référence a été constitué des valeurs dégagées par les deux enquêtes menées et dont les résultats ont été partagés, discutés, et développés par les évaluateurs et évaluatrices, c'est-à-dire les membres du groupe de travail. La deuxième étape a été celle de l'élaboration du référentiel de l'évaluation et correspond à la conquête de la reconnaissance, c'est-à-dire à la valorisation du travail produit

par la présentation du travail réalisé. En réalisant le référentiel, que nous avons associé au pôle des référents, à partir des éléments empiriques mis au jour lors du diagnostic et avec l'aide des référentiels de compétences, nous avons pu proposer un artefact validé en comité de pilotage. Enfin, l'évaluation-mesure, qui correspond aux résultats finaux, a été mobilisée pour le pôle des référés : à partir des critères, des indicateurs et des outils évaluatifs nous avons opérationnalisé l'évaluation et restitué ses résultats. Ainsi, pour chacun des pôles, et sa constitution, nous avons associé un modèle évaluatif qui, s'il n'est pas exclusif, est apparu dominant. La méthodologie déployée au sein de cette RI pourrait de la même manière être développée dans d'autres RI de type évaluative.

2.4 Un apport épistémologique : caractériser la RI évaluative

Nous qualifions d'épistémologique l'apport auquel a contribué la mise en œuvre de l'évaluation au sein de la RI. En effet, mise en place au sein de la RI, l'évaluation a permis d'alimenter tant le volet recherche que le volet intervention. C'est par la RI, et plus précisément par le tiers-espace socio-scientifique, que les échanges entre ces deux sphères ont été réalisés. Dans le diagramme du chapitre 10, nous présentons les types d'apports auxquels les deux sphères ont participé. Nous les avons désignés de théorique, méthodologique, empirique, épistémique et artefactuel. Le diagramme met ainsi en évidence que la sphère scientifique contribue principalement à nourrir l'intervention, et le tiers-espace socio-scientifique par des apports théorique, épistémique et méthodologique. En effet, la sphère scientifique trouve sa plus-value dans ses apports qu'elle puise ou construit pour étudier les thématiques dont il est question. Nous pouvons citer à titre d'exemple, la mobilisation du concept de dispositif que nous avons utilisé pour appréhender la formation du SDIS 31 (apport théorique), ou encore la construction d'un questionnaire pour renseigner l'identité professionnelle des SP et les premières analyses (apports méthodologique et épistémique) qui ont permis de travailler sur l'identité professionnelle visée des SP. Pour la sphère professionnelle nous avons davantage identifié des apports empiriques et épistémiques. Ils sont empiriques car les éléments analysés sont issus directement de cette sphère et épistémiques car au travers des enquêtes, les acteurs et actrices nous transmettent leurs savoirs professionnels. Enfin, le tiers-espace socio-scientifique n'est pas en reste : il contribue à la production d'apports épistémiques en élaborant des connaissances contextualisées (Marcel, 2020a) et artefactuel avec, par exemple, la production de livret servant la valorisation de notre RI mais également du dispositif de formation du SDIS 31.

3 Les limites de la RI

Bien que la mise en œuvre de cette RI ait contribué à des apports de natures diverses, nous soulignons néanmoins des limites que nous exposons en suivant.

3.1 La participation des membres du groupe de travail

La première limite concerne directement le tiers-espace socio-scientifique et plus particulièrement la participation des membres du groupe de travail. Dès la constitution du groupe de travail, nous avons envisagé dix binômes qui pourraient alterner leur participation en cas de non-disponibilité d'un des deux. Le groupe de travail était donc composé de 20 personnes, dont minimum 10 présents pour chaque atelier. Néanmoins, nous avons pu rapidement observer une baisse de participation. Face à cette diminution, nous avons décidé, avec notre direction de thèse, de mettre en place un projet de RI portée par une étudiante en master 2, dont l'objectif praxéologique était d'apporter des éléments de compréhension sur l'engagement et le désengagement des membres du groupe de travail afin de pouvoir réguler notre propre démarche (Delbreil et Aussel, 2021). Les résultats nous ont ainsi permis de mettre en œuvre les pistes pour l'action formulées (Delbreil, 2020), notamment celle sur la communication du projet, qui a été renforcée (livret 2, capsule vidéo), et la réduction de la durée des réunions limitée à une demi-journée, et non une journée entière. Nous notons par ailleurs que la réalisation de ce projet de RI, dite régulatrice, a également généré des discussions explicites et informelles entre les membres du groupe de travail autour de la question de la participation. Le groupe de travail a, de ce fait, pu exprimer ses doutes quant à la prise en compte des résultats par le SDIS et la reconnaissance du travail co-produit, mais également leur engagement dans cette démarche qu'ils estiment être une opportunité pour développer leurs compétences et leur compréhension de la formation ou encore comme une diversification de leur activité de SP et une ouverture vers l'extérieur. Le groupe s'est ainsi stabilisé jusqu'à la fin du projet autour de sept participant·es régulier·es (dont nous-même en tant qu'apprentie chercheuse-intervenante).

3.2 La validation des valeurs par le groupe de travail : une question de temporalité

La deuxième limite que nous pointons dans la réalisation de cette thèse correspond à la validation par les membres du groupe de travail des valeurs identifiées. En effet, les résultats

sur la caractérisation des valeurs s'appuient sur une analyse de discours auquel nous avons associé les valeurs développées par Scwhartz (2006). La redéfinition de ces valeurs et la mise en discussion de celles identifiées pour chacune des analyses (livret 1, livret 2 et référentiel d'évaluation) auraient eu deux avantages. La toute première aurait été de donner du poids à ces résultats par une validité interne et sociale. La seconde aurait été de venir nuancer, préciser, voire renforcer certaines valeurs. Mais « les volets recherche et intervention sont circonscrits dans des temps qui ne se superposent pas forcément » (Dupuy, 2016, p. 88) et la conduite des étapes de l'évaluation se sont déroulées sur des temps différents de l'analyse des valeurs. Ces résultats seront néanmoins présentés et discutés durant le comité de pilotage final.

3.3 L'opérationnalisation de l'évaluation

Enfin, la troisième limite que nous relevons concerne l'opérationnalisation de l'évaluation qui a demandé des adaptations dans la technique de recueil des éléments empiriques. Deux outils ont dû être modifiés : le carnet de bord et l'entretien d'explicitation. Le carnet de bord est l'outil qui a été initialement pensé pour recueillir les éléments empiriques liés au critère de l'auto-évaluation des SP. Nous avons ainsi créé un carnet de bord à remplir après chaque auto-évaluation. Il était constitué de deux parties : une partie QCM et une partie d'expression libre (cf. annexe 17). N'ayant obtenu qu'une seule réponse, sur une auto-évaluation, nous avons décidé de recueillir ces informations par l'intermédiaire d'entretiens semi-directifs, qui a nécessité l'élaboration d'une grille d'entretien (cf. annexe 17). La seconde adaptation à laquelle nous avons eu à faire est celle liée à l'auto-confrontation. En effet, cette technique de recueil devait initialement être réalisée à partir d'entretiens d'auto-confrontations croisées (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2001). Néanmoins, après l'autoconfrontation simple, un des participant·es s'est retiré du dispositif. Aussel (2013) évoque ces difficultés pour les professionnel·les à se confronter à leur image. Avec cet abandon, nous avons finalement choisi de ne garder que la première étape des cinq SP interviewé·es qui correspond à l'auto-confrontation simple.

