

Pour citer cet article : Delbreil, M. (2025, prépublication). Devenir acteur-riche de la référentialisation. La co-construction d'un référentiel d'évaluation avec des apprenant-es concepteur-riche-sapeur-ses-pompier-ères. *La Revue LEeE*, 10. <https://revue.leee.online/index.php/info/article/view/252>

DEVENIR ACTEUR·RICE DE LA REFERENTIALISATION

*La co-construction d'un référentiel d'évaluation avec des
apprenant·es-concepteur·rices sapeur·ses-pompier·ères.*

Manon DELBREIL

*Version de la prépublication : août 2025
Évaluation ouverte et collaborative*

Résumé

Ce travail de recherche-intervention, inscrit dans le cadre d'une thèse CIFRE en sciences de l'éducation et de la formation, explore la participation des concepteur-riche-sapeur-ses-pompier-ères (CoFor) dans la co-construction de référentiels d'évaluation. Dans un contexte de transformation des missions des SDIS et d'évolution vers une approche par compétences, cet article s'intéresse à la référentialisation comme démarche dialogique et située. Le dispositif, mené en Occitanie, s'appuie sur une co-ingénierie contextualisée intégrant savoirs académiques, expertises professionnelles et contraintes institutionnelles. Douze CoFor ont été impliqués dans la définition de critères, indicateurs et outils d'évaluation, à partir de leurs expériences et des réalités opérationnelles. La méthodologie combine carnet de bord réflexif et analyse de contenu thématique, structurée en quatre axes : interaction entre savoirs scientifiques et pratiques professionnelles ; formalisation collective du référentiel ; émergence de compétences transversales ; transformation des pratiques formatives et évaluatives. Les résultats montrent que la participation active favorise l'appropriation des critères, renforce la réflexivité, développe la capacité d'auto-évaluation et soutient l'alignement entre objectifs, apprentissages et évaluations. Le référentiel, conçu comme objet intermédiaire, devient ressource évolutive et partagée, soutenant, dans une organisation hiérarchisée, un modèle plus horizontal et coopératif de formation. L'article souligne que cette ingénierie participative transforme non seulement les outils mais aussi les postures professionnelles, en installant une culture d'évaluation émancipatrice et co-régulée. Elle ouvre des perspectives de transférabilité à d'autres secteurs de

formation où la complexité des situations requiert des dispositifs situés et co-construits.

Mots-clés : co-construction, référentialisation, sapeur-pompier, ingénierie de formation, recherche-intervention

Abstract

This intervention research project, part of a CIFRE thesis in educational and training sciences, explores the participation of firefighter designers (CoFor) in the co-construction of evaluation frameworks. In a context of transformation of SDIS missions and evolution towards a skills-based approach, this article focuses on referentialization as a dialogical and situated approach. The system, carried out in Occitanie, is based on contextualized co-engineering integrating academic knowledge, professional expertise and institutional constraints. Twelve CoFor were involved in the definition of evaluation criteria, indicators and tools, based on their experiences and operational realities. The methodology combines a reflective logbook and thematic content analysis, structured around four axes: interaction between scientific knowledge and professional practices; collective formalization of the framework; emergence of transversal skills; transformation of training and evaluation practices. The results show that active participation promotes the appropriation of criteria, strengthens reflexivity, develops the capacity for self-assessment and supports the alignment between objectives, learning and assessments. The framework, designed as an intermediary object, becomes an evolving and shared resource, supporting, in a hierarchical organization, a more horizontal and cooperative training model. The article emphasizes that this participatory engineering transforms not only the tools but also professional postures, by installing a culture of emancipatory and co-regulated evaluation. It opens up perspectives of transferability to other training sectors where the complexity of situations requires situated and co-constructed systems.

Keywords: co-construction, referentialization, firefighter, training engineering, intervention research

1. Introduction

Les sapeur·ses-pompier·ères (désormais SP), acteur·rices essentiel·les de la sécurité civile, exercent dans un milieu professionnel à la fois exigeant, incertain et en perpétuelle transformation. Cet univers d'urgence et de complexité, impose une révision permanente des manières de faire mais aussi des modalités d'apprentissage. Dans ce cadre, la formation professionnelle, loin de se limiter à une transmission descendante de savoirs techniques, devient une pratique située, collaborative et en constante réélaboration. Les réformes successives de la filière de formation (2013 ; 2017) ont inscrit la professionnalisation des SP dans une dynamique d'approche par compétences, intégrant de nouvelles figures professionnelles comme les concepteur·rices de formation, les accompagnateur·rices de proximité et les formateur·rices accompagnateur·rices. Parmi ces spécialités, les concepteur·rices SP (désormais CoFor) occupent une position stratégique puisqu'ils·elles assurent l'ingénierie des dispositifs de formation, accompagnent les formateur·rices et participent à l'évaluation des dispositifs et des apprentissages. Or, leur formation elle-même reste un champ d'investigation encore peu étudié, notamment en ce qui concerne leur implication dans les processus évaluatifs. C'est dans ce contexte qu'a émergé un nouveau dispositif de formation expérimental, co-construit dans le cadre d'une recherche-intervention et ancré dans les réalités organisationnelles des SDIS d'Occitanie. Ce dispositif a permis d'impliquer les apprenants-concepteur·rices dans la référentialisation, entendue comme une



