

Pour citer cet article : Chauffrias, C., & 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 L'EeE*, 4. <https://doi.org/10.48325/rleee.004.03>

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*

Christelle CHAUFFRIASSE, Lucie AUSSEL

Version de la publication : février 2022
Évaluation ouverte et collaborative

Rétroacteur·rices : Claude JAVIER, Benoît ROSSOW, Fatiha TALI

Résumé

La référentialisation est un processus évaluatif central qui met au jour l'élaboration d'un dispositif d'évaluation (Figari et al., 1994 ; 2006 ; 2014). L'objectif de cet article est de caractériser la dimension dynamique qui le définit en observant l'étape de conception d'un référentiel d'évaluation réalisé par un groupe de travail sur deux séances de deux heures. L'analyse révèle le rôle que joue l'expérience et le vécu des évaluateur·rices durant la phase d'élaboration du référentiel d'évaluation. Son identification permet d'apporter des éléments de compréhension sur la manière dont se co-constituent les référents et référés. Une deuxième dimension est analysée : celle des échanges entre les participant·es. Les modes d'élaboration du référentiel sont ainsi dévoilés et traduisent le travail collectif de cette évaluation collaborative. Cette étude s'effectue dans le cadre d'une recherche-intervention de nature évaluative dont le projet commun aux sphères de la recherche et de l'intervention est de mener une évaluation collaborative sur le système de formation des sapeur·ses-pompier·ères du département de la Haute-Garonne.

Mots-clés : évaluation collaborative, référentialisation, recherche-intervention évaluative, sapeurs-pompiers

Abstract

Benchmarking is a central evaluation process that brings to light the development of an evaluation system (Figari et al., 1994; 2006; 2014). The objective of this article is to characterize the dynamic dimension that defines it by observing the design stage of an evaluation framework carried out by a working group over two two-hour sessions. The analysis reveals the role played by both the experience and the evaluators' own background during the phase of developing the evaluation framework. Its identification

makes it possible to bring elements of understanding on how the referents and referees co-constitute. A second dimension is analyzed: that of exchanges between participants. The methods of developing the repository are thus revealed and reflect the collective work of this collaborative assessment. This study is being carried out as part of an evaluation-intervention research project, the common project of which in the research and intervention spheres is to conduct a collaborative evaluation on the training system for firefighters from the Haute-Garonne department.

Keywords: Collaborative assessment, referentialization, evaluative intervention research, firefighters

Introduction

L'évaluation est entendue comme une pratique plurielle, complexe et située ; ce qui explique sa forte dépendance aux contextes (niveau organisationnel) et aux acteur·rices (niveau individuel) qui lui donnent vie. Elle est étudiée dans cette contribution dans sa forme collaborative, c'est-à-dire dans une perspective collective et partagée par un groupe de personnes hétérogènes dont ce n'est pas forcément la spécialité. C'est au sein de la formation des sapeur·ses-pompier·ères (désormais SP) de la Haute-Garonne, plus précisément dans le service départemental d'incendie et de secours (désormais SDIS), que cette évaluation prend place. Elle s'inscrit dans une démarche de **recherche-intervention** évaluative (désormais Rle). Celle-ci a été initiée après une profonde réorganisation de l'ingénierie de formation qui a conduit ledit service (le SDIS) à solliciter l'UMR EFTS¹ pour penser ensemble l'évaluation du système de formation en plein changement. Cette Rle vise donc à accompagner l'évaluation collaborative du système de formation, la perspective est alors praxéologique et soutient la transformation des pratiques en cours. Concomitamment, elle cherche à produire des connaissances sur les mécanismes de co-conception et de co-production de cette évaluation, dans ce cas la perspective est heuristique et cible le processus de **référentialisation** (Figari, 1994 ; Figari & Tourmen, 2006 ; Figari et al., 2014).

La référentialisation est une recherche « de références pertinentes » (Figari, 1994, p. 48) durant laquelle les acteur·rices identifient ce qu'elles et ils souhaitent évaluer et comment : c'est la phase d'élaboration des référents et des référés. Les référents sont « ce par rapport à quoi un jugement de valeurs est porté » (Figari, 1994, p. 44), et les référés sont « ce à partir de quoi un jugement de valeur est porté » (Figari, 1994, p. 44). La référentialisation se matérialise par la production d'un référentiel d'évaluation qui fige momentanément ce processus pour rendre opérante l'activité évaluative. Après confrontation à l'enquête évaluative (Figari et al., 2014), le référentiel est amené à se préciser, évoluer, voire se transformer (Figari et al., 2014). Mottier Lopez et Dechamboux (2017) ont exploré ces changements en se focalisant sur la situation d'évaluation. Ils ont ainsi mis en évidence que, contrairement à l'idée établie selon laquelle un référentiel se construit d'abord en partant du référent pour aller vers le référé, les référents et référés se co-constituent ensemble. Par ce travail, les auteur·rices sont donc venu·es clarifier le caractère dynamique de la référentialisation en situation d'évaluation. C'est précisément ce point que traite l'article. L'objectif est d'apporter un éclairage sur ce caractère dynamique en s'appuyant sur l'étape d'élaboration du référentiel d'évaluation (plutôt que la situation d'évaluation). Il s'agit de comprendre comment, dans leurs échanges, les acteur·rices co-construisent les référents et référés pour évaluer leur système de formation. Quels sont ceux qui font l'unanimité ?

¹ Unité Mixte de Recherche Éducation, Formation, Travail et Savoirs.



Quels sont ceux qui font l'objet d'une négociation ? Quels sont ceux qui font l'objet d'un rejet ? Sur quels éléments (enjeux, controverse, pouvoir, etc.) se basent les discussions ?

1. Une évaluation collaborative du système de formation du SDIS 31

La recherche développée dans cet article est une RI de type évaluative qui a été contractualisée avec le SDIS 31. Dans cette première partie, sa dimension contextuelle est présentée : de la commande de Rle à la première étape de l'évaluation réalisée.

1.1 Une RI évaluative contractualisée au SDIS 31

La Rle menée avec le SDIS 31 est issue d'une demande d'accompagnement de changement ayant cours dans la formation des SP. Pour éclairer les raisons de ce partenariat, un premier point (partie 1.1.1) mettra en lumière et caractérisera le changement en question (Marcel, 2014) en lien avec les trois niveaux d'ingénierie d'Ardouin (2013). Ensuite (partie 1.1.2), les étapes de la contractualisation de cette Rle seront présentées.

1.1.1 La formation des SP en changement

Dans les années 1990, un rapport ministériel portant sur la formation des SP fait état (Chauvet, 2018 ; Duportal, 2003 ; Fleury, 2000) :

- d'inégalité dans la mise en œuvre des dispositifs de formation (différents d'un SDIS à l'autre) ;
- d'inadaptation de la formation au regard des situations opérationnelles rencontrées par les SP.

Pour pallier ces insuffisances, la Direction de la défense et de la sécurité civile a engagé une réforme pour « définir et mettre en place une architecture nationale de la formation » (Chauvet, 2018, p. 20) et « harmoniser les discours pédagogiques, afin d'apporter une unicité de langage et de pratiques » (Chauvet, 2018, p. 20). Cette recherche d'harmonisation et d'homogénéisation a conduit cette instance à s'inscrire dans le courant de la pédagogie par objectifs, largement répandue au début des années 2000. Des guides nationaux de références, de bonnes pratiques et de formation, ont été produits et diffusés à l'ensemble des SDIS pour leur mise en application (Chauvet, 2018). Dans ces documents nationaux, chaque activité de formation est minutieusement décrite : savoirs, objectifs, outils, temps, nombre d'apprenant·es et de formateur·rices, évaluation, etc. Peu de place est donc laissée aux initiatives dans la mise en œuvre des formations. En 2013, en lien avec les évolutions éducatives tant nationales² qu'européennes³, c'est un nouveau virage qui est pris par la Direction générale de la sécurité civile et de la gestion des crises : celui de

² En référence à la loi de 2004 sur la formation professionnelle tout au long de la vie.

³ En référence au Livre blanc « Enseigner et apprendre - Vers la société cognitive » issu du traité de Maastricht en 1995.



l'approche par les compétences⁴. Ce nouveau paradigme marque un changement dans le rapport à l'apprentissage : « enseigner ne signifie plus simplement faire apprendre les savoirs et savoir-faire de base [...], mais créer des situations propices à l'apprentissage de la mobilisation des ressources » (De Ketele, 2008, p. 4). Le statut de la connaissance évolue et l'enseignement avec, passant de l'approche par transmission à l'approche par situations (De Ketele, 2008). Les individus sont ainsi formé·es en fonction de leur activité réelle. Les guides nationaux de références sont alors peu à peu remplacés par des référentiels de compétences, de formation et de certification. De plus, en 2017, l'élaboration des référentiels de formation, jusque-là conçus au niveau national, est décentralisée au niveau départemental. La création de cette nouvelle mission s'inscrit dans des changements produits dans la filière « Formation et développement des compétences » qui a institué trois nouveaux statuts chez les acteur·rices de la formation : les accompagnateur·rices de proximité⁵, les formateur·rices-accompagnateur·rices⁶ et les concepteur·rices de formation⁷.