4 La poupée gigogne de l'évaluation

L'ensemble de cette thèse met en évidence l'omniprésence de l'évaluation, et ce, à différents niveaux. Nous la retrouvons dans (1) les objectifs mêmes de la RI, dans (2) la méthodologie de la référentialisation, dans (3) le référentiel de l'évaluation et dans (4) les pratiques que nous avons analysées. Chaque évaluation est ainsi elle-même composée d'une évaluation, ce qui

nous conduit à comparer notre RI évaluative à une poupée gigogne de l'évaluation que nous présentons par ordre décroissant. Tout d'abord, nous retrouvons l'évaluation, à sa plus grande échelle, au niveau de la démarche de RI. Cette évaluation est celle qui, comprise dans le cadre de la RI, a structuré l'ensemble de la démarche déployée tout au long de la RI. C'est par cette évaluation que les objectifs heuristique et praxéologique ont pu être poursuivis. Elle s'est déclinée en cinq étapes : la réalisation du diagnostic, l'élaboration du référentiel de l'évaluation, son opérationnalisation, l'analyse des résultats et la formulation des pistes pour l'action, et enfin, la dernière, la restitution des résultats (cf. chapitre 2). C'est donc au rythme de ces cinq étapes que l'évaluation a été conduite. La mise en place de cette démarche globale d'évaluation a elle-même été déclinée en trois sous-évaluations que nous avons développées dans le chapitre 10. La première est celle qui renvoie à l'évaluation-valeurs, elle correspond à l'étape de diagnostic. La deuxième est associée à l'évaluation-gestion et se rapporte à l'élaboration du diagnostic. Enfin, la troisième relève de l'évaluation-mesure et concerne l'étape de recueil des référés, c'est-à-dire de l'opérationnalisation de l'évaluation. Au sein de ces trois modèles identifiés, nous déclinons celle de l'évaluation-gestion et nous intéressons plus spécifiquement au référentiel de l'évaluation. En effet, ce référentiel est lui-même composé des trois modèles évaluatifs que nous mobilisons depuis le début (mesure, gestion, valeurs), ce qui lui confère son caractère écologique (Younès, 2020). Nous retrouvons le modèle de la valeur avec la mise en place d'entretiens (semi-directifs ou d'auto-confrontation) qui ont pour objectifs de dévoiler de nouveaux indicateurs en s'appuyant sur la subjectivité des acteurs et actrices interrogées. Le modèle de la gestion est également présent, notamment par la définition des critères et indicateurs définis pour réguler les pratiques de formation. Par exemple, nous retrouvons ce modèle au travers la recherche de recueil des indicateurs dans l'auto-confrontation des formateurs et formatrices pour pouvoir identifier les axes d'amélioration. Enfin, nous avons également mobilisé le modèle de la mesure notamment, c'est-à-dire mise en œuvre d'une évaluation dont l'objectif était d'établir la correspondance, ou non, entre l'indicateur et l'observé. Nous associons ce modèle au recueil des données numérique relatives à l'utilisation de la réflexivité opérationnelle et de la plateforme APIS ou encore par l'analyse des plans d'action. Enfin, le dernier niveau d'évaluation que nous avons rencontré lors de cette RI est celui des pratiques évaluatives des SP. Ces pratiques se retrouvent tant dans celles analysées lors de l'opérationnalisation de l'évaluation (auto-évaluation, accompagnement à l'auto-évaluation) que dans l'analyse des entretiens semi-directifs du diagnostic (cf. chapitre 4). Nous voyons ainsi une superposition d'évaluations qui nourrit l'ensemble de la démarche de RI évaluative.

Nous terminons cette thèse en illustrant nos derniers propos avec l'image¹⁰⁶ ci-dessous représentant la poupée gigogne de l'évaluation. Cette dernière permet ainsi de mettre en valeur l'emboîtement de chacune des évaluations mobilisées tout au long de la RI.

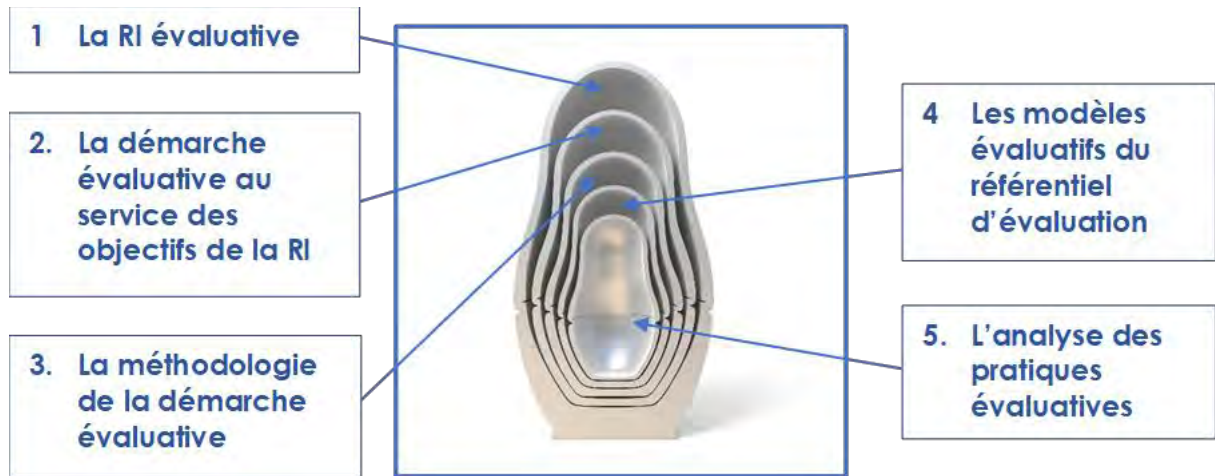


Figure 12 : La RI évaluative : la poupée gigogne de l'évaluation

¹⁰⁶ Image extraite du site Internet Pexels qui délivre des images et photos libres de droits.

Bibliographie

- Aballéa, F. (1995). Demande sociale et commande publique : problématique générale. *Recherche sociale*, (136), 7-23.
- Agostini, M., et Abernot, Y. (2011). Penser l'évaluation comme une pratique « humanisante ». *Penser l'éducation*, (29), 5-16.
- Allal, L., et Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. Dans *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (265-290).
- Akrich, M., Callon, M., Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction*. Presses des Mines.
- Ardoino, J. (2001). De la méthodologie à l'épistémologie. Dans G. Figari et M. Achouche (dir.) *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (p. 227-231). De Boeck Supérieur.
- Ardoino, J. et Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à l'évaluation en actes*. ANDSHA – Matrice.
- Ardouin, T. (2013). *Ingénierie de formation. Analyse, Concevoir, Réaliser, Evaluer* (4^e éd.). Dunod.
- Ardouin, T. (2015). Construire des formations professionnalisantes : une nécessaire démarche d'ingénierie. Dans J.-Y. Bodergat (dir.), *Des professionnalités sous tension : quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain* (pp. 61-77). De Boeck Supérieur.
- Ariza, E. (2020). *Une entreprise en changement : évaluation d'une recherche-intervention, déployée dans les services d'aide et d'accompagnement à domicile, spécialisée dans l'autisme* [thèse de doctorat, Université de Toulouse II Jean Jaurès].
- Astier, P. (2012). Les dispositifs, utopie éducative pour temps de crise : un point de vue sur l'ensemble des textes. *TransFormations-Recherche en Education et Formation des Adultes*, (7), 17-30. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/134>
- Audran, J. (2007). Dispositifs et situations, quelles articulations ? *Questions vives*, 4(8), 12-15.
- Audran, J. (2010). *Dispositifs et situations. Contribution à l'étude anthropologique et communicationnelle des environnements d'apprentissage en ligne dans l'enseignement supérieur*. [Habilitation à diriger des recherches, Université Paris Descartes]. HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01345875/document>
- Aussel, L. (2013). *Evaluer les dispositifs. Le cas d'un dispositif de formation de l'enseignement supérieur agricole* [thèse de doctorat, Université Toulouse II Le Mirail]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01079595/document>

- Aussel, L. (2015). Les enjeux d'une évaluation commanditée : immersion au sein d'une recherche-intervention en sciences de l'éducation. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (129), 87-105. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4374>
- Aussel, L. (2016). Une commande d'évaluation au sein d'une recherche-intervention. Dans J.-F. Marcel (dir.), *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation* (p. 107-122). Educagri éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.marce.2016.01.0107>
- Aussel, L. (2017). Emancipation et dispositif : analyse des voies alternatives. Dans J.-F. Marcel et D. Broussal (dir.), *Émancipation et recherche en éducation* (p. 193-216). Éditions du croquant. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02545923/document>
- Aussel, L., et Marcel, J.-F. (2015). Construction théorique d'un modèle d'évaluation de dispositif de formation pour accompagner la décision politique. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (23). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1718>
- Barbier, J.-M., (1985). *L'évaluation en formation*. Presses Universitaires de France.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Bart, D. (2014). Méthodologie d'évaluation en éducation et formation. Ou l'enquête évaluative, Gérard Figari, Dominique Remaud, 2014. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 54(1), 203-206. https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2014_num_54_1_1043_t11_0203_0000_2
- Bedin, V. (1999). Le statut des demandes sociales dans l'aide à la décision politique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 2(1), 89-104. <https://doi.org/10.3406/dsedu.1999.910>
- Bedin, V. (dir.) (2013). *Conduite et accompagnement du changement : contribution des sciences de l'éducation*. L'Harmattan.
- Beillerot, J. (2002). Droits et devoirs d'une discipline ou l'histoire d'une institution sans institution. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline* (p. 197-206). L'Harmattan.
- Belin, E. (2001). *Une sociologie des espaces potentiels : logique dispositif et expérience ordinaire*. De Boeck Supérieur.
- Ben Rajeb, S. (2011), Collaboration, coopération ou participation ? *DNArchi*, <http://dnarchi.fr/culturenumerique/collaboration-cooperation-ou-participation>