procédure dynamique d'élaboration des critères, référents et indicateurs d'évaluation, en lien étroit avec les réalités du terrain (Figari, 2006 ; Lecoïnte, 1997). La problématique centrale que nous explorons est la suivante : en quoi la participation des apprenant·es-concepteur·rices SP à la référentialisation dans leur propre formation contribue-t-elle à leur engagement et à la construction de leurs apprentissages ? Nous envisageons la référentialisation participative, en tant que pratique co-construite et réflexive, constituant non seulement un levier d'apprentissage et de développement professionnel, mais aussi un vecteur de transformation des dispositifs de formation eux-mêmes. Nous faisons l'hypothèse qu'elle permettrait, notamment, une appropriation contextualisée des critères d'évaluation ainsi qu'une meilleure compréhension des finalités formatives. Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une thèse CIFRE (Delbreil, 2024) menée en collaboration avec le SDIS 31, dans une démarche de recherche-intervention. Cette dernière repose sur un ancrage épistémologique pragmatiste et socio-constructiviste, où les savoirs sont co-construits dans et pour l'action (Marcel, 2021). À travers une analyse empirique conduite à partir d'un carnet de bord réflexif, nous cherchons à identifier les effets de cette participation sur l'expérience d'apprentissage des CoFor. L'article est structuré comme suit ; après un retour sur le contexte et les fondements théoriques de la référentialisation et de la recherche-intervention, nous présenterons la méthodologie adoptée et les matériaux analysés. Nous exposerons ensuite les résultats selon quatre axes majeurs : espace d'interaction entre savoirs, espace de formalisation du référentiel, espace d'émergence des compétences et espace de transformation du dispositif. Enfin, nous discuterons les apports et les limites de cette démarche.

2. Contexte et cadre d'analyse

2.1 Les sapeur·es-pompier·ères, entre transformation professionnelle et renouveau formatif

La figure des SP occupe une place singulière dans l'imaginaire collectif français. Leur omniprésence dans l'espace public, marquée par les camions rouges et le bruit familier du « deux-tons », alimente une représentation sociale à la fois rassurante et héroïque (Reniaud, 2021, p. 28). Pourtant, derrière cette image stéréotypée du « soldat du feu », une transformation profonde de la profession est à l'œuvre. Historiquement perçus comme des combattants du feu, les SP opèrent aujourd'hui dans un univers d'interventions considérablement élargi. Si la lutte contre l'incendie représentait autrefois leur mission principale, elle ne constitue plus que 6 % des interventions en 2023¹. Désormais, ce sont les secours à personnes qui prédominent (85 % des interventions), aux côtés d'autres missions : accidents de la circulation, risques technologiques et environnementaux et interventions diverses. Cette diversification des missions traduit une mutation des formes de danger et une évolution des attentes sociales vis-à-vis des services d'urgence (Chevrier & Dartiguenave, 2011). Dans ce contexte, le SP contemporain est de plus en plus décrit comme un « technicien des risques » (Berrezai, 2022), capable d'intervenir dans des situations variées et souvent imprévisibles, marquées par un haut niveau de complexité. Cette évolution s'inscrit dans un mouvement sociétal plus large de transformation des métiers de l'urgence, où se conjuguent des logiques institutionnelles, politiques et territoriales (Pudal, 2020 ; Reniaud, 2021).

¹ Statistiques de la DGSCGC : <https://mobile.interieur.gouv.fr/Publications/Statistiques/Securite-civile/2023>



L'organisation des secours s'est alors construite empiriquement, en réponse à une pluralité de risques, dans un contexte où l'activité opérationnelle se diversifie (Reniaud, 2021).

2.2 Une organisation hybride, entre engagement citoyen et service public

L'organisation des services départementaux d'incendie et de secours (désormais SDIS) repose sur un modèle hybride, combinant professionnels salariés (SPP, sapeur·ses-pompier·ères professionnel·les) et volontaires engagés (SPV, sapeur·ses-pompier·ères volontaires). Ce « républicanisme hybride » (Reniaud, 2021, p. 25) structure une « coproduction du service public entre fonctionnaires territoriaux et citoyens ». Le SDIS incarne ainsi un mode d'organisation à la fois décentralisé (avec des centres de secours² autonomes insérés localement) et articulé à des niveaux plus vastes (départemental, zonal, national voire européen) (Reniaud, 2021, p. 23). Cette hybridité crée une tension constante entre des logiques professionnelles, citoyennes, locales et étatiques, qui influencent les pratiques, les identités professionnelles et les dispositifs de formation (ibid.). Par ailleurs, la valorisation interne des interventions les plus marquantes tend à occulter la réalité quotidienne du métier, caractérisé par une forte polyvalence et une confrontation fréquente aux détresses sociales et psychologiques : agressions, détresses psychiques, conflits familiaux, isolement, etc. (Pudal, 2020, p. 35). Cette implication des SP dans la gestion de la misère sociale brouille les frontières entre urgence médicale, assistance sociale et médiation citoyenne. Ainsi, le SDIS est une organisation hybride mêlant professionnels et volontaires, marquée par des tensions entre logiques citoyennes, étatiques et sociales.