Au SDIS 31 ce changement s'est traduit par des transformations de la politique de formation, des dispositifs de formation et des pratiques pédagogiques (Ardouin, 2013). Comme tous les autres SDIS de France, celui de la Haute-Garonne, a appliqué les directives nationales à partir de ses ressources propres (humaines, pédagogiques et matérielles). Dès 2015, les responsables de la formation du SDIS 31 ont impulsé les mises en situation professionnelle⁸ pour favoriser l'apprentissage en situation. De même, en 2016, la multimodalité pédagogique est venue compléter l'offre de formation avec le développement de l'alternance entre différents temps et formes d'apprentissage : à distance sur une plateforme de FOAD⁹, directement en centre de secours avec un·e référent·e (devenu·e accompagnateur·rice de proximité en 2017) et en présentiel à l'École départementale d'incendie et de secours.

La demande d'accompagnement formulée par le SDIS 31 à l'UMR EFTS s'inscrit donc dans un contexte de changement local et national. Elle cible la construction d'éléments pour l'évaluation du système de formation en pleine mutation.

1.1.2 La contractualisation d'une RI évaluative

Le processus de contractualisation a permis de développer une RI portant un projet d'évaluation, point nodal – dans ce cas – entre ses visées heuristique et praxéologique. Cette évaluation est collaborative (Mottier Lopez, 2013), elle cible le système de formation du SDIS 31 en tant qu'objet d'évaluation et elle vise à accompagner les transformations

⁴ Les compétences sont définies par la Direction générale de la sécurité civiles et de la gestion des crises comme une combinaison des ressources : habiletés, attitudes, connaissances. Elles « permettent à une personne d'agir et d'atteindre une performance en autonomie » (Référentiel national d'activités et de compétences - Équipier, 2019, p. 5)

⁵ Les accompagnateur·rices de proximité réalisent leur activité principalement en centre d'incendie et de secours. Ils ont pour mission d'accompagner de manière individuelle (ou en petit groupe) les agent·es ayant des besoins spécifiques identifiés.

⁶ Les formateur·rices-accompagnateur·rices ont pour missions de mettre en place des actions de formation en prenant en compte les ressources pédagogiques à disposition et de participer à la formation des accompagnateur·rices de proximité.

⁷ Les concepteur·rices de formation élaborent et travaillent les référentiels de formation dans une perspective d'amélioration continue, et participent également à la formation des formateur·rices-accompagnateur·rices.

⁸ Il s'agit de placer l'apprenant·e dans une situation professionnelle simulée (ex. : simulation d'un accident de la route avec un véhicule accidenté dans lequel se trouve une personne jouant la victime).

⁹ Formation Ouverte et À Distance.



pédagogiques déjà engagées, et à construire des connaissances sur le processus d'évaluation initié.

L'évaluation collaborative est une pratique consistant à évaluer « avec », distribuant ainsi les responsabilités et le pouvoir en jeu dans cette démarche. Dans le cadre d'une Rle, la dimension collaborative est facilitée par la création d'un **tiers-espace socio-scientifique** (Marcel, 2010, 2019) permettant de réunir les SP, l'apprentie chercheuse-intervenante et sa direction de thèse, pour co-construire et mener l'évaluation. Celui-ci permet d'assurer les conditions nécessaires de la participation des partenaires de la Rle par la mise en place d'un groupe de travail (désormais GT) et d'un comité de pilotage (désormais CoPil). C'est dans et par ce tiers-espace socio-scientifique que des acteur·rices (aux fonctions diverses¹⁰) sont mis·es en relation. Les partenaires de la Rle, membres du GT et du CoPil, se situent au cœur du processus d'évaluation et acceptent de ce fait d'adopter une posture d'évaluateur ou d'évaluatrice. Cela signifie que toutes¹¹ contribuent à l'évaluation :

- en validant et en impulsant ses orientations (membres du CoPil, cf. [annexe A](#) : composition du CoPil) ;
- en l'élaborant et en l'opérationnalisant (membres du GT, cf. partie 3.1.1)

Par leur participation à l'évaluation, iels¹² sont à la fois évaluateur·rices et évalué·es : « 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). Dans cette perspective, nous parlons d'évaluation collaborative plutôt que de co-évaluation (Bedin & Broussal, 2011 ; Dochy et al., 1999), car il ne s'agit pas d'un rapport d'expertise dans lequel l'évaluateur·rice vérifie l'auto-évaluation de l'évalué·e. De plus, la contribution des SP¹³ au processus évaluatif, par l'élaboration du référentiel commun d'évaluation, l'analyse des résultats, etc., confère une dimension formative à ce type d'évaluation (Dochy et al., 1999 ; Somervell, 1993) en créant des savoirs sur leur système de formation. Ainsi, la dimension participative, portée par la démarche de Rle, influence directement la manière de concevoir et de vivre l'évaluation qu'elle porte. La Rle apparaît donc comme un potentiel outil théorique de médiations¹⁴ servant la construction de cultures d'évaluation partagées (Mottier Lopez, 2013). Afin de favoriser cette dynamique, le projet a été contractualisé dans une perspective écologique de l'évaluation¹⁵ (Aussel & Marcel, 2015 ; Broussal, 2010 ; Younès, 2010) avec trois principaux objectifs :

1. rendre compte de l'efficacité du système de formation en fonction des attentes institutionnelles,
2. améliorer les changements initiés au sein du système de formation,
3. reconnaître le vécu des acteur·rices de la formation en prenant en compte leur perception (cf. : *infra*).

¹⁰ Des formateur·rices, des concepteurs, des chefs de groupement (formation, ressources humaines et opération), le directeur de la formation des SPP au CNFPT, etc.

¹¹ Les autrices ont fait le choix d'utiliser des pronoms neutres du point de vue du genre (encore émergents au moment de l'écriture) conforme aux normes de l'écriture inclusive. Ainsi, « toutes » est la contraction de « tous » et « toutes ».

¹² « Iels » est un pronom neutre du point de vue du genre, contraction de « ils et elles ».

¹³ Ici le terme SP recouvre les différentes fonctions occupées par les membres du GT et du CoPil (telles que formateur·rices, apprenant·es et chefs de groupement – décideurs des actions de formation à mettre en place).

¹⁴ Mottier Lopez (2013) mobilise Paavola (2012) pour spécifier quatre types de médiations : épistémique, pragmatique, social et réflexif.

¹⁵ Centrée à la fois sur les résultats du macro-dispositif de formation (objet de l'évaluation) et sur l'expérience vécue tant par les formateur·rices que par les formé·es au cœur de cette organisation.



1.2 L'élaboration d'une culture d'évaluation partagée : première étape de l'évaluation collaborative

La première étape de cette évaluation collaborative, menée par le GT, était de constituer une culture d'évaluation partagée grâce à la définition de l'objet à évaluer : le système de formation du SDIS 31. Menée de juin 2018 à mai 2020, elle a pris la forme d'un diagnostic dans et par lequel la formation ainsi que le métier de SP ont été caractérisés à partir des points de vue des SP du département elleux¹⁶-mêmes. Deux phases d'enquête (présentées ci-après) ont permis de construire le référentiel d'évaluation (en juin et juillet 2020). Cet article rend compte de ce processus et procède à son analyse.

1.2.1 Une vision partagée de la formation du SDIS 31

La première enquête s'appuie sur une campagne d'entretiens semi-directifs menés auprès de 21 acteur·rices de la formation du SDIS 31 (cf. [annexe B](#) : les entretiens semi-directifs). Après la réalisation d'une analyse de contenu (Bardin, 2007) présentée et débattue au sein du GT, trois dispositifs de formation ont pu être identifiés :

1. la *formation qualifiante* assure l'accès à un nouvel emploi ou une nouvelle activité¹⁷. Ce dispositif permet aux apprenant·es de développer les compétences nécessaires pour garantir l'efficacité opérationnelle et la socialisation au corps des SP ;
2. la *formation continue* vise une formation technique¹⁸. Ce dispositif revêt un caractère obligatoire car toutes les SP doivent valider ces heures de formation pour être inscrit·es sur les listes d'aptitudes opérationnelles¹⁹. Les thèmes de la formation sont prescrits par l'École départementale d'incendie et de secours avec la possibilité, pour les centres d'incendie et de secours, de les adapter à leurs spécificités.
3. la *formation libre* correspond à de l'apprentissage autodirigé (Knowles, 1975) basé sur les besoins et envies des SP. Ce dispositif s'appuie sur leur autonomie d'apprentissage. Il peut se réaliser de manière informelle²⁰ ou via une plateforme numérique spécifique (créée en 2017) qui donne accès à différents supports de formation.

Cette « cartographie » du système de formation du SDIS 31, construite par le GT, a permis de révéler un défi de taille pour ses membres : celui de penser et de rendre explicite les liens entre les trois dispositifs, nécessitant de changer de niveau d'analyse pour appréhender le système de formation en tant que macro-dispositif de formation (Audran, 2019 ; Aussel, 2019). L'enjeu est ainsi devenu celui de rendre compte de leur continuité et de leur imbrication.