- Bernoux, P. (2004). *La sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Editions du Seuil.
- Berthelot, J.-M. (1996). *Les vertus de l'incertitude, le travail de l'analyse dans les sciences sociales*. Presses Universitaires de France.
- Bidet, A., Quéré, L., et Truc, G. (2011). Ce à quoi nous tenons. Dewey et la formation des valeurs. *La formation des valeurs*, 1-35.
- Blanc, J., et Germier, C. (2014). Réformes et changement : la mise en place de l'individualisation. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Lycées agricoles en changement* (p. 95-110). Éducagri éditions.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Gallimard
- Bonniol, J., et Vial, M. (2009). *Les modèles de l'évaluation* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Bordes, V. (2012). L'éducation non formelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 28, 6-11
- Boudjaoui, M., et Leclercq, G. (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. *Éducation et francophonie*, 42(1), 22-41. <https://doi.org/10.7202/1024563ar>
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Boutron, C., et Weber, C. (2022). La féminisation des armées françaises : entre volontarisme institutionnel et résistances internes. *Travail, genre et sociétés*, 47(1), 37-54. <https://doi.org/10.3917/tgs.047.0037>
- Broussal, D. (2017). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation : vers une approche contre-culturelle de l'émancipation* [Habilitation à diriger des recherches, Université Toulouse-Jean Jaurès]. HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01536098/document>
- Broussal, D., Ponté, P. et Bedin, V. (2015). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation*. L'Harmattan.
- Callon, M. (2006). Sociologie de l'acteur réseau. Dans M. Akrich, M. Callon et B. Latour, *Sociologie de la traduction* (p. 267-276). Presses des Mines.
- Callon, M. (2003). Science et société : les trois traductions. *Les Cahiers du M.U.R.S.*, 42, 54-71.

- Callon M., Lascoumes P., et Barthe Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Seuil.
- Chaix, M. L. (2007). Dispositifs de formation par alternance et construction d'identité de métier. *Strasbourg, Communication au Congrès International : Actualités de la Recherche en Éducation et Formation, Université Louis Pasteur, Strasbourg*.
- Champy-Remoussenard, P. (2008) Regards croisés depuis et sur les sciences de l'éducation, *Recherche et éducation*, (1), 9-26. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.432>
- Champy-Remoussenard, P. (2015). Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine : questions posées par trois dispositifs analyseurs. *Revue française de pédagogie*, 190, 15-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.4675>
- Charbonnier, S. (2013). A quoi reconnaît-on l'émancipation ? La familiarité contre le paternalisme. *Tracés*, 2(25), 83-101. <https://doi.org/10.4000/traces.5818>
- Chauffriasse, C. (2021a). Co-élaborer un dispositif d'évaluation pour accompagner le changement dans la formation du SDIS 31. Dans *La transformation digitale dans les organisations de sécurité civile et en contexte extrême : risque ou opportunités ?* (p.56-72). Les Presses de l'Ensosp.
- Chauffriasse, C. (2021b). Younès, N., Gremion, C. et Sylvestre, E.(dir.) (2020). Évaluations, sources de synergies. Presses de l'ADMEE. *Mesure et évaluation en éducation*, 44(1), 103-110. <https://doi.org/10.7202/1087990ar>
- Chauffriasse, C., et Aussel, L. (2022). Analyse d'une référentialisation dynamique au cœur d'une évaluation collaborative d'un système de formation : le cas d'une recherche-intervention au service départemental d'incendie et de secours de la Haute-Garonne. *La Revue LEeE*, (4). <https://doi.org/10.48325/rleee.004.03>
- Chauvet, C. (2018). *L'évolution de l'activité par la professionnalisation chez les formateurs sapeurs-pompiers du Sdis 35. Emergence, modalités et processus* [Mémoire de Master 2, Université de Rennes 2]. http://crd.ensosp.fr/doc_num.php?explnum_id=18380
- Chevrier, S., et Dartiguenave, J.-Y. (2011). Autres figures et autres territoires : Les recompositions du volontariat chez les sapeurs-pompiers. *Espaces et sociétés*, (4), 155-172. <https://doi.org/10.3917/esp.147.0155>
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., et Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, (146), 17-25. <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>

- Coutellec, L. (2015). Pour une philosophie politique des sciences impliquées. *Ecologie politique*, (2), 15-25.
- Cros, F., et Raisky, C. (2010). Référentiel. *Recherche et formation*, (64), 105-116. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.215>
- De Ketele, J.-M. (2008). L'approche par compétences : au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir. *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, 61-78. http://www.rcfe.ch/wp-content/uploads/2017/08/Article_Approcheparcompetences_DeKetele.pdf
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15 (1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Dechamboux, L. (2018). *L'enquête formative dans le paradigme de l'évaluation située : une modélisation enactive de l'activité évaluative d'enseignantes lors de séances de production écrite au CP* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:111757>
- Delbreil, M. (2020). Processus d'intéressement et recherche-intervention évaluative. Le cas d'une recherche-intervention régulation au SDIS 31 [mémoire de Master 2 inédit, Université Toulouse Jean-Jaurès].
- Delbreil, M., et Aussel, L. (2021). Processus d'intéressement à l'œuvre dans une démarche évaluative : mise en place d'une recherche-intervention régulatrice à partir d'une recherche-intervention évaluative. *La Revue LEEe*, (4). <https://doi.org/10.48325/rleee.004.01>
- Dochy, F. J. R. C., Segers, M., et Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher education*, 24(3), 331-350.
- Doctobre, J. (2017). *Dynamique des cultures professionnelles des sapeurs-pompiers français : sociogenèse du modèle mythifié du sapeur-pompier « Héros sportif », 1818-1966* [thèse de doctorat, Université de Lille 1]. Thèses.fr. <https://pepite-depot.univ-lille.fr/LIBRE/EDSESAM/2017/50377-2017-Doctobre.pdf>
- Dorais, L.-J. (2004). La construction de l'identité. Dans D. Deshaies et D. Vincent (dir.), *Discours et constructions identitaires* (p.1-11). Les Presses de l'Université Laval. <https://www.erudit.org/en/books/culture-francaise-damerique/discours-constructions-identitaires/000660co.pdf>
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, (33)4, 505-529.

- Dubar, C. (2007). Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité. *Revue française des affaires sociales*, (2), 9-25. <https://doi.org/10.3917/rfas.072.0009>
- Duportal, C. (2003). *Historique et évolution de la formation chez les sapeurs-pompiers* [thèse de doctorat, Université de Lyon 2]. Thèse en ligne. http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2003/duportal_c#p=0&a=top
- Dupuy, C. (2016). Une recherche-intervention en lycée agricole : le projet Vie scolaire. Dans J.-F. Marcel (dir.), *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : Accompagner le changement* (p. 77-92). Éducagri éditions. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/edagri.marce.2016.01.0077>
- Freire, P. (1973). *L'éducation : pratique et liberté*. Le Cerf.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* De Boeck Supérieur.
- Figari, G. (2013). L'évaluation entre « technicité » et « théorisation » ? *Mesure et évaluation en éducation*, 36(3), 5-24. <https://doi.org/10.7202/1025738ar>
- Figari, G., Remaud, D., et Tourmen, C. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation : ou l'enquête évaluative*. De Boeck Supérieur.
- Figari, G., et Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 5-25. <https://doi.org/10.7202/1086391ar>
- Fleury, J. (2000, juin). *Bilan de la mise en œuvre de la réforme engagée en 1996*. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/004001680.pdf>
- Gardiès, C., Faure, L., et Marcel, J.-F. (2019). L'usage d'un dispositif numérique synchrone pour l'évaluation de pratiques d'enseignement. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(3), 35-55. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/207>
- Gilly, M., Fraisse, J. et Roux, J.-P. (2001). Interactions entre pairs et progrès cognitifs dans trois tâches de résolution de problèmes chez des enfants de 13 ans. Dans A.-N. Perret-Clermont et M. Nicolet (dir.), *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (79-101). L'Harmattan.
- Gouasdoué, R. et Vantourout, M. (2016). Evaluations scolaires et étude du jugement des enseignants : pour une docimologie cognitive. Dans P. Detroz, M. Crahay et A. Fagnant, (dir.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (p. 141-168). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.detro.2017.01.0141>