2.3 Une complexification des compétences et une pression sur la formation

Face à l'accroissement et la diversification de la demande sociale (Chevrier & Dartiguenave, 2011), les SP doivent aujourd'hui mobiliser un répertoire de compétences beaucoup plus large qu'auparavant, tant d'un point de vue des compétences techniques (gestion opérationnelle), cognitives (analyse rapide, discernement) que des compétences relationnelles (gestion des tensions, coordination) et adaptatives (prise d'initiative, action en contexte incertain) (Reniaud, 2021). Cette complexification du métier (pour les SPP) ou de l'activité (pour les SPV) redéfinit les contours de la professionnalité et place la formation au cœur des enjeux socio-organisationnels. La formation devient ainsi un levier stratégique de professionnalisation. La réforme de 2013, en instaurant l'approche par les compétences, a marqué une rupture avec les modèles pédagogiques centrés sur la transmission magistrale de savoirs techniques. Elle a introduit une logique centrée sur les situations professionnelles, en mobilisant des référentiels de compétences et en favorisant la réflexivité. Cette dynamique s'est consolidée avec la réforme de 2017, qui a formalisé les rôles pédagogiques (accompagnateurs de proximité, formateurs accompagnateurs et concepteurs), et s'est poursuivie avec le décret de juillet 2022, inscrivant la formation continue dans le paradigme du développement professionnel tout au long de la vie. Au sein des SDIS, cette reconfiguration des dispositifs pédagogiques s'accompagne d'une volonté croissante de territorialiser la formation, c'est-à-dire d'ancrer les apprentissages dans les réalités opérationnelles du terrain. Cela suppose de sortir d'une vision descendante de la formation pour reconnaître les savoirs d'expérience comme ressources pédagogiques légitimes. Dans cette perspective, les dispositifs de formation en situation de travail, inspirés du modèle AFEST (Action de Formation En Situation

² Ou casernes de SP



de Travail), pourraient constituer une réponse adaptée à la complexité du travail pompier (Delbreil, 2024). Ces dispositifs de formation, lorsqu'ils sont co-construits, permettent une articulation entre formation, intervention et production de savoirs (Chauffriasse, 2020). La formation devient alors un espace de professionnalisation à part entière, un lieu d'expérimentation, de dialogue et de réflexion collective, où s'élaborent des épistémologies situées fondées sur la reconnaissance des savoirs incorporés dans l'action (Lhotellier, 2000). Dans cette perspective, l'auto-évaluation apparaît comme une compétence clé du SP formé à l'autonomie (Chauffriasse, 2020, p. 195). Elle devient un instrument de régulation de l'activité et un levier de développement des compétences, à la fois individuelles et collectives. La formation ne se limite plus à préparer à l'intervention, elle devient intervention, dans une logique d'agir réflexif sur et pour l'action.

2.4 La référentialisation : d'un outil d'expertise à une démarche dialogique et située

Initialement issue de l'ingénierie de la formation, la référentialisation s'est progressivement transformée, passant d'un outil d'expert à une démarche réflexive et collaborative. Dans sa définition, Figari (2006, p. 37) présente la référentialisation comme une « procédure consistant à modéliser l'évaluation autour d'un lien logique entre référés et référents, par l'intermédiaire d'une formulation de critères et d'indicateurs ». Autrement dit, elle consiste à relier l'observable (le référé) à des normes ou attentes prédéfinies (le référent), dans une logique de structuration du processus évaluatif. Cette conception souligne la fonction stabilisatrice du référentiel en tant que cadre normatif partagé, garantissant l'objectivation des pratiques et la cohérence des évaluations. Cette approche, cependant, ne saurait occulter la dimension interprétative et sociale de l'évaluation. Hadji (2014) rappelle que toute évaluation constitue une confrontation entre une réalité et un ensemble d'attentes, mais aussi un acte de discernement impliquant des arbitrages, des choix de critères et une négociation de sens. Autrement dit, l'évaluation dépasse la simple application de normes, en ce sens qu'elle engage une activité de jugement (Lecointe, 1997) qui convoque les subjectivités des acteurs. Dans cette perspective, Lecointe (ibid.) introduit une modélisation dynamique, en s'appuyant sur une triangulation spiralaire entre le référé (ce qui est observé), le référent (ce qui est attendu), et la référence (le système de valeurs des évaluateurs). Ce modèle permet d'observer l'évaluation comme un processus à la fois technique et axiologique (Marcel et Bouillier-Oudot, 2011), où les valeurs des acteurs jouent un rôle moteur dans la définition des critères et dans l'interprétation des situations (Lecointe, 1997 ; Bart, 2014). La référentialisation devient alors une activité située, traversée par des tensions entre prescriptions institutionnelles, contextes d'exercice et valeurs professionnelles. Cette orientation rejoint la modélisation de Marcel et Bouillier-Oudot (2011, p. 54), pour qui l'évaluation est inséparablement technique et axiologique, formant « deux rameaux d'une même thyse ». Là où Lecointe (1997) met l'accent sur la tension entre ces deux dimensions (la première, visible et rationnelle ; la seconde, invisible, ambivalente et pourtant structurante), Marcel et Bouillier-Oudot (2011) en proposent une articulation indissociable dans les pratiques évaluatives. Ainsi, la référentialisation devient une activité critique et réflexive, qui engage les professionnel·les dans une posture active d'analyse, de jugement et de transformation. C'est précisément dans cette dynamique qu'émerge la notion de référentialisation située, développée par Mottier Lopez et Dechamboux (2017, 2019). Ils mettent en lumière le rôle central du contexte dans l'activité évaluative, soulignant que les outils et critères ne peuvent être dissociés des environnements dans lesquels ils sont mobilisés. Loin de toute prétention à l'universalité, l'évaluation devient ici un processus ancré dans les réalités locales, nourri par les interactions, les expériences et les valeurs des acteur·rices engagé·es. Dans le cas des SDIS, cette approche permet de légitimer les référentiels en les inscrivant dans l'activité réelle des SP. En reconnaissant leur capacité à traduire les exigences du métier en critères, nous



tentons de dépasser la logique d'application de normes extérieures pour instaurer un dialogue entre cadre institutionnel, vécu professionnel et contraintes opérationnelles. La référentialisation devient alors un espace de co-construction du sens, qui valorise les savoirs d'expérience comme des ressources formatives à part entière et participe à l'émergence d'une épistémologie de l'action voire politique (Bonny, 2017). Ce renouvellement du regard porté sur la référentialisation s'inscrit dans une vision plus contextualisée et transformative de la formation professionnelle, où l'évaluation ne se limite plus à une opération de mesure descendante, mais devient un processus d'apprentissage collectif, réflexif et critique.