La mise au jour de ces éléments a d'abord permis d'identifier les objectifs poursuivis par chaque dispositif de formation et ensuite d'identifier ceux du macro-dispositif de

¹⁶ « elleux » est un pronom neutre du point de vue du genre, contraction de « eux et elles »

¹⁷ Ces formations correspondent à la formation initiale (la formation d'entrée des SP) ; à la formation d'adaptation à l'emploi (pour les SP professionnel·les) ou aux formations liées à l'avancement de grade (pour les SP volontaires).

¹⁸ Par exemple : entraînement sur une méthode d'intervention, mise à jour des procédures et gestes professionnels, etc.

¹⁹ Les listes d'aptitudes opérationnelles sont des documents institutionnels qui autorisent les SP à participer à certains types d'intervention.

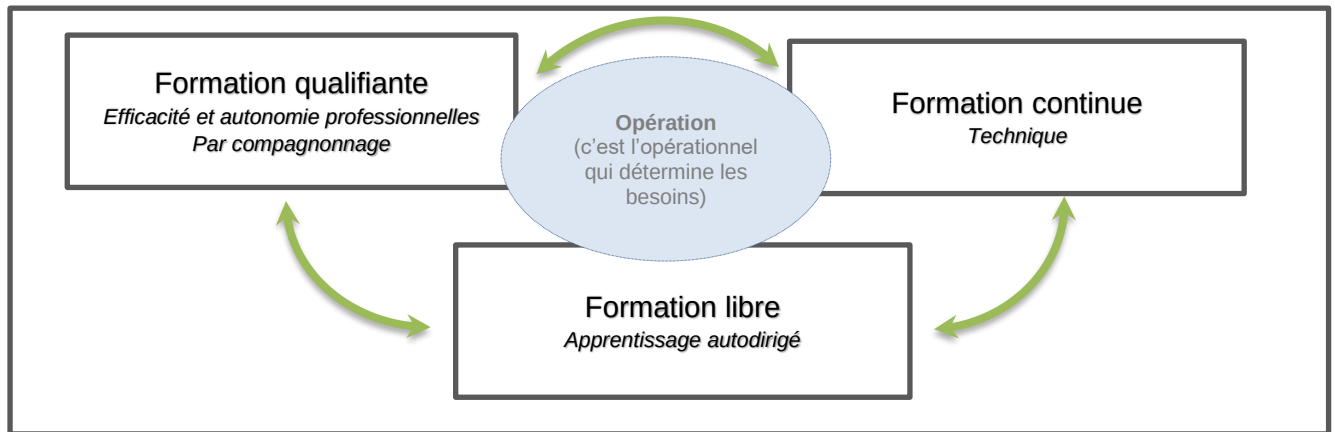
²⁰ Après une intervention durant laquelle un·e SP a été en difficulté, iel peut demander de l'aide auprès d'une personne d'expérience.



formation : la *formation qualifiante* permet l'acquisition d'un socle commun de compétences, actualisé voire dépassé en *formation continue* ; approfondis grâce aux parcours²¹ de la *formation libre*.

Figure 1

Le système de formation du SDIS 31



1.2.2 Une vision partagée de l'identité professionnelle des SP

Dans la poursuite de la définition de l'objet à évaluer, le GT a choisi de créer une nouvelle enquête adressée cette fois aux SP professionnel·les (désormais SPP) et volontaires (désormais SPV) pour caractériser leur identité professionnelle (Dubar, 1991). Le but était de compléter les informations précédemment recueillies et analysées sur le macro-dispositif de formation en identifiant plus spécifiquement l'identité revendiquée (Dubar, 1991) par les SP.

Pour cela, le GT a réalisé un questionnaire, diffusé dans tout le département, dans lequel les répondant·es (475 questionnaires exploitables) se sont positionné·es en indiquant l'importance accordée – sur une échelle de Likert à quatre modalités allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » – aux 42 pratiques et valeurs associées à l'activité de SP²² (cf. **annexe C** : le questionnaire). Cette seconde enquête visait à mettre en lumière les éléments fondateurs de leur façon de se définir en tant que pompier ou pompière pouvant *in fine* affecter leurs besoins de formation.

Une première analyse des questionnaires (tri à plat) a mis en évidence quatre éléments considérées comme « très importants » : les valeurs personnelles (1) et sociales (2) ainsi que les pratiques opérationnelles (3) et règlementaires (4). Une seconde analyse (produite à partir d'une classification hiérarchique descendante et d'une analyse factorielle de correspondances), a permis de dégager trois profils-types de SP :

- le ou la SP pragmatique ; ce profil rassemble 48% des réponses analysées, il met en évidence la dimension opérationnelle de l'activité des SP et la nécessité d'intervenir de manière efficace ;
- le ou la SP coordonnateur·rice ; ce profil rassemble 26% des réponses analysées, il se distingue par l'intérêt que ces SP portent aux projets polyvalents (en dehors des interventions) et à leur engagement dans l'accompagnement d'autres SP ;

²¹ Le pluriel de parcours témoigne du caractère individualisé et donc multiple de ce niveau de formation.

²² Les valeurs et pratiques ont été choisies, après discussions et débats, par les participant·es du GT.



- le ou la SP communautaire ; ce profil rassemble 26% des réponses analysées, il renvoie à la dimension collective du corps des SP et à l'importance accordée au sentiment d'appartenance à ce corps.

Les différentes compétences attendues par les SP et les trois profils-types permettent d'identifier, du point de vue des destinataires du système de formation, les attentes qu'ils ont de la formation. C'est donc à partir de l'expérience²³ des acteur·rices de la formation et de celle des SP qu'une culture d'évaluation partagée a été conçue et stabilisée. La mise au jour de ces éléments marque la première étape de l'évaluation, préalable à la formalisation du référentiel d'évaluation.

2. Le processus de la référentialisation

Cette contribution vise à caractériser la co-construction du référentiel d'évaluation d'un système de formation par la mise en œuvre d'une Rle. L'évaluation collaborative dont il s'agit met en jeu un ensemble d'acteur·rices hétérogènes qui « habitent » différemment ce système que nous avons qualifié précédemment de macro-dispositif de formation (Audran, 2019 ; Aussel, 2019). C'est à partir de leur expériences et perceptions que l'objet d'évaluation a été défini. Cette partie présente la suite de la démarche : l'élaboration partagée du référentiel d'évaluation à partir de l'objet communément identifié. Afin de permettre cela, une présentation des outils conceptuels ainsi que leur articulation amèneront à préciser la problématique qui cible la dimension dynamique de la référentialisation.

2.1 Une évaluation de macro-dispositif de formation

La connaissance du macro-dispositif dans sa dimension théorique favorise la compréhension de la complexité qu'il recouvre et permet ainsi de penser les différents modèles évaluatifs à mobiliser.

2.1.1 Le macro-dispositif de formation comme objet d'évaluation

Le dispositif de formation est entendu comme un « ensemble de moyens coordonnés en vue d'une fin et, pour ce qui concerne la formation, comme un ensemble de ressources organisées en vue de favoriser les apprentissages de catégories de public déterminées » (Astier, 2012, p. 17). À partir d'une précédente analyse conceptuelle multiréférentielle (Aussel, 2013) il a été possible d'établir qu'un dispositif était un « concept situé »²⁴ c'est-à-dire intégré dans un environnement lui conférant un caractère normatif. Dans ce cadre, deux processus ont été identifiés pour comprendre son fonctionnement (Aussel, 2013). Le premier appelé fondamental met l'accent sur la nature, l'origine et les différentes orientations possibles d'un dispositif. Trois éléments le composent : les intentions, les expériences et les effets. Le second processus dit organisationnel permet de penser son organisation et le rôle des acteur·rices qui y sont à l'œuvre. Il n'existe pas deux dispositifs

²³ L'expérience est ici entendue dans une approche phénoménologique, c'est-à-dire que nous nous appuyons sur « la signification que le sujet accorde à son vécu » (Albéro, 2013, p. 98). L'expérience et le vécu sont donc mobilisés dans cet article de manière indistincte pour faire référence au sens que l'individu donne à une expérience vécue.

²⁴ Reprenant l'expression de Peeters et Charlier (1999, p. 20).



identiques ; tous varient en fonctions de ceux²⁵ qui l'impulsent, le créent, le mettent en œuvre, participent à sa diffusion et l'habitent. De plus, compris comme un concept de l'entre-deux (Peeters et Charlier, 1999), ces intentions peuvent se situer en tension entre une visée normalisante et une visée émancipatrice (Astier, 2012 ; Aussel, 2013, 2017 ; Aussel et Marcel, 2015). Ce dernier point met en évidence la capacité des acteur·rices à transformer le dispositif dans leurs usages (Audran, 2007, 2010 ; Boudjaoui & Leclercq, 2014). C'est pourquoi, le système de formation a été caractérisé à partir de deux enquêtes menées auprès de ses acteur·rices.