- Grelier, F. (2010). *Vers une théorie de l'action associative : la praxis de l'éducation populaire : l'étude de cas de l'animation socioculturelle citoyenne* [Thèse de doctorat, Université Rennes 2]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00481315/document>
- Gryzb, A., et De Viron, F. (2010). Des attentes implicites des membres de jury à l'élaboration d'un référentiel : émergence d'un processus de référentialisation dans le contexte de la VAE universitaire Belge. *TransFormations - Recherche en Education et Formation des Adultes*, (4), 99-119. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/74>
- Guy, D. (2013). Clarification terminologique, mise en contexte et fictions du changement. Dans V. Bedin (dir.), *Conduite et accompagnement du changement contribution des sciences de l'éducation* (p. 127-151). L'Harmattan.
- Gurnade, M.-M. (2016). *Circulation de savoirs pluriels et émancipation des acteurs sociaux : le cas d'un observatoire "vivre sa jeunesse" dans une recherche-intervention* [Thèse de doctorat, Université Toulouse II Jean-Jaurès]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01898218/document>
- Hadji, C. (2014). Pour une évaluation démocratique. Dans J., Morrissette, M.-F., Legendre (dir.), *Enseigner et évaluer. Regards sur les enjeux éthiques et sociopolitique* (p. 57-88). Hermann.
- Hadji, C. (2019). Pour une évaluation humaniste. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, (13). <https://doi.org/10.4000/ced.811>
- Houssaye, J. (2019). Pédagogie et sciences de l'éducation : pas facile! *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle*, 52(2), 11-27. <https://doi.org/10.3917/lstdle.522.0011>
- Imbert, F. (2018a). Ethique et praxis éducative. Dans F. Imbert (dir.), *Un itinéraire en pédagogie institutionnelle* (109-115). Champ social
- Imbert, F. (2018b). Espace, temps et praxis. Dans F. Imbert (dir.), *Un itinéraire en pédagogie institutionnelle* (35-42). Champ social
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00112337/document>
- Jorro, A. (dir.) (2007). L'évaluation génératrice de développement professionnel ? *Evaluation et développement professionnel* (p.11-31). L'Harmattan
- Jorro, A. (2015). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (190), 41-50. <https://doi.org/10.4000/rfp.4697>

- Kanzari, R. (2008). *Les sapeurs-pompiers, une identité temporelle de métier* [Thèse de doctorat, Université Toulouse II le Mirail]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00467980/document>
- Knowles, M.S. (1975). *The modern Practice of Adult Education*. New York Association Press.
- Latour, B. (2010). *La science en action*. La découverte.
- Latour, B., et Woolgar, S. (1979). *Laboraty Life : the social construction of scientific Facts*. Sage.
- Le Bouëdec, G. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. *Education permanente*, (153), 53-64
- Lecointe, M. (2006). Rationalités et modèles d'évaluation. Dans J. Aubégny et L. Clavier (dir.), *L'évaluation entre permanence et changement* (p.195-213). L'Harmattan.
- Lecointe, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. L'Harmattan.
- Léger, D. (2006). *L'éducation à la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement : une praxis éducative au sein d'un projet personnel de formation* [Thèse de doctorat, Université du Québec]. Sémaphore. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/205/>
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes – essai de construction théorique à l'usage des formateurs*. EDILIG.
- Lhotellier, A. (2000). L'acte de tenir conseil. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(1), 27-50. <https://doi.org/10.4000/osp.12898>
- Lhotellier, A., et St-Arnaud, Y. (1994). Pour une démarche praxéologique. *Nouvelles pratiques sociales*, 7(2), 93-109. <https://doi.org/10.7202/301279ar>
- Magogeat, Q. (2017). *Evolution de la professionnalité enseignante par un travail à plusieurs. Modalités et effets de la traduction du dispositif « Plus de maîtres que de classes » dans le primaire* [thèse de doctorat, Université Lumière Lyon II].
- Marcel, J. F. (2009). Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions vives. Recherches en éducation*, 5(11), 161-176. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.564>
- Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche-intervention en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, 27-28, 41-64. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00836545/document>

- Marcel, J.-F. (2012). Contribution à une ingénierie de la commande. *TransFormations-Recherche en Education et Formation des Adultes*, (8), 101-120. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/180>
- Marcel, J. F. (2013). Les valeurs et la technique. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Évaluons, évoluons* (p. 47-58). Éducagri Editions. <https://doi.org/10.3917/edagri.marce.2013.01>
- Marcel, J.-F. (2014). *Lycées agricoles en changement*. Éducagri éditions.
- Marcel, J.-F. (2016a). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation. Accompagner le changement*. Éducagri éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.marce.2016.01>
- Marcel, J. F. (2016b). Recherche en sciences de l'éducation et demande sociale. Dans J.-F. Marcel (dir.), *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation* (p. 23-33). Éducagri éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.marce.2016.01.0023>
- Marcel, J.-F. (2016c). Postface. Dans J.-L. Rinaudo et P. Tavignot (Coord.), *Le changement à l'école. Sources, tensions, effets*. L'Harmattan.
- Marcel, J.-F. (2019). Intervention, participation et évaluation dans la recherche en éducation. *La Revue LEEe*, (1). <https://doi.org/10.48325/rleee.001.01>
- Marcel, J.-F. (2020a). Fonctions de la recherche et participation : une épistémo-compatibilité dans le cas de la recherche-intervention. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (33). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4691>
- Marcel, J. F. (2020b). Quand la recherche-intervention puise son inspiration dans la pensée de Paulo Freire. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, (44). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03550512/document>
- Marcel, J.-F., et Bedin, V. (2018). Contribution à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la Recherche-Intervention. *Phronesis*, 7(1), 79-91. <https://doi.org/10.7202/1044256ar>
- Marcel, J.-F., et Bouillier-Oudot, M.-H. (2011). Du processus de référentialisation. Analyse d'un hiatus entre valeurs et technique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (25), 41-55. <https://doi.org/10.4000/dse.994>
- Marcel, J.-F., et Gardiès, C. (2011). La difficile construction de l'identité professionnelle des professeurs-documentalistes de l'enseignement agricole public. *Recherches en éducation*, 146-160. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01280288/document>
- Marcel, J.-F., et Péoc'h, N. (2013). Recherche-intervention et changement en éducation. Questions de postures. Dans V. Bedin, *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (p.107-123). L'Harmattan.

- Meirieu, P. (1999). *Un nouvel art d'apprendre* [texte de conférence]. http://blog.inspe-bretagne.fr/arts-plastiques-m1m2/wp-content/uploads/P.-MEIRIEU-un_nouvel_art_d_apprendre_1999.pdf
- Merini, C. (2016). Du négoce à la négociation : terrains d'entente entre recherche et intervention. Dans J.-F. Marcel (dir.), *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : Accompagner le changement* (p. 181-193). Éducagri éditions. <https://doi.org/gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/edagri.marce.2016.01.0181>
- Merini, C., et Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, (1), 77-95. <https://doi.org/10.3917/savo.016.0077>
- Mialaret, G. (2016). Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 49(3), 53-69. <https://doi.org/10.3917/lstdle.493.0053>
- Miles, M. B., et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Morales Villabona, F. (2020). Collaboration dans l'évaluation et processus de régulation : étude de cas d'une démarche d'évaluation collaborative intergroupe à l'école primaire. *La Revue LEeE*, (3). <https://doi.org/10.48325/rleee.003.01>
- Morrisette, J., Mottier Lopez, L., et Tessaro, W. (2012). La production de savoirs négociés dans deux recherches collaboratives sur l'évaluation formative. *Modélisations de l'évaluation en éducation*, 27-43.
- Mottier Lopez, L. (2013). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation. *Revue française d'administration publique*, 4(148), 939-952. <https://doi.org/10.3917/rfap.148.0939>
- Mottier Lopez, L. (2020). Penser l'évaluation des recherches participatives en termes d'enquêtes : quels rapports avec les visées heuristique et praxéologique ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, (33).
- Mottier Lopez, L., et Dechamboux, L. (2017). D'un référentiel d'évaluation fixe à une co-constitution référentielle dynamique, ce que nous apprend le jugement situé de l'enseignant. *Contextes et didactiques*, 9, 12-29. <https://doi.org/10.4000/ced.706>
- Mottier Lopez, L. et Dechamboux, L. (2019). Modélisation d'une évaluation « de » et « pour » la recherche collaborative : l'exemple de deux recherches sur des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. *La Revue LEeE*, (1). <https://doi.org/10.48325/rleee.001.02>