3. Méthodologie

3.1 Une recherche-intervention ancrée dans un tiers-espace socio-scientifique

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une Convention Industrielle de Formation par la Recherche (CIFRE), contractualisée entre un laboratoire universitaire — l'Unité Mixte de Recherche Éducation Formation Travail Savoirs (UMR EFTS) à l'université Toulouse 2 Jean-Jaurès — et le Service Départemental d'Incendie et de Secours de la Haute-Garonne (SDIS 31). Ce dispositif partenarial, soutenu par l'Association Nationale de Recherche et Technologie (ANRT), incarne un modèle hybride dans lequel les enjeux académiques s'articulent aux problématiques opérationnelles d'un commanditaire institutionnel. La thèse se déploie ainsi au croisement de deux logiques de production de savoir : d'une part, la rigueur scientifique des sciences de l'éducation et de la formation ; d'autre part, l'exigence d'utilité sociale émanant du terrain professionnel. La CIFRE se prête particulièrement à des démarches de recherches participatives, là où la recherche-intervention (Broussal et al., 2015), en tant qu'approche méthodologique et politique, se distingue par sa volonté de co-construire les objets d'analyse et les outils avec les acteur·rices concerné·es. Loin d'une recherche sur les professionnel·les, il s'agit ici d'une recherche avec les professionnel·les, dans une dynamique de coopération active. Ce type de dispositif répond à une commande sociale formulée à partir d'une demande institutionnelle, mais vise également une co-production de savoirs à visée heuristique et transformative. L'objectif est ici double : comprendre les phénomènes éducatifs et professionnels en jeu dans les dispositifs de formation des SP dans une visée heuristique, et agir sur ces dispositifs pour les améliorer dans une perspective praxéologique de transformation sociale et pédagogique. La recherche-intervention constitue ici une forme d'engagement méthodologique et éthique, qui refuse la séparation stricte entre recherche et action, entre théorie et pratique. Le cadre méthodologique mobilisé repose également sur la notion de tiers-espace socio-scientifique (Marcel, 2021), qui apporte un éclairage structurant à la posture de la chercheuse intervenante. Ce tiers-espace se définit comme un entre-deux institutionnel et épistémique, situé à l'intersection du champ académique et du champ professionnel, et conçu comme un espace hybride de rencontre, de négociation et de co-élaboration des savoirs. Il ne s'agit pas d'un simple lieu intermédiaire, mais d'un espace producteur de formes inédites de savoirs, fondées sur le dialogue, la réflexivité, la confrontation des représentations et la mise en commun des expertises. Dans ce tiers-espace, les clivages traditionnels entre chercheur·es et praticien·nes s'estompent au profit de rôles évolutifs, où chacun·e contribue selon sa légitimité propre à la compréhension et à la transformation des situations professionnelles. C'est dans cet espace intermédiaire, instable mais fertile, que s'est construite la dynamique collaborative autour des dispositifs de formation et du travail de référentialisation partagé. La co-construction des référentiels d'évaluation, des critères de compétences et des modalités pédagogiques n'a pas été pensée



comme une simple mise en œuvre opérationnelle, mais comme un acte épistémique collectif, mobilisant à la fois des savoirs pratiques issus du terrain et des cadres conceptuels issus de la recherche. La mise en tension de ces registres a permis l'émergence de solutions formatives ancrées dans la réalité du travail, tout en étant adossées à des principes théoriques argumentés. Dans cette optique, nous avons mobilisé le modèle à trois dimensions de l'évaluation proposé par Marcel et Bedin (2018), structuré autour de l'évaluation-valeurs, l'évaluation-gestion et l'évaluation-mesure. Ces trois entrées ont guidé notre méthodologie. La première phase, fondée sur l'évaluation-valeurs, a consisté à construire un diagnostic partagé du dispositif de formation existant, en révélant le pôle de la référence des évaluateur·rices, à partir des valeurs mises au jour. Ce travail a permis de dégager une vision commune, discutée et validée collectivement. La deuxième phase, correspondant à l'évaluation-gestion, a été marquée par la co-construction du référentiel d'évaluation : un pôle des référents, articulant les résultats empiriques aux référentiels de compétences existants, dans une logique de reconnaissance et de légitimation. Enfin, la phase d'évaluation-mesure a permis de traduire ce travail en outils opérationnels (critères, indicateurs, grilles), donnant lieu à une restitution des résultats, au sein du pôle des référés. Si ces dimensions ne s'excluent pas, chacune a dominé à une étape du processus, structurant la dynamique évaluative en lien avec les enjeux de transformation portés par le terrain. Ce projet a ainsi mobilisé une posture épistémologique à la fois pragmatique et socio-constructiviste. Pragmatique, dans la mesure où les connaissances produites tentent de répondre à des enjeux concrets d'action, de décision et de transformation des pratiques. Socio-constructiviste, car les savoirs ne sont pas considérés comme des vérités à appliquer, mais comme des constructions sociales émergentes de l'interaction entre acteur·rices. Cette posture nécessite de penser le rôle du·de la chercheur·e non comme un·e observateur·rice extérieur·e, mais comme un·e facilitateur·rice, un·e médiateur·rice et parfois un catalyseur de dynamiques collectives de professionnalisation. Elle implique également une vigilance constante vis-à-vis de la rigueur théorique, de l'éthique de la coopération et de la qualité du dialogue instauré avec les SP. Ce tiers-espace, bien qu'en tension entre les temporalités et les logiques des deux mondes qu'il relie (Delbreil et Aussel, 2021), apparaît ainsi comme un lieu privilégié d'expression, de réflexivité partagée et d'émergence de formes innovantes de formation et d'évaluation. Il offre un cadre structurant pour penser la production conjointe de savoirs et pour réinterroger les relations entre recherche, action, formation et transformation des pratiques.