Le système de formation du SDIS 31 comporte plusieurs dispositifs de formation qui s'articulent ensemble. Afin d'observer et de comprendre les liens qui existent entre eux, un changement d'échelle est nécessaire pour observer le macro-dispositif (Aussel, 2019 ; Belin, 2001) :

Un macro-dispositif entend, quant à lui, articuler plusieurs dispositifs agencés en système, et en cela agir d'une manière dynamique sur les idées et les actions des collectifs d'acteurs (...) en les mobilisant, simultanément ou successivement, mais toujours de manière synchronisée, par inclusion, ou par "réseautage" grâce à des boucles de rétroaction. (Audran, 2019, p. 77)

Évaluer un macro-dispositif de formation recouvre une série d'actions complexes nécessitant de passer d'une échelle micro (identifier les dispositifs) à une échelle macro (permettant de penser le système). Ainsi, il importe de connaître les processus dits fondamental et opérationnel à l'échelle du macro-dispositif mais aussi à l'échelle micro des dispositifs afin de comprendre les liens qu'ils entretiennent entre eux. Précédemment nommé « système de formation », nous emploierons désormais le terme de macro-dispositif de formation pour parler de la formation du SDIS 31.

2.1.2 Une approche écologique de l'évaluation

Le macro-dispositif est un objet complexe qui entremêle des acteur·rices, des artefacts et une organisation spécifique. La démarche pour l'évaluer s'inscrit, au sein de ce travail, dans une approche écologique mobilisant des références plurielles. Pour en rendre compte, le panorama des pratiques évaluatives produit par Bonniol et Vial (1997) servira de repère. Il a permis de conceptualiser trois modèles évaluatifs définis comme « trois postures épistémologiques, trois "épistémê" » (Vial, 1997, p. 8), renvoyant à différentes conceptions de l'évaluation. Les connaître, pour situer sa pratique et ainsi éviter les engouements et/ou les confusions entre chacun d'entre eux est ce qui définit la référenciation (Vial, 1997). Par ce processus les évaluateur·rices passent du statut d'acteur·rices à celui d'auteur·rices de l'évaluation (Vial, 1997). Dans le cadre de l'évaluation collaborative du macro-dispositif de formation, le choix a été fait d'articuler ces trois modèles, la mesure, la gestion et les valeurs (Marcel & Bedin, 2018) :

- l'évaluation-mesure vise à rendre compte de l'efficacité du dispositif au regard des attentes institutionnelles. Ce qui importe dans ce modèle ce sont les produits du dispositif. L'évaluation est construite à partir de normes externes au dispositif. Elle correspond au premier objectif du projet évaluatif (cf. partie 1.1.2) ;
- l'évaluation-gestion permet de penser l'amélioration, la régulation du dispositif en s'appuyant sur ses normes internes. Il s'agit de mettre en rapport les moyens

²⁵ Pronom neutre du point de vue du genre, est une contraction de celles et ceux.



déployés et leurs effets pour connaître les écarts. Ce modèle évaluatif renvoie ainsi au deuxième objectif du projet de Rle ;

- l'évaluation-valeurs poursuit un objectif de reconnaissance du vécu de l'évalué-e. Dans ce modèle, les normes ne sont pas précisément définies à l'avance, elles se co-construisent entre l'évalué-e et l'évaluateur-ric.e. L'évaluateur-ric.e est dans ce cas médiateur-ric.e (Clavier, 2014) et accompagne l'évalué-e à donner du sens à son expérience. Ce dernier modèle vient ici servir le troisième objectif, défini précédemment, de reconnaissance de l'expérience des acteur-rices.

La mobilisation de ces trois modèles permet d'avoir une vision complexe de l'objet évalué et d'apprécier des écarts entre des attentes instituées et institutantes, et de natures différentes. Cette articulation permet de penser l'évaluation dans sa dimension multiréférentielle (Ardoino & Berger, 1989 ; Ardoino, 1993).

2.2 De la référentialisation à la co-constitution référentielle

La pratique évaluative se définit *a minima* par un travail de comparaison entre un référent (une attente) et un référé (un observable) qui se réalise à partir de la production d'un jugement de valeur (Figari, 1994). Lecoindre (1997) élargit cette conception de l'évaluation en précisant qu'elle ne peut se résumer à cette simple équation qui ne permet pas de penser la place et l'influence des évaluateur-ric.es dans cette pratique. L'auteur s'intéresse tout particulièrement au système de valeurs au cœur des évaluations, il ajoute ainsi une troisième focale de description et d'analyse : la référence. Celle-ci se définit comme ce qui guide et influence le jugement évaluatif (Allal & Mottier Lopez, 2009). Dans le cadre de cet article, c'est l'interaction entre ces trois pôles, les référents, les référés et la référence, qui est étudié. L'objectif est de comprendre comment ces pôles s'articulent et s'influencent entre eux.

Afin d'étudier cette dynamique, nous mobilisons la référentialisation, qui se définit comme un processus évaluatif de « recherche de référence pertinente » (Figari, 1994, p. 48). Celui-ci représente les réflexions menées par un.e ou plusieurs évaluateur-ric.es pour déterminer les référents et les référés de l'évaluation. Ce travail aboutit à la formalisation d'un référentiel d'évaluation représentant « un construit social qui clarifie les normes d'une activité ou d'un sens donné à un objet ou une action » (Cros & Raïsky, 2010, p. 107). Son élaboration amène ses concepteur-ric.es à se questionner sur ce qui doit être évalué (référés) et en référence à quoi (référence et référents). La focalisation sur le processus de référentialisation en train de se faire est donc un moyen d'« observer » l'interaction et l'interdépendance de ces trois pôles (référent-réfé-é-référence). L'étape de construction du référentiel, « qui explicite les référents et référés recherchés » (Tourmen, 2014, p. 75), apparaît ainsi comme une étape facilitante pour accéder à ces trois pôles et leur actualisation.

Pour Figari et al. (1994 ; 2006 ; 2014) le référentiel n'est qu'un produit instantané du processus de référentialisation qui est amené à évoluer tout au long de l'évaluation. En effet, leurs études ont mis en évidence que les évaluateur-ric.es ont tendance à reconstruire ou transformer certains référents et référés lors de l'évaluation. Pour comprendre ce phénomène, des études menées dans un contexte scolaire avec un référentiel prescrit (logique descendante) se sont intéressées aux évaluateur-ric.es afin de connaître les raisons de ces évolutions. Les résultats ont permis de mettre au jour la notion de référentiel implicite d'évaluation « obéissant à une appartenance idéologique non consciente, à un courant d'idées dominant » (Figari & Remaud, 2014, p. 71) venant compléter de façon



involontaire le référentiel « déjà là ». Dans le cadre de cette Rle, il n'existe pas de référentiel prescrit. Celui-ci est : co-construit par le GT, qui l'élabore à partir de l'expérience des SP du département (logique ascendante, cf. partie 1.2) ; validé par le CoPil, qui peut également l'alimenter en fonction de ses retours. La co-production du référentiel d'évaluation offre un cadre idéal pour étudier la dynamique de référentialisation. Pour cela, nous empruntons à Mottier Lopez et Dechamboux (2017) le concept de co-constitution référentielle qui vient modifier la conception « classique » de la référentialisation. Dans leur compréhension renouvelée, ces auteur·rices dépassent l'idée d'une construction des référents et des référés de manière séparée et présentent celle d'une co-constitution rendue possible par leur mise en relation. À partir d'une approche située de l'évaluation des apprentissages, iels définissent en quatre points cette dynamique référentielle complexe entre :

- « des critères préexistants qui se spécifient, voire se modifient » ;
- « des référents informels préexistants qui se combinent à des critères formalisés » ;
- « des référents qui émergent, inattendus, afin de pouvoir faire face à la singularité » de la situation évaluée ;
- « des critères qui apparaissent tout particulièrement déterminants [...] et qui influencent l'appréciation liée à d'autres critères d'évaluation. » (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017, p. 8)

Iels observent ainsi un écart entre les référents préexistants de ceux réellement convoqués dans le jugement évaluatif. Cet écart s'explique par le sens initialement exprimé dans le référentiel et par le sens que l'évaluateur·rice donne réellement en situation d'évaluation²⁶. La référentialisation se dessine comme un processus influencé par les acteur·rices et les contextes. À partir d'une démarche ascendante d'élaboration du référentiel, c'est la caractérisation des interactions entre les pôles des référents, des référés et de la référence qui est recherchée.

3. Un référentiel d'évaluation co-construit dans le tiers-espace socio-scientifique

3.1 Le groupe de travail au centre de l'analyse

3.1.1 Des éléments empiriques construits par le groupe de travail

Pour éclairer la problématique centrée sur la co-constitution référentielle, deux séances du GT (en juin et juillet 2020) ont été particulièrement analysées. Elles avaient pour objectif de construire le référentiel d'évaluation du macro-dispositif de formation du SDIS 31. Pour cela, le GT (dont la composition est présenté en [annexe A](#)) s'est appuyé sur les résultats du diagnostic sans exclure les référentiels de compétences existants.

La première séance s'est déroulée en deux temps. Premièrement, l'analyse des résultats des deux enquêtes (présentées en partie 1.2) a permis de rendre explicite le projet de formation du SDIS 31 et d'identifier les attendus de formation, ceux-ci articulés autour de cinq points majeurs :

²⁶ Il s'agit de la phase durant laquelle l'évaluateur·rice opérationnalise son référentiel d'évaluation, c'est le moment où iel formule son jugement évaluatif.



- créer de la continuité dans le développement des compétences des SP ;
- individualiser la formation ;
- laisser la possibilité aux SP d'approfondir les compétences souhaitées ;
- développer des compétences d'organisation, d'adaptation, sociales, relationnelles et techniques ;
- développer des compétences utiles à l'activité opérationnelle.