- Mukamurera, J., Lacourse, F., et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 110-138. <https://doi.org/10.7202/1085400ar>
- Nachi, M. (2006). *Introduction à la sociologie pragmatique*. Armand Colin.
- Osty, F. (2010). *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*. Presses Universitaires de Rennes.
- Osty, F. (2012). Chapitre 4 - Sociologie des professions et des métiers. Dans N. Alter (dir.), *Sociologie du monde du travail* (p. 63-82). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.alter.2012.01.0063>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Peeters, H., et Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 3(25), 15-23. <https://doi.org/10.4267/2042/14969>
- Perrenoud, M., et Sainsaulieu, I. (2018). Pour ne pas en finir avec l'identité au travail. *Sociologies*, 1-19. <https://hal.univ-lille.fr/hal-03150006/document>
- Perriard, L., et Gremion, C. (2020). Évaluer un geste : lorsque la distance rend l'évaluation formatrice. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série 1, 207-214. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/234/138>
- Pfefferkorn, R. (2006). Des femmes chez les sapeurs-pompiers. *Cahiers du genre*, (1), 203-230. <https://doi.org/10.3917/cdge.040.0203>
- Poplimont, C. (2000). Tradition du Compagnonnage et complexité en alternance. *Sociétés*, 47-56. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01472727/document>
- Reinert, M. (1993). Les « mondes lexicaux » et leur « logique » à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société*, 66, 5-39.
- Rhéaume, J. (2002). Changement. Dans J. Barus-Michel, E. Enrique, A. Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie, références et positions* (p. 65-72). Érès. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/cours/Vocabulaire_psychosociologie/changement_rheaume.pdf
- Rhéaume, J. (2009). La sociologie clinique comme pratique de recherche en institution. Le cas d'un centre de santé et services sociaux. *Sociologie et sociétés*, 41(1), 192-215.
- Rhéaume, J. (2019). Pluralité des savoirs. Dans A. Vandeveld-Rougale et P. Fugier (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 256-259). Érès.

- Rolland, D. (2013). Le sapeur-pompier, courageux, téméraire ou opportuniste ? *Inflexions*, (1), 111-118. <https://doi.org/10.3917/infle.022.0111>
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47(4), 929-968. <https://doi.org/10.3917/rfs.474.0929>
- Stiegler, B. (2021). *De la démocratie en pandémie*. (23) Éditions Gallimard.
- Tourmen, C. (2014). Contributions des sciences de l'éducation à la compréhension de la pratique évaluative. *Politiques et management public*, 31(1), 69-85. <http://journals.openedition.org/pmp/6970>
- Vial, M. (1996). *Les valeurs sont sociales*. Présenté à Journée d'étude au CEFISEM, Marseille. http://www.michelvial.com/boite_96_00/1996-Les_valeurs_sont_sociales.pdf
- Vial, M. (2012). Les modes de pensée, organisateurs des modèles d'évaluation : pour la reconnaissance d'une épistémologie profane. Dans L. Mottier Lopez et G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (p. 131-146). De Boeck Supérieur.
- Younès, N. (2010). L'évaluation « écologique » des dispositifs éducatifs et de formations comme perspective. Présenté à Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation, Université de Genève.
- Younès, N. (2013). Perspective d'évaluation « écologique » des dispositifs éducatifs et de formation. Dans V. Bedin; L. Talbot (dir.), *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation* (p. 71-87) Peter Lang. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01121478/document>
- Younès, N. (2020). *Vers une évaluation écologique dans l'enseignement supérieur : dispositifs et transformations en jeu*. [Habilitation à diriger des recherches, Université de Lorraine]. HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03032417/document>
- Zarca, B. (1979), L'ami du trait. Itinéraire d'un compagnon-charpentier, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 29(1), 27-43.

Siglier

ACPRO : Accompagnateur ou Accompagnatrice de Proximité
AFC : Analyse Factorielle de Correspondances
ANRT : Agence Nationale de la Recherche et de la Technologie
APC : Approche Par les Compétences
AP : Atelier Pédagogique
APIS : Apprentissage Partage Incendie et Secours
CASDIS : Conseil d'Administration du Service Départemental d'Incendie et de Secours
CATE : Chef d'Agrès Tout Engin
CA1E : Chef d'Agrès un Engin
CÉRISC : Centre d'Études et de Recherches Interdisciplinaires sur la Sécurité Civile
CHD : Classification Hiérarchique Descendante
CODIS : Centre Opérationnel Départemental d'Incendie et de Secours
CIFRE : Convention Industrielle de Formation par la Recherche
CIS : Centre d'Incendie et de Secours
CNFPT : Centre National de la Fonction Publique Territoriale
CNRS : Centre National de la Recherche Scientifique
COPIL : Comité de Pilotage
CS : Centre de Secours
CTA : Centre de Traitement de l'Alerte
DD SIS : Directeur Départemental du Service d'Incendie et de Secours
DGSCGC : Direction Générale de la Sécurité Civile et de la Gestion des Crises
DIV : interventions Diverses
EAP : Encadrement des Activités Physiques
ÉDIS : École Départementale d'Incendie et de Secours
ENSOSP : École Nationale Supérieure des Officiers Sapeurs-Pompiers
ESYFOR 31 : Évaluation du Système de Formation de la Haute-Garonne
FAE : Formation d'Adaptation à l'Emploi
FDF : spécialité Feu de Forêt
FI : Formation Initiale

FIA : Formation Initiale d'Application
FMA : Formation de Maintien des Acquis
FMPA : Formation de Maintien et de Perfectionnement des Acquis
FLAG : Formation Liée à l'Avancement de Grade
FORAC : Formateur-Accompagnateur ou Formatrice-Accompagnatrice
GNR : Guide National de Référence
GRIMP : Groupe de Reconnaissance et d'Intervention en Milieu Périlleux
GREX : Groupe d'Extraction
GT : Groupe de Travail
MGO : Marche Générale des Opérations
MSP : Mise en Situation Professionnelle
RCP : Réanimation Cardio-Pulmonaire
RI : Recherche-Intervention
RIOFE : Référentiel Internes d'Organisation de la Formation et de l'Évaluation
SAP : Secours À Personne
SUAP : Secours d'Urgence À la Personne
SDACR : Schéma Départemental d'Analyse et de Couverture du Risque
SDIS : Service Départemental d'Incendie et de Secours
SDIS 31 : Service Départemental d'Incendie et de Secours de la Haute-Garonne (31)
SP : Sapeur·e-Pompier·ière
SPP : Sapeur·e-Pompier·ière Professionnel·le
SPV : Sapeur·e-Pompier·ière Volontaire
SR : Secours Routier
UMR EFTS : Unité Mixte de Recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs »
VID : Véhicule d'Interventions Diverses
3SM : Service de Santé et de Secours Médical

Table des tableaux

Tableau 1 : Présentation des membres du groupe de travail ESYFOR 31	57
Tableau 2 : L'interdépendance de la recherche et de l'intervention dans la conduite de l'évaluation	88
Tableau 3 : Des mondes de Boltanski et Thévenot (1991) aux types de formation.....	101
Tableau 4 : Échantillon des personnes interrogées	103
Tableau 5 : Codage d'anonymisation des entretiens.....	104
Tableau 6 : Repères de codages des retranscriptions	104
Tableau 7 : Les étapes de la co-construction du questionnaire	125
Tableau 8 : Modèle théorique des relations entre les dix valeurs de base (Shalom H. Schwartz, 2006).....	140
Tableau 9 : Synthèse des valeurs identifiées dans la formation qualifiante	148
Tableau 10 : Synthèse des valeurs identifiées dans la formation continue	150
Tableau 11 : Synthèse des valeurs identifiées dans la formation autodirigée	151
Tableau 12 : Les valeurs du métier et de la formation	155
Tableau 13 : Les séances de travail de co-construction du référentiel d'évaluation	172
Tableau 14 : Synthèse de la dimension "Développement de l'autonomie des SP" du référentiel	178
Tableau 15 : Les critères et indicateurs de la dimension "Reconnaissance des SP formateurs et formatrices" du référentiel.....	181
Tableau 16 : Les valeurs du métier et de la formation	238
Tableau 17 : Les valeurs du métier, de la formation et du référentiel.....	240
Tableau 18 : Diagramme de la RI : l'évaluation au cœur de la RI	248

Table des figures

Figure 1 : Organigramme du SDIS 31	30
Figure 2 : La commande de la recherche-intervention, t.1	41
Figure 3 : La commande de la recherche-intervention, t.2.....	62
Figure 4 : Modélisation du processus de référentialisation t.1	84
Figure 5 : AFC analysée avec le groupe de travail	134
Figure 6 : Les valeurs par types de formation	151
Figure 7: Les valeurs par types du métier	154
Figure 8 : Le pôle de la référence, version 1	186
Figure 9 : Le pôle de la référence, version 2	187
Figure 10 : Modélisation du processus de référentialisation t.1	237
Figure 11 : Modélisation du processus de référentialisation t.2.....	249
Figure 12 : La RI évaluative : la poupée gigogne de l'évaluation	265