3.2 Présentation du dispositif et des participants

Le terrain de recherche se situe au cœur d'un dispositif de formation conçu à destination d'un public spécifique à savoir les concepteur·rices SP (désormais CoFor), agents en charge de l'ingénierie de formation, de l'évaluation et de l'accompagnement pédagogique au sein des SDIS. Ces agents occupent une fonction pivot dans les dynamiques de professionnalisation interne puisqu'ils·elles assurent à la fois la conception des contenus formatifs, l'encadrement des formateur·rices, la structuration des référentiels de compétences et la régulation des parcours de formation. Leur rôle dépasse ainsi l'encadrement de formations pour s'inscrire dans une logique de pilotage stratégique de l'offre formative, en articulation avec les besoins opérationnels des centres de secours. Le dispositif de formation qui leur est dédié a été conçu dans une perspective de co-ingénierie contextualisée, mobilisant conjointement les savoirs de la recherche, l'expertise du terrain et les exigences institutionnelles. Il ne s'agit pas d'un programme prescrit en amont de manière descendante, mais d'un cadre souple, évolutif et négocié, pensé pour s'ajuster en permanence aux réalités spécifiques des missions des CoFor. La démarche s'appuie sur les principes d'une pédagogie active et d'apprentissage expérientiel, en favorisant l'interaction, la mutualisation des pratiques et la réflexivité. Le dispositif s'inscrit également dans une logique d'accompagnement au changement, les CoFor



étant souvent confrontés à des transformations de posture telles que celle de passer de l'expertise technique à l'ingénierie pédagogique ou de la transmission verticale au pilotage de dynamiques collaboratives de formation. Les finalités de la formation sont multiples. Elle vise à renforcer les capacités d'analyse des besoins formatifs à partir des situations de travail ; à outiller les participant·es pour la conception de séquences pédagogiques contextualisées ; à les accompagner dans la création de référentiels d'évaluation intégrant des critères situés et partagés ; et à développer leurs compétences en matière de pilotage de l'activité formatrice, tant du point de vue stratégique qu'opérationnel. L'accent est mis sur la capacité des participant·es à articuler les dimensions prescriptives (référentiels, normes, attendus institutionnels) et les dimensions situées (réalités de terrain, contraintes organisationnelles, enjeux relationnels). Le public visé est composé de douze apprenants-concepteurs, sélectionnés parmi les agents engagés dans des missions de conception pédagogique, d'encadrement de formateurs et d'animation de projets formatifs au sein de différents SDIS d'Occitanie. Ce groupe constitue un échantillon relativement représentatif de la diversité des contextes territoriaux et des parcours professionnels au sein du réseau de la filière formation et développement des compétences. Les apprenants-concepteurs ont été mobilisés à différentes étapes du projet, dans une logique de participation active et de co-construction des savoirs. Leur implication a débuté dès l'élaboration du référentiel de formation, à travers des séquences de réflexion partagée. Ils ont également contribué à la formalisation des critères d'évaluation, à partir de leurs expériences et de leurs représentations de la compétence. Enfin, ils ont été impliqués dans une analyse réflexive des pratiques, permettant de relier activité réelle, apprentissage et évaluation formative.

3.3 Une dynamique de référentialisation participative

La référentialisation a été introduite comme démarche centrale du projet de formation et de recherche, non pas comme un acte prescriptif ou une procédure descendante, mais comme un processus de co-construction collective, fondé sur la reconnaissance de la légitimité des savoirs d'expérience. Il ne s'agissait pas d'imposer un référentiel « déjà-là » (Gremion, 2020), préconstruit par des experts extérieurs et parfois déconnecté des réalités de terrain, mais de bâtir un référentiel vivant, situé et évolutif, à partir des situations professionnelles réellement vécues, des attentes exprimées par les acteurs, et des représentations partagées de la compétence. Cette orientation méthodologique implique un changement de paradigme puisque le référentiel n'est plus conçu comme une norme figée à appliquer, mais comme un dispositif dialogique, produit à l'intersection de plusieurs régimes de légitimité, celui des institutions formatives, celui des professionnels de terrain et celui du·de la chercheur·e engagé·e dans l'analyse des pratiques. Elle reconnaît que la compétence ne peut être réduite à une liste de tâches ou de comportements attendus, mais qu'elle doit être pensée comme une capacité dynamique à agir en situation, sous contrainte, avec discernement, une capacité qui nécessite des critères d'évaluation eux-mêmes contextualisés et négociés.