Deuxièmement, le GT a retenu les référentiels de compétences de SP et des acteur·rices de la formation pour connaître la concrétisation de ces intentions au sein de la formation. Ainsi, l'apprentie chercheuse-intervenante s'est appuyée sur cette première caractérisation pour regrouper et reformuler ces intentions en référents.

Lors de la seconde séance, ces référents ont été présentés et précisés avec le GT, notamment en définissant ensemble les indicateurs.

Ce sont ces échanges, sur les deux séances, que nous allons analyser pour comprendre la manière dont les référents et référés se sont co-construits. Pour cela, les deux séances ont été enregistrées, avec le consentement oral des participant·es, et retranscrites afin d'analyser les interactions entre les membres du groupe. Certains éléments de langage ont été codés comme indiqué dans le Tableau 1 (présenté *infra*). Par ailleurs, le nom des personnes externes au GT ainsi que les lieux cités ont été remplacés par des « x ».

Tableau 1

Codage des éléments de langage pris en compte lors de la retranscription des séances du GT analysées

Éléments de langage	Code
Hésitations	Euh
Phrases en suspend	...
Rire	[rire]
Quand plusieurs parlent en même temps	Inaudible
Phrases coupées	//

Le GT est composé de six SP volontaires et professionnels (SPV et SPP dans le Tableau 2 présenté *infra*) aux statuts et fonctions variées ainsi que de l'apprentie chercheuse-intervenante. Afin de préserver leur anonymat, des pseudonymes ont été attribués aux membres du groupes.



Tableau 2

Composition du GT

Pseudonymes	Activité principale	Age	Statut	Fonction officielle dans la formation des SP	Ancienneté au SDIS 31 (année)
Antoine	Responsable de formation d'un groupement territorial	49	SPP	Concepteur de formation	28
Florent	Chef d'agrès un engin	43	SPP	Accompagnateur de proximité	12
Thomas	Chef d'agrès tout engin	30	SPV	Formateur-accompagnateur	15
Thibaut	Formateur concepteur permanent à l'EDIS	53	SPP	Concepteur de formation	12
Thierry	Adjoint de chef de CIS	59	SPP	Moniteur de secourisme	20
Raoul	Chef d'agrès tout engin	27	SPV	Formateur-accompagnateur	11
Claire	Apprentie chercheuse-intervenante	29	Doctorante	Salariée en CIFRE	-

3.1.2 Le GT piloté par l'apprentie chercheuse-intervenante

L'apprentie chercheuse-intervenante intervient dans ce travail d'évaluation en tant que tierce-traductrice se plaçant entre la recherche et l'intervention (Bedin, 2013). Elle intervient dans le groupe de travail pour animer les séances et conduire la démarche d'évaluation – dont la première étape a été présentée précédemment. Son rôle est donc d'être moteur dans la construction de l'évaluation, qui est elle-même construite à partir de repères théoriques sur l'évaluation. Afin d'être au plus près de ce qui est réalisé en groupe de travail, des comptes rendus sont rédigés par l'apprentie chercheuse-intervenante qu'elle fait valider après chaque séance de travail. Cette participation active au sein du groupe de travail permet ainsi de se situer dans la posture d'entre-deux (Bedin, 2013) en se positionnant à la fois au plus près de l'intervention, et de la mise en œuvre de l'évaluation, mais également en établissant une distance nécessaire à l'élaboration d'une recherche, notamment par la mobilisation d'un cadre conceptuel (Marcel & Péoc'h, 2013).

3.2 Une analyse en trois temps

L'analyse thématique de contenu (Bardin, 2007), réalisée sur les deux corpus retranscrits, a servi de base à deux autres temps d'analyse qui ont permis de rendre compte de la dimension dynamique du processus de référentialisation.



Tableau 3

Description de la phase d'analyse du corpus textuel des deux séances du GT consacrées à l'élaboration du référentiel d'évaluation (en juin et juillet 2020)

Temps de l'analyse	Type d'analyse	Objectif de l'analyse
T1	Analyse thématique de contenu (ATC)	Mise au jour de 5 thèmes récurrents dans les échanges des membres du GT
T2	Identification au sein de l'ATC des référents (les attendus), des référés (les observables) et de la référence (les valeurs) de cette évaluation de macro-dispositif de formation	Mise au jour de l'interaction et de l'interdépendance de ces 3 pôles (référents, référés et référence) dans l'élaboration du référentiel
T3	Identification au sein de l'ATC, des différents types d'interactions entre les membres du GT quant au choix et à la stabilisation des référents et référés	Mise au jour du poids de la participation des acteur·rices du GT dans la co-élaboration du référentiel d'évaluation

3.2.1 L'analyse thématique de contenu

Cette première phase s'est déroulée selon une approche verticale (séance par séance) puis selon une approche horizontale (mise en correspondance de l'étape précédente : les deux ensembles). Elle a permis de dévoiler cinq thèmes récurrents dans les échanges entre les membres du GT à propos des dimensions à prendre en compte dans l'évaluation du macro-dispositif de formation du SDIS 31 :

1. l'individualisation de la formation,
2. l'autonomie des apprenant·es,
3. la reconnaissance des formateur·rices par leurs pairs,
4. l'intégration sociale des SP,
5. le rapport à l'intervention.

Le thème 5 « le rapport à l'intervention » a été identifié comme le potentiel pôle de la référence.

3.2.2 L'identification des référents et référés

Afin de procéder à l'identification des référents et référés au sein même de chacun des cinq thèmes présentés *supra*, la grille d'analyse de Mottier Lopez et Dechamboux (2017) a servi de repère.

Tableau 4

Grille d'identification des référents et des référés (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017)

Unités conceptuelles	Indicateurs
Les référents	Repères, objectifs, critères d'évaluation : « Il faut que... »
Les référés	« Les signes parlants » (Hadjji, 2012, cité par Mottier Lopez & Dechamboux, 2017) que les évaluateur·rices projettent



3.2.3 L'identification des interactions ayant permis la stabilisation des référents et référés

Ensuite, le processus de construction des référents et référés du point de vue de l'accord entre les participant·es a été travaillé. Pour cela, la grille d'analyse de Gilly et collègues (2001), présentée par Morales Villabona (2020), a permis d'identifier les modes de co-élaboration de solutions proposées, c'est-à-dire les interactions au cœur de l'élaboration des référents et référés (comme présentés dans le Tableau 5, *infra*). Cette grille a été initialement construite pour analyser les échanges entre enfants, aussi une re-contextualisation à cette Rle a été effectuée.

Tableau 5

Grille d'identification des différents modes d'élaboration des référents et des référés à partir de Gilly et al. (2001)

Mode d'élaboration	Indicateurs
La co-élaboration acquiesçante	La proposition est élaborée par une seule personne. Les autres membres sont tous d'accord avec la proposition. Ils ne font que renforcer la proposition.
La co-construction	La proposition se construit progressivement entre au moins deux personnes du GT. La proposition est reprise et poursuivie. De nouveaux éléments viennent compléter la proposition initiale. Le référent et/ou référé posé par un·e ou des participant·e(s) est amené à évoluer en fonction des échanges entre participant·es.
La confrontation avec désaccord	La proposition est rejetée sans que ce rejet ne soit justifié par des arguments.
La confrontation contradictoire	Les participant·es ne sont pas d'accord avec la proposition. Ils argumentent et proposent des alternatives. Cette modalité peut aboutir à un accord.

4. Résultats : la dimension dynamique de la référentialisation

4.1 Les trois pôles en interactions

4.1.1 L'identification des référents et référés

Parmi les cinq thèmes issus de l'analyse de contenu, trois apparaissent formellement dans le référentiel d'évaluation :

- l'individualisation de la formation,
- l'autonomie des apprenant·es,
- la reconnaissance des formateur·rices par leurs pairs.

Pour chaque thème nous avons pu identifier les référents et référés de l'évaluation co-construits par le GT lors des deux séances de travail en nous appuyant sur les indicateurs de Mottier Lopez et Dechamboux (2017). Les résultats, illustrés par des verbatim, sont présentés dans le Tableau 6 *infra*.