Table des annexes

- Annexe 1 : Le contrat de collaboration CIFRE
- Annexe 2 : Le projet de recherche destiné à l'ANRT
- Annexe 3 : Les comités de pilotage
- Annexe 4 : Le logo d'ESYFOR 31
- Annexe 5 : Les séances du groupe de travail
- Annexe 6 : La restitution intermédiaire des résultats de l'évaluation de la formation du SDIS 31
- Annexe 7 : Les livrets
- Annexe 8 : La vidéo de présentation de la RI
- Annexe 9 : La participation aux RIOFE du SDIS 31
- Annexe 10 : La diffusion du volet recherche
- Annexe 11 : Les entretiens semi-directifs du diagnostic
- Annexe 12 : Le questionnaire du diagnostic
- Annexe 13 : Les dendrogrammes des résultats du questionnaire
- Annexe 14 : Les facteurs de l'Analyse Factorielle des Correspondances des résultats du questionnaire
- Annexe 15 : Le référentiel de l'évaluation de la formation du SDIS 31
- Annexe 16 : L'analyse du groupe de travail n°11
- Annexe 17 : L'opérationnalisation de la dimension « Développement de l'autonomie des SP » - l'auto-évaluation des SP
- Annexe 18 : L'opérationnalisation de la dimension « Développement de l'autonomie des SP » - l'accompagnement à l'auto-évaluation par les formateurs et formatrices
- Annexe 19 : L'opérationnalisation de la dimension « Individualisation de la formation »
- Annexe 20 : L'opérationnalisation de la dimension « Reconnaissance des SP formateurs et formatrices »
- Annexe 21 : La quantification des valeurs

Table des matières

Remerciements	3
Préambule.....	5
Sommaire	7
Introduction générale.....	9
1 Un projet d'évaluation au sein d'une RI conduite au SDIS 31	9
2 Les enjeux de la thèse.....	10
2.1 Un enjeu heuristique : modéliser la référentialisation	10
2.2 Un enjeu praxéologique : accompagner l'ingénierie de formation du SDIS 31	11
2.3 Un enjeu méthodologique : proposer une méthodologie de référentialisation	12
2.4 Un enjeu épistémologique : participer à la définition de la recherche-intervention évaluative	12
3 L'organisation du document.....	13
Partie 1 Le projet de la recherche-intervention	15
Introduction de la partie 1	17
Chapitre 1 De la demande à la commande	19
1 Les SP du SDIS 31 à l'origine de la demande	19
1.1 Présentation socio-historique du corps des SP	19
1.1.1 La naissance du corps des SP	20
1.1.2 La diversification des interventions des SP.....	21
1.1.3 Une organisation mêlant volontaires et professionnel·les.....	22
1.1.4 L'héroïsation de l'activité	23
1.1.5 Une faible représentativité des femmes.....	25
1.2 L'organisation institutionnelle des SP	26
1.2.1 Une organisation départementale	26
1.2.2 Une organisation opérationnelle pyramidale.....	27
1.2.3 La formation des SP	28
1.3 Le contexte du SDIS 31	29
1.3.1 L'organisation administrative	29
1.3.2 L'organisation territoriale du SDIS 31	31
1.3.3 Horizon 2021 : le projet d'établissement du SDIS 31	32
2 La formation des SP en changement	33
2.1 Un changement national de politique de formation.....	33
2.1.1 Des intentions de rapprochement avec l'activité réelle.....	33

2.1.2	La refonte de la filière formation pour donner les moyens de la mise en œuvre de l'APC	34
2.2	Une difficile adaptation des niveaux organisationnel et pédagogique	35
2.2.1	De la dimension politique à la dimension organisationnelle.....	35
2.2.2	Les changements dans les pratiques pédagogiques	35
3	De la demande à la commande.....	36
3.1	La médiatisation de la demande	36
3.1.1	Une demande adressée à l'UMR EFTS.....	37
3.1.2	La médiatisation de la demande émergente par le SDIS 31	38
3.1.3	La dimension latente de la demande	38
3.2	De la négociation à la contractualisation	39
3.2.1	La négociation d'une CIFRE.....	40
3.2.2	Une commande d'évaluation menée au travers d'une recherche-intervention ..	40
	Synthèse du chapitre 1	42
	Chapitre 2 La contractualisation de la recherche-intervention.....	43
1	Le choix d'une recherche-intervention	43
1.1	Le contexte d'émergence de la RI	43
1.1.1	Un enjeu identitaire dans le rapport science-action	44
1.1.2	Un enjeu épistémologique dans la construction des savoirs au cœur de la RI...	45
1.1.3	Un enjeu politique dans le choix et la mise en œuvre de la RI	46
1.1.4	Un enjeu socio-économique	47
1.2	La présentation de la démarche de RI	48
1.2.1	Les trois visées de la RI.....	48
1.2.2	Une démarche fondée sur la participation.....	50
1.2.3	La nécessaire question de la posture	51
1.3	La recherche-intervention comme démarche d'accompagnement du changement en éducation et formation.....	52
1.3.1	Le changement en éducation et formation	52
1.3.2	La RI et la conduite et/ou l'accompagnement du changement	53
1.3.3	La RI et la production de changement	54
2	La méthodologie de la RI	55
2.1	Les instances au sein du tiers-espace scientifique	55
2.1.1	Le comité de pilotage	55
2.1.2	Le groupe de travail.....	57
2.1.3	Notre posture d'apprentie chercheuse-intervenante	57
2.2	Les étapes de l'évaluation.....	58
2.2.1	Le diagnostic	58
2.2.2	L'élaboration du référentiel.....	59

2.2.3	L'opérationnalisation de l'évaluation et l'analyse des résultats.....	59
2.2.4	La restitution des résultats.....	60
2.3	Les livrables de la RI.....	60
2.4	Les productions scientifiques.....	61
	Synthèse du chapitre 2.....	63
	Chapitre 3 L'évaluation entre recherche et intervention.....	65
1	L'évaluation pour accompagner le SDIS 31.....	65
1.1	Le choix de l'évaluation.....	66
1.1.1	L'évaluation comme dernière étape dans l'ingénierie de formation.....	66
1.1.2	L'évaluation dans la production de connaissances.....	67
1.1.3	Les trois fonctions de l'évaluation.....	67
1.2	Une évaluation collaborative.....	68
1.3	La perspective écologique de l'évaluation.....	69
1.3.1	Le modèle de la mesure.....	69
1.3.2	Le modèle de la gestion.....	70
1.3.3	Le modèle des valeurs.....	70
1.4	Les objectifs du volet intervention : accompagner le SDIS 31 dans son ingénierie de formation.....	71
2	La référentialisation comme objet de recherche.....	71
2.1	Du contrôle à l'évaluation, la naissance de la référentialisation.....	72
2.2	Référents et référés, mise en lumière des différentes conceptions.....	73
2.2.1	Des « invariants » de l'évaluation.....	73
2.2.2	Trois grands types de conception du référent.....	74
2.2.3	Le référé : une réalité donnée ou un produit construit ?.....	75
2.2.4	Référents et référés : de la recherche d'un écart à la recherche d'une signification 75	
2.2.5	Vers la considération d'un nouveau pôle.....	76
2.3	Un concept porté par la question du sens en évaluation.....	77
2.3.1	La référentialisation comme processus de recherche de sens.....	77
2.3.2	Quand le sens est partagé.....	78
2.3.3	Les valeurs dans la production de sens.....	78
2.3.4	L'évaluation d'une formation professionnelle, vers l'interrogation de l'identité professionnelle.....	79
2.4	La référentialisation comme méthodologie d'élaboration du référentiel d'évaluation 80	
2.4.1	Une méthodologie d'évaluation.....	80
2.4.2	Du référentiel au multiréférentiel.....	81
2.5	De la référentialisation à la co-constitution référentielle.....	82