3.4 Recueil des données : carnet de bord et traces réflexives

Le dispositif méthodologique mis en œuvre dans cette recherche-intervention repose sur une posture de chercheure-praticienne, ancrée dans l'activité de conception et d'accompagnement de la formation. Cette posture réflexive et impliquée a permis de mobiliser un outil central de recueil de données : le carnet de bord réflexif, utilisé tout au long du projet comme dispositif d'écriture analytique située (Bordes, 2015), au croisement de la recherche et de l'intervention. Ce carnet ne constitue pas une simple compilation de notes ou un journal de bord. Il s'agit d'un espace structuré de production de savoirs, dans lequel s'opère un double mouvement d'observation et d'interprétation. Il permet de documenter les dimensions souvent



invisibles de l'activité, telles que les ajustements pédagogiques, les tensions émergentes, les dilemmes de posture, et les processus de décision en contexte. À travers cette écriture réflexive, la chercheuse a pu expliciter les logiques sous-jacentes de l'intervention, interroger ses propres choix, et inscrire son analyse dans une temporalité étendue, attentive aux évolutions progressives du dispositif et des dynamiques d'acteur·rices. Le contenu du carnet de bord est pluriel et hétérogène, reflétant la complexité des situations rencontrées. Il comprend notamment :

- Des descriptions des temps de rencontre, précisant les objectifs poursuivis, les consignes données, les dynamiques de groupe observées et les modalités d'animation adoptées. Ces descriptions visent à reconstituer les contextes d'interaction et à en dégager les enjeux implicites.
- Des extraits de verbatims et de citations recueillis lors des échanges collectifs, que ce soit en séance plénière, en sous-groupes ou lors d'entretiens informels. Ces éléments permettent de restituer les points de vue des participants, leurs représentations de la compétence, leurs réactions face aux propositions pédagogiques et leurs résistances éventuelles.
- Des auto-analyses de situations critiques ou émergentes, telles que les moments de rupture dans les interactions, les incompréhensions méthodologiques, les reconfigurations d'enjeux ou les évolutions inattendues du dispositif. Ces analyses permettent de construire une intelligibilité rétrospective des événements et d'ajuster en continu la posture de recherche et d'animation.
- Des annotations méthodologiques et pédagogiques, témoignant des hésitations, des arbitrages réalisés, des expérimentations menées et des effets observés. Ces éléments nourrissent une métaréflexion sur l'acte même de concevoir et de conduire une recherche-intervention dans un cadre aussi complexe que celui des SDIS.

Ce matériau principal a été complété et triangulé par un corpus de traces produites par les apprenants-concepteurs eux-mêmes, constituant une source d'analyse croisée. Parmi ces traces figurent :

- Des fiches réflexives individuelles, rédigées à l'issue de certaines séances, dans lesquelles les participants étaient invités à expliciter ce qu'ils avaient appris, ce qui les avait interpellés et comment ils projetaient de réinvestir les apports dans leurs pratiques professionnelles. Ces fiches permettent d'accéder à la subjectivité des apprenants, à leurs représentations du dispositif et à leurs trajectoires d'appropriation.
- La production des apprenants concernant les RIOFE (Référentiels Internes d'Organisation de la Formation et de l'Évaluation), élaborés, modifiés et enrichis au fil de la formation.

Ces données croisées constituent un matériau permettant à la fois une analyse des processus de référentialisation participative et une réflexion méthodologique sur la conduite d'une recherche-intervention dans un tiers-espace socio-scientifique. L'articulation entre le récit réflexif de la chercheuse et les productions des acteurs du terrain permet ainsi de construire une intelligibilité des transformations à l'œuvre, en croisant les perspectives, en mettant en tension les différentes temporalités du projet et en rendant visible la complexité des processus de co-construction formatifs.

3.5 Méthode d'analyse : l'analyse de contenu thématique

Le traitement des données recueillies au fil de la recherche s'est appuyé sur une analyse de contenu thématique (Bardin, 2013). Cette méthode a été choisie pour sa pertinence à explorer



les significations émergentes dans un corpus hétérogène (carnet de bord, verbatims, productions réflexives, documents de travail) et pour sa capacité à faire apparaître des configurations de sens autour de thématiques latentes ou explicites, en lien avec les objectifs de recherche. L'analyse a été conduite dans une double logique :

- Une approche inductive, permettant de faire émerger les catégories directement à partir des données, sans imposer de cadre préalable. Cette logique était nécessaire pour respecter la singularité des situations vécues, la diversité des points de vue des participants et l'évolution dynamique des pratiques.
- Une structuration catégorielle guidée par la question de recherche, permettant de relier les unités de sens identifiées au regard de la référentialisation comme cadre conceptuel du projet.

Les unités de sens (portions textuelles porteuses d'un contenu signifiant) ont été identifiées, extraites et codées manuellement, en suivant une lecture itérative et comparative du corpus. Le codage s'est appuyé sur un tableau d'analyse à double entrée, croisant les extraits de données avec les dimensions analytiques dégagées progressivement. Ces dimensions ont ensuite été organisées en quatre axes analytiques principaux, qui structurent l'ensemble de l'analyse :

3.5.1 L'espace d'interaction entre savoirs scientifiques et pratiques professionnelles

Cet axe analyse les zones de rencontre, de frottement ou d'hybridation entre les référents académiques mobilisés par la chercheuse et les savoirs issus de l'expérience des acteurs. Il met en lumière les tensions entre théorisation et pragmatisme, les processus de traduction mutuelle des concepts, ainsi que les moments de bascule où des idées abstraites trouvent une prise concrète dans l'activité de terrain. Il révèle également les effets de la posture de chercheuse-praticienne et du tiers-espace sur la circulation des savoirs.

3.5.2 L'espace de formalisation des critères et indicateurs du référentiel

Ici, l'attention est portée sur les processus par lesquels les participants élaborent, discutent et ajustent les éléments du référentiel. L'analyse met au jour les modalités de co-construction (argumentation, reformulation, consensus, dissensus), les références mobilisées (valeurs professionnelles, normes institutionnelles, contraintes organisationnelles), ainsi que les conditions d'appropriation et de légitimation des critères. Cet axe permet de comprendre comment le référentiel se constitue en tant qu'objet partagé, évolutif et opératoire.