Tableau 6

Synthèse du référentiel co-construit par le GT, présentant sa formalisation et des illustrations (extraits de verbatim)

RÉFÉRENTS		RÉFÉRÉS
Thèmes	Critères	Famille d'indicateurs
L'individualisation de la formation	La coordination des acteur·rices de la formation dans le suivi des apprenant·es « <i>Que moi quand j'écris quelque chose, que ça, ça puisse être aussi partagé, c'est-à-dire que s'il y a un autre formateur qui prend derrière moi, qu'il comprenne</i> » (Thibault, S2)	Un plan d'action clair et précis (objectif à atteindre ; le moment où réaliser l'action ; le temps nécessaire, etc.) « <i>Qu'il y ait vraiment quelque chose de précis sur lequel on met le doigt dessus</i> » (Florent, S2)
	L'auto-évaluation « <i>On prône de plus en plus l'auto-évaluation et l'auto-évaluation accompagnée</i> » (Antoine, S1)	- le type et le nombre de ressources d'auto-évaluation (plateforme numérique ; pairs ; formateur·rices, etc.) ; - les stratégies d'auto-évaluation (formulation de question à soi-même ; formulation de question à autrui) « <i>Ouais, c'est à chaque fois se poser la question</i> » (Antoine, S1)
Le développement de l'autonomie des SP	L'accompagnement à l'auto-évaluation « <i>Tu vas accompagner les gens à justement faire en sorte qu'ils développent leur autonomie</i> » (Thibault, S2)	- les références aux cadres institutionnels (référentiels de compétences ; règlement intérieur, etc.) ; - l'animation de la discussion (présence de questions ; reformulation des réponses, etc.) ; - la mise en confiance de l'apprenant·e (temps laissé à l'apprenant·e pour répondre ; renforcement positif, etc.) « <i>C'est faciliter le dialogue de l'auto-analyse quoi</i> » (Raoul, S2)
	L'engagement des formateur·rices « <i>Il faut vraiment que les gars soient reconnus, qu'ils mettent de l'investissement, qu'ils fassent de vraies séances de sport aussi</i> » (Florent, S1)	- la disponibilité ; - les propositions d'idées ; - la réactivité face à une situation, etc. « <i>Ils vont faire des manœuvres [...] ils vont participer à l'action de formation</i> » (Florent, S1)
La reconnaissance des formateur·rices par leurs pairs	La maîtrise technique et opérationnelle « <i>Il doit avoir des compétences techniques</i> » (Antoine, S1)	- la maîtrise des techniques de base ; - la mobilisation d'expérience vécue dans l'élaboration des formations, etc. « <i>Les mecs [ne] vont pas les reconnaître, parce qu'ils manquent de compétences techniques, un il manque de savoirs et on le sait, et sur intervention c'est pas non plus voilà...</i> » (Antoine, S1)
	L'humilité « <i>Il doit faire preuve de vachement d'humilité</i> » (Antoine, S1)	- la posture ; - l'absence d'orgueil ; - l'ouverture face aux propositions, etc. « <i>C'est être ouvert, être à l'écoute</i> » (Antoine, S2)



4.1.2 L'expérience comme point de co-constitution référentielle

L'analyse de la co-construction de ce référentiel a mis en évidence la place centrale qu'occupe l'expérience des membres du GT dans l'identification et la relation référents-référés ; celle-ci apparaît comme un intermédiaire entre :

- le référent, ce qu'ils souhaitent ;
- et le référé, ce qu'ils ont déjà vécu, observé.

Ainsi, lorsqu'un référent est en cours de formulation, les participant-es mobilisent leur expérience pour lui donner du sens puis font émerger les référés.

L'extrait n°1 illustre cette co-constitution référentielle. Les trois premières prises de paroles énoncent les objectifs, qui deviendront les critères du référent « le développement de l'autonomie des SP ». Les parties en gras identifient ces références. Puis, l'extrait met également en évidence le rôle que joue l'expérience dans l'identification des référés, même s'ils ne sont pas encore formels à ce stade de l'évaluation. En effet, après la verbalisation du référent, un des membres vient illustrer cette idée en puisant dans son vécu et en offrant ainsi les référés de l'évaluation : les stratégies d'auto-évaluations dont le sous-indicateur est la formulation de question posée à autrui. Cet indicateur vient apporter des précisions sur les formes que peuvent prendre les auto-évaluations et vient donc préciser le référent.

Encart 1

Extrait de la séance n°1

Claire :	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.
Raoul :	<i>mais 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 y en a beaucoup qui sortent des nouvelles moutures et qui à la fin de l'[intervention], ils viennent te voir et te disent : "Qu'est ce j'ai bien fait ? Qu'est-ce que je [n'] ai pas bien fait ?".</i>
Florent :	<i>ouais, ils [n'] ont pas peur de [le] dire.</i>
Thomas :	<i>ouais, il y en a beaucoup qui demandent à la fin.</i>
Raoul :	<i>on a fait le carton là, le mardi là... [...] 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.</i>
Florent :	<i>ça c'est bien.</i>

A d'autres moments, l'expérience a été révélatrice de référent, cela signifie que c'est le témoignage d'une situation qui a conduit le groupe à définir un référent. C'est le cas de l'humilité attendue des formateur-rices SP. Dans l'extrait n°2 suivant, on voit ainsi la manière dont un participant du GT se saisit d'un exemple pour identifier un critère, qui sera validé par les autres.



Encart 2

Extrait de la séance n°1

Antoine : ... c'est maladroït, c'est maladroït et ... 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 qu'eux... tu vois, regarde je prends un mec comme x, oui il a... il a 40 ans de pompier, moi je pense que j'ai de l'expérience aussi mais jamais je [ne] me permettrai d'aller faire : "Bon x ? [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'accompagnateur de proximité] là-dessus il doit, il doit faire preuve vachement d'humilité.**

Florent : **ouais c'est ça, c'est l'humilité qui ressort.**

Ces analyses nous permettent donc d'observer le rôle que joue l'expérience dans la phase d'élaboration du référentiel, tant dans la définition des référents que des référés. Les résultats entrent en résonnance avec les résultats de Mottier Lopez et Dechamboux (2017) qui ont observé la co-constitution référentielle lors de la mise en rapport entre le référent et le référé. Leur étude met en avant l'influence du contexte sur l'activité évaluative. C'est cette dimension contextuelle que nous rapprochons de la dimension expérientielle qui se dégage dans notre étude.

4.1.3 Le rapport à l'intervention : émergence du pôle de la référence ?

La partie précédente s'intéresse à la manière dont se co-constituent les référents et les référés. Or, dans notre approche théorique de l'évaluation, nous concevons l'évaluation dans une relation tripartite avec le pôle de la référence. Ce pôle correspond aux valeurs des évaluateur·rices et peut se définir comme ce qui va les guider et les influencer dans la construction de leur jugement évaluatif. Dans le cadre de cette analyse, c'est le thème du « rapport à l'intervention », mis en évidence par l'analyse de contenu, qui a été assimilé à ce pôle de la référence. Dans ce thème, vaste et imprécis, se trouve tout ce qui a trait au rapport entre la formation et le terrain. Il fait apparaître le besoin d'une formation efficace et performante dans laquelle les SP développent les compétences nécessaires pour assurer leurs interventions. Ces compétences doivent être adaptées à celles effectivement mobilisées sur le terrain. L'extrait suivant illustre cette recherche constante de connaître les compétences mobilisées en intervention pour pouvoir accompagner les SP à les développer au mieux en formation.



Encart 3

Extrait de la séance n°1

Antoine : *Ce qu'il faut voir aussi derrière c'est... toi c'est comme quand tu fais... quand tu fais une [Mise en Situation Professionnelle], sur une réanimation cardio pulmonaire [...], c'est : "bonjour Monsieur, si vous m'entendez serrez-moi les mains, ouvrez les yeux. Les gars, elle est inconsciente !" Bon, libération des voies aériennes, machin... là j'ai posé la question à des mecs de x là qui prennent des gardes à x, j'ai dit : "dans la vraie vie, comment ça se passe ? C'est : Monsieur, vous m'entendez ? Serrez-moi les mains.", il me dit : "mais non, enfin, on n'en a pas fait beaucoup, mais quand on arrive on voit... on le voit... et effectivement quand la personne... on le voit, le faciès machin, oui, on va de suite sur la ventilation, le pouls", et c'est... il [n']y a pas //*

Florent : *... c'est pour ça, c'est le A de Approche, maintenant, dans le ABC, c'est Approche, et tu... mais ça ils l'ont enlevé avec maintenant dans les secouristes, puisqu'avant tu faisais, mais maintenant c'est rechercher les signes de vie, il [n']y a plus... tu vois ?*

Antoine : *mais pareil sur une intervention où il y a des colis radioactifs, s'il y a du stockage de produits radioactifs il y a forcément un mec qui va t'attendre et qui va te le dire, je... je...*

Florent : *ouais...*

Raoul : *ouais.*

Antoine : *les bâtiments, soit ils sont répertoriés, soit... ou alors, c'est un truc sauvage, mais si c'est marqué sur la porte, t'as un mec qui va t'attendre, et t'as un mec qui te le dis.*

Thomas : *ouais, ouais.*

Contrairement aux pôles des référents et référés, aucun indicateur n'a été prédéfinis pour identifier le pôle de la référence, il a donc été appréhendé de manière inductive. Trois indices ont conduit à penser ce thème comme faisant partie de la référence. Tout d'abord, il se distingue des quatre autres thèmes par l'absence de référents et référés. Dans ce thème n'apparaît pas de dimensions à évaluer. Il est diffus, au contact de tous les autres thèmes dans lesquels il est mobilisé en pointillé. Il intervient comme une parenthèse dans les discours sur les dimensions à évaluer. Ce rapport aux autres thèmes et cette présence diffuse marque le deuxième indice. Enfin, il est intéressant de noter que ce thème apparaît exclusivement dans la première séance qui, pour rappel, était pleinement dédié au choix des référents. Cette spécificité, propre à ce thème, laisse penser le rôle qu'il a pu avoir dans la définition des référents.