2.6	Les objectifs du volet recherche : modéliser le processus de référentialisation.....	83
2.6.1	L'identité professionnelle au sein de la référentialisation.....	83
2.6.2	Le dévoilement du pôle de la référence.....	85
2.6.3	L'articulation entre les dimension axiologique et technique de l'évaluation.....	85
3	Une nécessaire interdépendance entre les volets recherche et intervention.....	86
	Synthèse chapitre 3.....	89
	Synthèse de la partie 1.....	91
	Partie 2 Le diagnostic.....	93
	Introduction de la partie 2.....	95
	Chapitre 4 L'organisation de la formation des SP, le volet interne du diagnostic.....	97
1	Un cadre d'analyse pour la formation.....	98
1.1	La formation par le concept de dispositif.....	98
1.1.1	Le dispositif de formation pour penser l'organisation.....	98
1.1.2	Les échelles du dispositif.....	98
1.2	Une organisation structurée par la théorie de la justification.....	99
1.2.1	La théorie de la justification.....	99
1.3	Des mondes aux types de formation.....	100
2	La méthodologie.....	101
2.1	Le recueil des éléments empiriques.....	101
2.1.1	Le choix des entretiens semi-directifs.....	102
2.1.2	La description de l'échantillon et des modalités de passation.....	102
2.1.3	Les thématiques abordées.....	103
2.1.4	Des entretiens retranscrits.....	104
2.2	La technique d'analyse des éléments empiriques.....	104
2.2.1	Une analyse qualitative des éléments empiriques.....	104
2.2.2	Une analyse de contenu verticale puis horizontale.....	105
2.2.3	Les mondes de la formation pour penser les liens.....	105
2.2.4	Des résultats discutés avec le groupe de travail.....	105
3	Un dispositif caractérisé par trois dimensions.....	106
3.1	La dimension intentionnelle.....	106
3.1.1	Les visées.....	106
3.1.2	Les temporalités de la régulation.....	108
3.1.3	Les enjeux de l'évaluation.....	109
3.2	La dimension matérielle et technique.....	110
3.2.1	Les supports de recueil d'information.....	110
3.2.2	Les instruments d'évaluation.....	111
3.2.3	Les référentiels d'évaluation.....	112

3.3	La dimension relationnelle	113
3.3.1	Les postures des acteurs et des actrices.....	113
4	Un dispositif de formation relevant de plusieurs mondes	114
4.1	La formation qualifiante	115
4.2	La formation continue	116
4.3	La formation autodirigée	117
4.4	Les mondes de la formation reliés par l'évaluation.....	117
	Synthèse du chapitre 4.....	119
	Chapitre 5 L'identité professionnelle des SP, le volet externe du diagnostic	121
1	Connaître les attentes du métier par l'identité professionnelle	121
1.1	Une vision dynamique de l'identité.....	121
1.1.1	Un concept évolutif.....	122
1.1.2	Le résultat d'un double processus	122
1.2	L'identité professionnelle	123
1.2.1	L'identité visée par les SP	123
1.2.2	De l'identité professionnelle à l'identité de métier	124
2	La méthodologie.....	125
2.1	L'élaboration du questionnaire	125
2.2	La diffusion du questionnaire	126
2.3	Le traitement des éléments empiriques	126
2.3.1	Présentation de l'échantillon traité	126
2.3.2	Des analyses statistiques	127
2.3.3	Des résultats analysés avec le groupe de travail.....	127
3	La mise au jour du ou de la SP idéal·e	127
3.1	Les qualités humaines.....	127
3.2	Les qualités opérationnelles.....	129
4	Du ou de la SP idéal·e aux trois profils-types.....	130
4.1	Les classes de CHD : la mise au jour des profils-types.....	130
4.1.1	Classe 1 : les SP pragmatiques	130
4.1.2	Classe 2 : les SP communautaires	132
4.1.3	Classe 3 : les SP coordonnateurs et coordonnatrices	133
4.2	L'AFC : les profils-types en interactions	134
	Synthèse du chapitre 5.....	135
	Chapitre 6 Le dévoilement du pôle de la référence.....	137
1	De l'implicite à l'explicite : la mise au jour de la référence	137
1.1	Un cadre d'analyse pour identifier les valeurs	138
1.1.1	La place des valeurs dans l'évaluation	138

1.1.2	Les valeurs de base.....	138
1.2	Des valeurs co-construites dans le tiers-espace socio-scientifique	141
1.2.1	Le diagnostic de la formation : un produit du tiers-espace socio-scientifique. 141	
1.2.2	Les valeurs partagées par le groupe de travail : mise au jour du pôle de la référence 141	
2	La méthodologie de recherche	142
2.1	Les livrets comme matériaux analysés : les conditions de co-production.....	142
2.1.1	Un matériau légitime pour identifier les valeurs des évaluateurs et évaluatrices 142	
2.1.2	Le livret 1 : se former au SDIS 31	143
2.1.3	Le livret 2 : SP en portraits.....	144
2.2	Une grille d'analyse centrée sur les valeurs	144
3	Les valeurs issues de la formation.....	145
3.1	La « réussite » comme valeur centrale du dispositif de formation	145
3.2	Des systèmes de valeurs propres à chaque formation	146
3.2.1	La formation qualifiante.....	146
3.2.2	La formation continue	148
3.2.3	La formation autodirigée.....	150
3.3	Synthèse des valeurs en formation	151
4	Les valeurs du métier	152
4.1	Les valeurs issues des qualités importantes.....	152
4.1.1	Des qualités humaines régies par la « bienveillance »... ..	152
4.1.2	... et par la « tradition »	152
4.1.3	Les qualités opérationnelles liées à l'intervention orientées vers la « réussite » 153	
4.1.4	Des qualités aux valeurs singulières.....	153
4.2	Synthèse des valeurs du métier.....	154
5	Le pôle de la référence : la réussite au centre du système de valeurs	154
5.1	Formation et métier des SP : des convergences et des divergences de valeurs.....	154
5.2	Une première modélisation du pôle de la référence autour de la valeur de la réussite 155	
	Synthèse du chapitre 6.....	157
	Synthèse de la partie 2.....	159
	Partie 3 Le référentiel d'évaluation	161
	Introduction de la partie 3	163
	Chapitre 7 La co-construction du référentiel.....	165
1	Le processus de traduction dans l'élaboration du référentiel	166
1.1	Le référentiel : une traduction du référent	166

1.2	Un produit évolutif	167
1.3	La traduction pour appréhender la co-élaboration du référentiel	167
1.3.1	Une théorie pour comprendre la production de « traces »	168
1.3.2	Les dynamiques de la traduction	169
1.4	Les interactions dans la traduction	170
2	La méthodologie : l'analyse d'un référentiel co-construit	171
2.1	Le collectif évaluateur	171
2.2	Une démarche de construction en plusieurs temps.....	172
2.2.1	L'identification des intentions de la formation	172
2.2.2	Des intentions aux critères	174
2.2.3	Les instruments de l'évaluation et leur planification	174
2.3	Le recueil et l'analyse des discours	174
3	Le référentiel : une interface entre la technique et l'axiologique.....	175
3.1	Le référentiel comme guide pour l'action : la dimension technique	175
3.1.1	Le développement de l'autonomie des SP	175
3.1.2	L'individualisation de la formation.....	178
3.1.3	La reconnaissance des formateurs et formatrices.....	180
3.2	Les valeurs associées au référentiel : la mise au jour de sa dimension axiologique	182
3.2.1	Les valeurs associées au développement de l'autonomie des SP.....	182
3.2.2	Les valeurs associées à l'individualisation de la formation	184
3.2.3	Les valeurs associées à la reconnaissance des formateurs et formatrices	184
3.2.4	Les valeurs du référentiel : actualisation du pôle de la référence	186
3.3	Des valeurs mises en tension par la technique	187
3.3.1	Le pouvoir : une valeur reléguée au second plan	188
3.3.2	La tradition : une valeur rejetée.....	189
	Synthèse du chapitre 7.....	190
	Chapitre 8 De la technique à la praxis de l'évaluation.....	191
1	La dimension praxique de la référentialisation	191
1.1	La recherche de sens.....	192
1.2	La praxis dans la référentialisation.....	192
1.3	La référentialisation au sein d'une RI : un processus émancipateur	193
2	La méthodologie.....	194
2.1	Des discours issus des échanges entre les membres du groupe de travail.....	194
2.2	Les indicateurs de la praxis	194
3	La praxis dans le processus de référentialisation	195
3.1	Les thèmes de la praxis.....	195
3.1.1	Le volet pédagogique de la formation.....	195