3.5.3 L'espace d'émergence des compétences chez les apprenants-concepteurs

Ce troisième axe explore les trajectoires d'apprentissage professionnel, les formes d'engagement dans la réflexivité et les déplacements opérés par les participants. À travers l'analyse des récits réflexifs et des prises de parole en atelier, il devient possible de repérer des indicateurs comme la montée en complexité dans l'analyse des situations, la capacité à formuler des critères de compétence, le degré d'autonomie dans la conception pédagogique ou encore le développement de postures réflexives. L'analyse tente également de mettre en



évidence les conditions favorables à ces apprentissages (cadre de confiance, reconnaissance mutuelle, espace de dialogue).

3.5.4 L'espace de transformation des pratiques de formation et d'évaluation

Le dernier axe interroge les effets systémiques de la recherche-intervention sur les pratiques institutionnelles et professionnelles. Il analyse comment la dynamique participative influe sur les représentations de l'évaluation, les modalités de formation mises en œuvre ou les relations hiérarchiques autour de l'ingénierie pédagogique. Les tensions entre le prescrit et le réel, entre injonctions institutionnelles et logiques d'acteur-riche y sont particulièrement saillantes. Cet axe met en évidence des mouvements de recomposition des pratiques, mais aussi des blocages ou des reconfigurations inattendues.

Cette structuration analytique a permis de faire émerger des dynamiques récurrentes, telles que la tension entre légitimité institutionnelle et reconnaissance de l'expérience ou encore l'opposition entre cadre normatif et appropriation locale. Elle tente également de révéler des indicateurs d'apprentissage et de professionnalisation liés à la participation au processus de référentialisation comme le développement de la réflexivité, la montée en compétence en ingénierie pédagogique ou encore l'inscription progressive dans une posture de concepteur dépassant celle de formateur-accompagnateur. Enfin, elle a pu rendre visibles des mécanismes de transformation collective, notamment autour de la circulation des savoirs, de la négociation des critères et de la consolidation d'une culture commune de la formation.

3.6 Validité et limites de l'approche

Le choix de la recherche-intervention comporte des tensions et des limites qu'il convient de reconnaître, d'analyser et de mettre en regard des apports produits. Cette approche, fondée sur la co-construction des objets de recherche avec les acteur-riche concerné-es et sur une visée transformatrice des pratiques, induit une relation étroite entre chercheur-e, terrain et action. Parmi les principales limites identifiées, la première concerne le risque d'implication affective du-de la chercheur-e dans un dispositif co-construit. L'engagement dans la durée, la proximité avec les acteur-riche, la responsabilité partagée dans la conception des outils et la dynamique relationnelle qui se noue au fil du projet peuvent générer un biais d'observation ou du moins influencer l'analyse par des mécanismes d'identification, de sur-interprétation, voire de survalorisation de certains résultats. Cette implication, si elle est constitutive de la posture de chercheur-e-praticienne, a nécessité une vigilance constante et la mise en place de garde-fous méthodologiques comme l'explicitation des présupposés, la confrontation à d'autres regards (relectures croisées, comité de pilotage) et le recours à des outils d'auto-analyse réflexive (notamment le journal de bord). Une seconde limite tient à la faible généralisation des résultats, dans la mesure où les données produites sont fortement situées dans un contexte institutionnel, professionnel et temporel spécifique, celui de SDIS d'Occitanie, dans le cadre d'un dispositif de formation en ingénierie pédagogique. Si les résultats révèlent des dynamiques de professionnalisation, d'appropriation des référentiels ou de transformation des postures, ils ne sauraient être transposés mécaniquement à d'autres contextes sans précaution. Cependant, comme le souligne Yin (2014) dans le champ des études de cas, l'objectif ici n'est pas la généralisation statistique, mais la généralisation analytique, c'est-à-dire la mise en évidence de processus transférables, de leviers d'action ou de cadres d'analyse utiles à d'autres terrains similaires. Une troisième limite est liée à la complexité des temporalités en jeu. Les effets de la participation à la référentialisation (évolution des postures,



développement de compétences, transformation des pratiques formatives) peuvent s'inscrire dans le temps long, bien au-delà du cadre temporel du recueil d'éléments empiriques. Or, la recherche-intervention étant contrainte par le calendrier de la thèse CIFRE, il peut être difficile de mesurer la portée réelle de certains processus ou de capter l'évolution des pratiques dans leur globalité. Cette limite renvoie à une tension bien connue en sciences de l'éducation et de la formation entre le temps de la recherche et le temps de la transformation sociale ou professionnelle. Elle justifie le recours à des données longitudinales quand cela est possible ou à des dispositifs de suivi post-projet pour évaluer les prolongements de la démarche. Malgré ces limites, la recherche-intervention nous est apparue comme la méthode la plus cohérente avec la visée pragmatiste et transformatrice du projet. En effet, cette approche permet de rendre compte de dynamiques fines, souvent inaccessibles par d'autres méthodes plus distantes et d'accéder à la complexité des pratiques professionnelles. Elle permet également de valoriser les savoirs professionnels et les logiques d'acteur·rices, trop souvent reléguées à l'arrière-plan dans les modèles d'analyse standardisés. Enfin, si les savoirs produits ne prétendent pas à une vérité universelle, ils peuvent néanmoins faire l'objet d'un transfert raisonné vers d'autres contextes professionnels partageant des caractéristiques proches (enjeux de professionnalisation, dispositifs de formation hybride, logiques de co-construction pédagogique). En cela, la recherche-intervention s'inscrit pleinement dans une épistémologie de l'action, où l'efficacité de la recherche ne se mesure pas uniquement à la généralisation, mais aussi à sa capacité à nourrir l'intelligibilité et l'émancipation des acteur·rices

4. Résultats : effets de la participation des concepteurs SP à la référentialisation

Les effets de la participation des CoFor au processus de référentialisation ont été observés à plusieurs niveaux interdépendants : épistémologique, pédagogique, professionnel et organisationnel. Ces effets se répartissent selon quatre espaces construits analytiquement à partir de l'analyse de contenu thématique et nourris par les éléments empiriques. Chaque espace révèle une transformation spécifique dans les rapports aux savoirs, aux outils, aux compétences et à la formation elle-même.