4.2 La participation des acteur·rices dans l'élaboration du référentiel

Cette seconde partie d'analyse complète les résultats présentés ci-dessus en donnant à voir la manière dont ils se sont construits. Nous mobilisons pour cela le modèle de Gilly et collègues (2001) extrait de Morales Villabona (2020) pour étudier les interactions entre les participant·es. Trois modes d'élaboration des référés et référents ont été identifiés lors de ces deux séances : la co-construction, la confrontation contradictoire et la co-élaboration acquiesçante. Pour les trois référents, « l'individualisation de la formation », « la reconnaissance des formateur·rices par leur pairs » et « le développement de l'autonomie des apprenant·es », les trois modes sont présents. Le thème du développement de l'autonomie a quant à lui été construit sur des modes de co-construction, de confrontation



contradictoire et de co-élaboration acquiesçante. Enfin, le thème de la socialisation des SP a été rejeté après un long discours sur le mode de la confrontation contradictoire. En effet, les SP ont longtemps débattu pour savoir s'il était du ressort des accompagnateur·rices d'intégrer les nouveaux et nouvelles arrivant·es dans leur centre de secours. Cette confrontation a conduit le groupe à ne pas intégrer cette dimension dans l'évaluation, cette mission étant l'affaire de toutes les SP du centre de secours.

4.2.1 Le mode de la co-construction

Ce résultat montre l'importance des échanges entre les membres du groupe de travail dans la réalisation du référentiel d'évaluation. Ils sont tous entendus et considérés. Chacun·e apporte ses savoirs et son expérience issus d'horizons différents : concepteur, formateurs-accompagnateurs, accompagnateurs de proximité, responsable de formation et doctorante.

L'exemple suivant illustre la co-construction par le GT des référés liés au référent du développement de l'autonomie des apprenant·es. Les évaluateur·rices cherchent dans cet extrait à définir des indicateurs qui pourraient renseigner la pratique de l'auto-évaluation chez les SP. Dans leurs échanges, chaque proposition est reprise et prolongée, les membres apportent des précisions pour cibler au mieux les indicateurs et pour identifier tous ceux qu'il serait possible d'associer au référent en question.

Encart 4

Extrait de la séance n°2

Antoine : *est-ce que déjà il va prendre le temps de... bon après ça [ne] nous dit pas ce qu'il pense. Mais ensuite est-ce qu'éventuellement il... il peut demander de l'aide ?*

[Inaudible]

Antoine : *est-ce qu'il fait un retour ?*

Thibaut : *demande de retex [retour d'expérience]... prendre un temps donc ça peut être un indicateur.*

[...]

Thibaut : *ouais... aller chercher de la ressource. Euh... comment on peut dire ça ? S'il va chercher de la ressource c'est qu'il s'est posé une bonne question.*

Claire : *se pose les bonnes questions ?*

Thomas : *se remet en question.*

Thibaut : *euh... c'est un peu subjectif ça.*

Antoine : *ce [n'] est pas forcément les bonnes mais se pose...*

Claire : *se pose des questions.*

Antoine : *ouais s'interroge...*

Thomas : *c'est...*

Florent : *ouais se questionner, ouais c'est ça. Savoir se questionner et... c'est une forme de prise de conscience finalement, se remettre en question.*

Thibaut : *...se pose des questions.*

Florent : *... savoir se questionner et savoir questionner.*

Thibaut : *... se pose des questions et pose des questions.*

Florent : *et pose des questions voilà. Questionner... ouais, exactement. S'appuie ou s'appuie sur ses formateurs, demande de ... demande de l'aide à ses formateurs ou...*

Thibaut : *ouais. Après c'est... demande de l'aide ça peut être aussi à ses pairs.*



4.2.2 Le mode de la confrontation contradictoire

Ce mode d'élaboration du référentiel a été identifié dans tous les thèmes dégagés de l'analyse de contenu. Pour rappel, la confrontation contradictoire donne à voir un désaccord argumenté entre les participant·es, c'est ce qui le distingue de la confrontation avec désaccord. Cette confrontation peut conduire soit à un accord entre les personnes concernées, soit à un désaccord. Ici aussi, les trois thèmes ont été traversés par ce type d'échanges, dont une majorité ont été observés durant la première séance lors de l'élaboration des référents. Dans notre corpus, une seule proposition, concernant l'intégration sociale au sein du centre de secours du SP par un accompagnateur de proximité, a été finalement rejetée par le groupe.

L'exemple suivant, extrait de la première séance, met en avant une confrontation sur le thème de la reconnaissance des formateur·rices par leurs pairs. Deux points de vue viennent se confronter sur cette question, mettant ainsi en exergue deux différences chez les SP : ceux issus de centre de secours mêlant les professionnel·les avec les volontaires, dont les effectifs sont de 100 à 180 SP, et ceux issus de centre de secours volontaires, dont les effectifs sont de 30 à 50 SPV. Tandis que le premier (Florent) soulève la question de l'identification des acteur·rices de la formation, le deuxième (Raoul) parle de la reconnaissance de ces dernier·ières par les autres SP. Ils finissent par se mettre d'accord en mettant de côté, sans pour autant l'abandonner, la question de la posture des formateur·rices. Cette confrontation contradictoire mène ainsi les membres à évoluer vers une autre forme d'élaboration qui est celle de la co-construction.

Encart 5

Extrait de la séance n°1

Claire : *par exemple voilà, le SP doit être capable de s'intégrer, l'accompagnateur de proximité doit être reconnu dans son centre de secours euh... //*
Florent : *... ouais faut qu'il soit... identifié //*
Raoul : *reconnu et accepté en tant que tel.*
Florent : *beh accepté, pfff ouais... à partir du moment où il ... 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 [ne] le sont pas, et ils [ne] sont pas acceptés.*
Florent : *ah ouais ?*
Raoul : *le mec dans sa posture il [n'] est pas... enfin...*
Florent : *vous c'est parce que peut-être c'est plus petit, vous vous connaissez tous*
Raoul : *ouais, je [ne] sais pas, ouais ouais...*
Florent : *nous en fait c'est tellement brassé dans la masse...*
Raoul : *... ouais ouais, que tu vois [ne] pas //*
Florent : *qu'en fait ça passe euh... tu peux demander au gars qui est-ce qui est [accompagnateur de proximité] euh... presque personne ne sait pas qui est... qui l'est, qui [ne] l'est pas quoi.*
Raoul : *ouais ouais.*
Florent : *des fois mêmes les mecs ils te disent : « euh t'es EPS1 EPS2 ? », tu vois, ils [ne] le savent pas non plus, et même dans la posture des fois t'as des mecs niveau 1 qui sont plus euh... qui euh... qui se //*
Raoul : *prennent plus de place...*



4.2.3 Le mode de la co-élaboration acquiesçante

Hormis pour le thème de la socialisation des SP, le mode de la co-élaboration acquiesçante traverse tous les thèmes. Une spécificité est à relever sur le thème du rapport à l'intervention car c'est majoritairement ce mode d'échange qui s'observe entre les acteur·rices. Pour rappel, ce thème, qui traite de l'importance de réaliser une formation au plus près de l'activité réelle et la plus efficace, a été appréhendé comme étant le pôle de la référence, c'est-à-dire ce qui va avoir du poids dans le jugement des évaluateur·rices. L'étude des interactions verbales entre les acteur·rices prolonge notre idée d'un thème partagé par les participant·es sans qu'il n'y ait besoin de la construire. En effet, leurs échanges se réalisent sur le mode de la co-élaboration acquiesçante, cela signifie que les propositions ont été chaque fois approuvées collectivement sans qu'il n'y ait eu besoin de les compléter. Les acteur·rices semblent en accord total et direct sur cette thématique. Souligner ces échanges renforce l'idée selon laquelle cette référence avait été construite antérieurement.

L'exemple ci-dessous est extrait du thème du rapport à l'intervention. Il porte sur l'intérêt pour un apprenant·e de se former directement par le biais des interventions réelles. Il est constitué d'un ensemble d'acquiescement par les participant·es. Là encore, une parenthèse est faite sur l'aspect organisationnel de cette modalité de formation qui peut s'appliquer différemment selon les centres de secours. Nous avons fait le choix de retirer ces propos techniques afin de faciliter la lecture et la compréhension du discours.

Encart 6

Extrait de la séance n°1

Florent :	<i>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 x, il va lui falloir quand même beaucoup de temps.</i>
Raoul :	<i>ouais, ouais.</i>
Florent :	<i>parce qu'en termes de matière euh... tu vois il [ne] va pas faire énormément d'interventions.</i>
Thomas :	<i>ouais, ou alors il a de la chance.</i>
Florent :	<i>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 [interventions] 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...</i>
[...]	
Thomas :	<i>ouais, bon après il y a des [centres de secours] qui [ne] veulent pas...</i>
Raoul :	<i>... oui oui, je sais bien...</i>
Thomas :	<i>... tant que ce [n'] est pas eux, que ce [n'] est pas acté...</i>
Raoul :	<i>après comme tu dis c'est le nombre d'inter' que tu fais.</i>
Thomas :	<i>c'est ça.</i>

Conclusion

L'objectif de cet article était d'étudier la dimension dynamique de la référentialisation. Pour cela, deux éléments ont été analysés : la construction des référents, des référés et de la référence, et les modes d'interactions des acteur·rices. Les résultats ont permis de mettre en évidence le rôle de l'expérience dans la co-constitution référentielle. Le vécu des évaluateur·rices est donc la base du travail d'élaboration du référentiel. Il entre en



résonnance (Rosa, 2018) avec ce que nous identifions comme le pôle de la référence : le rapport entre la formation et l'intervention. En effet, c'est en puisant dans leur expérience opérationnelle qu'ils co-construisent les référents et les référés de l'évaluation. Ce pôle vient faire écho au profil du SP pragmatique identifié lors de la première étape de l'évaluation et renforce l'idée selon laquelle celle-ci permet de construire une vision partagée de l'objet à évaluer. Nous soulignons néanmoins que ce pôle a été identifié de manière inductive et que les indices retenus mériteraient d'être confrontés à d'autres analyses.