3.1.2	Le volet institutionnel de la formation	197
3.1.3	Le métier de SP formateurs et formatrices	198
3.1.4	Le métier de SP	199
3.2	Une praxis qui prend part au processus de référentialisation	200
3.2.1	Quand la praxis contribue à écarter un critère d'évaluation.....	201
3.2.2	Quand la praxis alimente les critères.....	202
3.2.3	Quand la praxis sert l'émergence des critères	203
	Synthèse du chapitre 8.....	205
	Synthèse de la partie 3.....	207
	Partie 4 Le bilan de l'évaluation	209
	Introduction de la partie 4	211
	Chapitre 9 Les résultats de l'intervention	213
1	Le développement de l'autonomie des SP	213
1.1	L'auto-évaluation des SP.....	213
1.1.1	La mobilisation d'outils variés	214
1.1.2	Le processus d'auto-évaluation	214
1.1.3	Les pistes pour améliorer la pratique de l'auto-évaluation chez les SP	215
1.2	L'accompagnement à l'auto-évaluation	216
1.2.1	Une évaluation conduite par auto-confrontation	216
1.2.2	La mobilisation de références institutionnelles	217
1.2.3	La conduite du <i>débriefing</i>	217
1.2.4	La mise en confiance de l'apprenant·e.....	218
1.2.5	La considération de l'apprenant·e	219
1.2.6	Les pistes pour améliorer l'accompagnement à l'auto-évaluation.....	220
2	L'individualisation de la formation.....	220
2.1	Une analyse mixte du plan d'action	220
2.1.1	L'analyse des plans d'action	221
2.1.2	L'analyse des entretiens semi-directifs	221
2.2	Les résultats : un outil de formation	222
2.2.1	Des marqueurs repérés, un marqueur émergent	222
2.2.2	Les objectifs du plan d'action	223
2.2.3	Le contenu des plans d'action	223
2.2.4	Les conditions de réalisation	224
2.2.5	Le plan d'action en centre de secours	224
2.2.6	La formation au plan d'action	225
2.3	Les pistes pour améliorer les plans d'action.....	225
3	La reconnaissance des formateurs et formatrices.....	226

3.1	La co-réalisation d'un questionnaire portant sur les qualités des SP formateurs et formatrices.....	226
3.2	La diffusion du questionnaire	227
3.2.1	Le traitement et l'analyse des résultats	227
3.2.2	Présentation de l'échantillon analysé	227
3.3	Les résultats : des SP formateurs et formatrices reconnues	228
3.3.1	Une vision homogène des SP formateurs et formatrices.....	228
3.3.2	Des avis nuancés	229
3.3.3	Les profils-types des SP formateurs et formatrices.....	230
3.4	Les pistes pour améliorer la reconnaissance des SP formateurs et formatrices	231
4	La stabilisation du dispositif d'évaluation	231
4.1	Le développement de l'autonomie des SP.....	232
4.2	L'individualisation de la formation	232
4.3	La reconnaissance des SP formateurs et formatrices.....	233
	Synthèse du chapitre 9.....	234
	Chapitre 10 Contribution à une modélisation du processus de référentialisation	237
1	La dynamique de l'identité professionnelle au sein de la référentialisation	237
1.1	La mise au jour de deux identités professionnelles	238
1.2	L'évolution du système de valeurs	240
1.3	L'identité professionnelle : un concept pour appréhender les valeurs en jeu dans la référentialisation.....	241
2	La praxis : un pont entre les valeurs et la technique de l'évaluation.....	241
3	Une référentialisation conduite au travers des modèles évaluatifs	242
3.1	L'évaluation-valeurs au travers du diagnostic.....	242
3.2	L'évaluation-gestion au travers du référentiel.....	243
3.3	L'évaluation-mesure au travers de l'opérationnalisation	244
4	Une référentialisation conduite entre recherche et intervention.....	245
5	La modélisation du processus de référentialisation actualisée	249
	Synthèse du chapitre 10.....	250
	Synthèse de la partie 4.....	252
	Conclusion générale	255
1	Une démarche évaluative menée au travers d'une RI	255
1.1	Une RI contractualisée avec le SDIS 31.....	255
1.2	Des objectifs d'intervention.....	256
1.3	Des objectifs de recherche	257
2	Les apports de la thèse	258
2.1	Un apport heuristique : modéliser le processus de référentialisation	258
2.2	Un apport praxéologique : accompagner la formation du SDIS 31	259

2.3	Un apport méthodologique : élaborer une méthodologie de référentialisation	260
2.4	Un apport épistémologique : caractériser la RI évaluative	261
3	Les limites de la RI.....	262
3.1	La participation des membres du groupe de travail.....	262
3.2	La validation des valeurs par le groupe de travail : une question de temporalité....	262
3.3	L'opérationnalisation de l'évaluation	263
4	La poupée gigogne de l'évaluation	263
	Bibliographie.....	267
	Siglier	279
	Table des tableaux.....	281
	Table des figures	283
	Table des annexes.....	285
	Table des matières	287

Résumé

Cette thèse porte un double intérêt à l'évaluation en éducation et formation, à la fois théorique et pratique. En effet, elle présente la mise en œuvre d'une évaluation d'un dispositif de formation et analyse son fonctionnement : ce qui fonde les choix, par les acteurs et actrices qui la mènent, des dimensions qui la composent. Autrement dit, cette recherche doctorale explore en profondeur le processus de référentialisation et en propose une modélisation. Cette évaluation a été réalisée dans le cadre d'une recherche-intervention (RI) contractualisée, par une Convention Industrielle de la Formation par la Recherche, avec le Service Départemental d'Incendie et de Secours de la Haute-Garonne (SDIS 31). La commande de la RI poursuit un double objectif : praxéologique, en accompagnant le SDIS 31 dans l'ingénierie de formation des sapeurs-pompiers et sapeuses-pompières (SP), et heuristique, en produisant des connaissances sur le processus de référentialisation. La RI repose sur la participation des acteurs et des actrices, au sein d'un tiers-espace socio-scientifique, qui élaborent et mettent en œuvre l'évaluation. La référentialisation est le processus de recherche de références qui permet d'attribuer du sens à l'évaluation. Il se construit, entre autres, par la mise en jeu des valeurs des évaluateurs et évaluatrices. Cette évaluation portant sur un dispositif de formation professionnelle, nous avons interrogé le lien entre l'évaluation, les valeurs professionnelles et l'identité professionnelle des évaluateurs et évaluatrices. Pour instruire cette problématique, nous avons caractérisé les valeurs en jeu au sein de la référentialisation, et mis en lumière la manière dont celles-ci s'articulent avec la dimension technique de l'évaluation. Pour cela, des éléments empiriques co-construits avec le groupe de travail ont été mobilisés ainsi que des analyses produites à partir d'une retranscription de séance de travail. Les résultats ont dévoilé les valeurs sous-tendues par les évaluateurs et évaluatrices, membres du groupe de travail, que nous avons mis en relation avec leur identité professionnelle. De plus, la praxis, en tant que processus au travers duquel les évaluateurs et évaluatrices mobilisent leurs valeurs pour définir la dimension technique de l'évaluation, fut un élément déterminant dans leur mise au jour. Enfin, par la mise en œuvre de cette référentialisation, nous avons pu contribuer à la caractérisation d'une spécialisation de la démarche de recherche-intervention : la recherche-intervention évaluative.

Mots clés : évaluation, formation, référentialisation, recherche-intervention

Summary

This thesis has a dual interest in evaluation in education and training, both theoretical and practical. Indeed, it presents the implementation of an evaluation of a training system and analyzes its functioning: what bases the choices, by the actors and actresses who lead it, of the dimensions that compose it. In other words, this doctoral research explores in depth the process of referentialization and proposes a modeling of it. This evaluation was carried out within the framework of a research-intervention (IR) contractualized, by an Industrial Convention of Training through Research, with the Departmental Fire and Rescue Service of Haute-Garonne (SDIS 31). The IR command pursues a double objective: praxeological, by supporting the SDIS 31 in the engineering training of firefighters (SP), and heuristic, by producing knowledge on the process of referentialization. IR is based on the participation of actors and actresses, within a socio-scientific third-space, who develop and implement the evaluation. Referentialization is the process of searching for references that makes it possible to attribute meaning to the evaluation. It is built, among other things, by bringing into play the values of the evaluators. As this evaluation concerns a professional training system, we questioned the link between evaluation, professional values and the professional identity of evaluators. To investigate this issue, we have characterized the values at stake within the referentialization, and highlighted the way in which these are articulated with the technical dimension of the evaluation. For this, empirical elements co-constructed with the working group were mobilized as well as analyzes produced from a transcription of a working session. The results revealed the values underpinned by the evaluators, members of the working group, which we related to their professional identity. In addition, praxis, as a process through which evaluators mobilize their values to define the technical dimension of evaluation, was a decisive element in their discovery. Finally, by implementing this referentialization, we were able to contribute to the characterization of a specialization of the intervention research approach: evaluative intervention research.

Keywords: evaluation, training, referentialization, intervention research