Les modes d'élaboration ont été ensuite analysés pour comprendre la manière dont les membres du groupe de travail ont réussi à se mettre d'accord. C'est la dimension sociale de la médiation (Paavola et al., 2012) qui a été renseignée ici en s'intéressant aux relations interindividuelles. Trois modes ont été identifiés : la co-élaboration acquiesçante, la co-construction et la confrontation contradictoire. Ils révèlent à la fois la capacité du groupe à trouver des accords mais également, et surtout, à controverser. Il y a donc bien une dimension sociale de la médiation qui apparaît dans ces résultats. De plus, les échanges autour du référentiel d'évaluation en cours de construction amènent les évaluateur·rices à aborder les pratiques à travers leur expérience, c'est la dimension réflexive des médiations. Ces trois modes d'élaboration soulèvent ainsi les enjeux social et réflexif des espaces de médiations (Paavola et al., 2012) ; ils renseignent également la capacité du dispositif de Rle à créer une vision partagée de l'évaluation.

Les référents et référés, construits à partir de l'expérience des participant·es, sont le produit d'échanges et de controverses constructives qui ont toutes donné lieu à des accords. Ces résultats dévoilent l'importance accordée par les évaluateur·rices aux contextes de l'évaluation, comme l'avait déjà soulevé Mottier Lopez et Dechamboux (2017), rappelant ainsi l'intérêt d'une co-construction ascendante d'un référentiel d'évaluation par une diversité d'acteur·rices.

Références

- Albéro, B. (2013). L'analyse de l'activité en sciences de l'éducation : entre aspirations scientifiques et exigences pragmatiques. *Travail et apprentissages*, 2, 94-116.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. In *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 265-290). OCDE-CERI Publication.
- Arduino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Revue Pratiques de Formation*, 25-26, 15-34. http://probo.free.fr/textes_amis/approche_multireferentielle_situations_educatives.pdf
- Arduino, J., & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à l'évaluation en actes*. ANDSHA - Matrice.
- Ardouin, T. (2013). *Ingénierie de formation : Analyser, Concevoir, Réaliser, Évaluer* (4^e éd.). Dunod.
- Astier, P. (2012). Les dispositifs, utopie éducative pour temps de crise : un point de vue sur l'ensemble des textes. *Transformations*, 7, 17-30.
- Audran, J. (2019). Quand les étudiants construisent leur propre dispositif au sein d'un macro-dispositif. In C. Aït-Ali & I. Fabre (Eds.), *Le dispositif en questions : le prisme des sciences de l'éducation et de la formation et des sciences de l'information et de la communication. Détour par le macro-dispositif* (pp. 75-92). Cepaduès.



- Aussel, L. (2019). Analyse de dispositifs croisés : vers un macro-dispositif de formation ? Le cas d'une recherche-intervention évaluative. In C. Aït-Ali & I. Fabre (Eds.), *Le dispositif en questions : le prisme des sciences de l'éducation et de la formation et des sciences de l'information et de la communication. Détour par le macro-dispositif* (pp. 93-109). Cépaduès.
- Aussel, L. (2013). *Évaluer les dispositifs : le cas d'un dispositif de formation de l'enseignement supérieur agricole* [thèse de doctorat, Université Toulouse II Le Mirail]. HAL open science. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01079595/document>
- Aussel, L., & 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>
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Bedin, V., Broussal, D., & Ponté, P. (2015). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation*. L'Harmattan.
- Bedin, V., & Broussal, D. (2011). L'évaluation interactive des apprentissages dans l'enseignement supérieur : intérêt pédagogique et limites. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 133-144. <https://doi.org/10.4000/dse.1130>
- Belin, E. (2001). *Une sociologie des espaces potentiels : logique dispositive et expérience ordinaire*. De Boeck Supérieur.
- Bonniol, J., & Vial, M. (2009). *Les modèles de l'évaluation* (2^e éd.). De Boeck Université
- Boudjaoui, M., & 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>
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Gallimard.
- Breviglieri, M., & Stavo-Debaugé, J. (1999). Le geste pragmatique de la sociologie française : autour des travaux de Luc Boltanski et Laurent Thévenot. *Anthropologica*, 7, 7-22.
- Broussal, D. (2010). Évaluation des dispositifs de formation des professions paramédicales dans un contexte d'universitarisation : quelle place pour la professionnalité. *Présenté à Actualité de la recherche en éducation et en formation, Université de Genève*.
- Chauvet, C. (2018). *L'évolution de l'activité par la professionnalisation chez les formateurs sapeurs-pompiers du Sdis 35 : émergence, modalités et processus* [Mémoire de Master 2 non publié]. Université de Rennes 2.
- Clavier, L. (2014). L'enseignant dans la pensée de Castoriadis : évaluation et clôture symbolique dans l'éducation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 36. <https://doi.org/10.4000/edso.1093>
- Cros, F., & 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
- Dochy, F. J. R. C., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher education*, 24(3), 331-350. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>
- 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. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* De Boeck.
- Figari, G., Remaud, D., & Tourmen, C. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation : ou l'enquête évaluative*. De Boeck Supérieur.



- Figari, G., & 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.
- Gilly, M., Fraisse, J., & Roux, J.-P. (2001). Interactions entre pairs et progrès cognitifs dans trois tâches de résolution de problèmes chez des enfants de 13 ans. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 79-101). L'Harmattan.
- Hadji, C. (2014). Pour une évaluation démocratique. In J. Morrisette & M.-F. Legendre (Eds.), *Enseigner et évaluer. Regards sur les enjeux éthiques et sociopolitique* (pp. 57-88). Presses Universitaires.
- Knowles, M. S. (1975). *The modern Practice of Adult Education*. New York Association Press.
- Lecointe, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. 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. (Ed.). (2015). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation. Accompagner le changement*. Educagri Editions.
- Marcel, J. F. (2014). *Lycées agricoles en changement*. Educagri Editions.
- 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.
- Marcel, J.-F., & Bedin, V. (2018). Contribution à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la Recherche-Intervention. *Phronesis*, 7(1), 79-91. <https://doi.org/10.3917/phron.071.0079>
- 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., & 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.
- Paavola, S., Engeström, R., & Hakkarainen, K. (2012). The trialogical approach as a new form of mediation. In A. Moen, A. I. Mørch & S. Paavola (Eds.), *Collaborative knowledge creation: Practices, tools, concepts* (pp. 1-14). Brill Sense.
- Référentiel national d'activités et de compétences de l'emploi opérationnel tenu par les sapeurs et caporaux de sapeur-pompier professionnel – Équipiers (2019). http://crd.ensosp.fr/doc_num.php?explnum_id=18634
- Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. La découverte.
- Tourmen, C. (2014). Contributions des sciences de l'éducation à la compréhension de la pratique évaluative. *Politiques et management public*, 31(1), 69-85. <https://journals.openedition.org/pmp/6970#quotation>
- Vial, M. (1997). Processus de référenciation et modèles de pensées. In J.-J. Bonniol & M. Vial (Eds.), *Les modèles de l'évaluation* (pp. 155-316). De Boeck.
- Younès, N. (2010). L'évaluation « écologique » des dispositifs éducatifs et de formations comme perspective. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation, Université de Genève. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00801119/file/evaluation_ecologique_des_dispositifs_educatifs_et_de_formation_Younes.pdf



Remerciements

Les autrices remercient d'une part, l'ensemble des membres du groupe de travail ESYFOR 31 pour leur participation à ce projet d'évaluation, et d'autre part, les coordonnateurs du numéro pour cette invitation à publier dans cette revue.

Christelle Chauffriasse	Doctorante en 3 ^e année (CIFRE), membre du Thème 3 « Changements en éducation et formation : engagement, interactions et émancipation » de l'UMR EFTS (Unité Mixte de Recherche, Éducation, Formation, Travail et Savoirs), ED CLESCO, Université Toulouse - Jean Jaurès (France). Sa thèse porte sur la référentialisation quand elle s'inscrit dans une recherche-intervention évaluative.
Lucie Aussel	Maîtresse de conférences, co-responsable du Thème 3 « Changements en éducation et formation : engagement, interactions et émancipation » de l'UMR EFTS (Unité Mixte de Recherche, Éducation, Formation, Travail et Savoirs), Université Toulouse - Jean Jaurès (France). Elle également membre du bureau CA de l'ADMEE-Europe. Ses travaux de recherche portent sur les processus de recherches collaboratives en évaluation (RCE), l'évaluation de dispositif de formation dans des contextes de changements professionnels et la recherche-intervention.