4.1 Un espace d'interaction : entre savoirs scientifiques et pratiques professionnelles

L'un des premiers effets observés concerne l'établissement d'un dialogue structurant entre les savoirs académiques issus des sciences de l'éducation et les pratiques professionnelles des SP. La référentialisation, introduite comme démarche centrale du projet, a permis aux concepteurs de mettre en tension leurs savoirs d'action avec des concepts et cadres théoriques mobilisés dans la recherche, jusque-là absents ou peu explicites dans leur quotidien professionnel.

Cette rencontre entre les deux univers (pouvant être cloisonnés dans les dispositifs classiques) a permis l'activation de processus d'appropriation intellectuelle. Certains participants ont exprimé le sentiment de découvrir des grilles d'analyse leur permettant de nommer, formaliser et mieux comprendre des pratiques jusque-là implicites.



« J'ai trouvé intéressant de réfléchir à partir de notions qu'on ne connaissait pas, mais qui éclairent ce qu'on fait sans qu'on ait les mots. Par exemple, la triangulation référent-référence, ça m'a permis de prendre conscience que les valeurs influent sur l'évaluation. » [CoFor, 09³]

L'effet de cette mise en relation est double car il permet d'une part d'outiller la réflexivité professionnelle par des concepts opératoires et d'autre part de dé-hiérarchiser les savoirs, en considérant que les savoirs savants et les savoirs d'experts peuvent dialoguer et s'enrichir mutuellement. Dans ce sens, la référentialisation devient un levier d'hybridation des rationalités, créant un espace critique propice à la réélaboration des routines, l'ajustement des outils formatifs et l'élaboration de références communes au sein du collectif apprenant.

4.2 Un espace de formalisation : vers un référentiel co-construit, lisible et partagé

Le second axe met en lumière la dimension collective et évolutive de la formalisation des critères d'évaluation. L'implication directe des concepteurs SP dans les ateliers a favorisé une meilleure compréhension des logiques de construction des référentiels, ainsi qu'une réappropriation des normes d'évaluation, habituellement perçues comme descendantes et peu lisibles.

« Le fait de réfléchir ensemble sur les critères, ça m'a évité ce qu'on vit souvent .. on nous impose des indicateurs qu'on ne comprend pas, ou qui ne correspondent pas aux réalités. Là, on les a construits nous-mêmes, donc on y croit. » [CoFor, 65]

Ce processus a permis de passer d'un référentiel prescriptif à un référentiel d'usage où les critères ne sont plus perçus comme des obligations externes, mais comme des instruments co-construits, contextualisés et appropriables.

« Avant, les référentiels, c'était flou ou trop théorique. Là, on a pu les adapter à ce qu'on vit vraiment sur le terrain, et ça les rend beaucoup plus concrets et utiles au quotidien. » [CoFor, 31]

Cette dynamique a renforcé l'adhésion des participants, transformant le référentiel en ressource pédagogique partagée, au service de la régulation des apprentissages et non de leur seul contrôle.

Le référentiel ainsi produit a conservé une plasticité évolutive, permettant des ajustements continus en fonction des retours d'expérience. Il s'inscrit pleinement dans une logique de référentialisation dynamique (Mottier Lopez et Dechamboux, 2017) favorisant l'adaptabilité et l'inscription dans des contextes mouvants. Il devient un objet intermédiaire de dialogue, mobilisable aussi bien par les formateurs que par les formés pour guider l'action, négocier les attentes et stabiliser les repères de l'activité.

³ Le numéro adossé au CoFor renvoie à son numéro de département puisqu'il s'agit de CoFor d'Occitanie pour une formation organisée par le SDIS 31 mais mutualisée avec d'autres départements.



4.3 Un espace d'émergence : développement de compétences transversales chez les concepteurs

Au-delà de la compréhension du processus de référentialisation, la participation active des CoFor a suscité un développement professionnel transversal, qui se manifeste à plusieurs niveaux :

- Compétence réflexive, par l'analyse critique de leur propre activité ;
- Capacité d'auto-évaluation, à partir de critères co-construits et contextualisés ;
- Compréhension des finalités formatives, en lien avec les attendus du métier.

« On comprend mieux pourquoi on est évalués comme ça, on voit comment on peut progresser. Ça m'a donné des repères pour m'autoévaluer, mais aussi pour évaluer les autres sans que ce soit juste subjectif. » [CoFor, 31]

Ces compétences sont transférables dans d'autres fonctions pédagogiques ou opérationnelles et viennent renforcer l'identité professionnelle des CoFor. Elles s'inscrivent dans une dynamique de professionnalisation continue, en lien avec les évolutions du métier et les transformations des pratiques formatives. L'analyse a également révélé une montée en compétence métacognitive, notamment dans la capacité à expliciter ses propres critères de jugement et à déconstruire la naturalisation des normes d'évaluation.

« L'écriture du référentiel m'a permis de voir comment se construisent les savoirs-agir. Et de voir que derrière la référence il y a souvent une forme de subjectivité. » [CoFor, 09]

Cette conscientisation du caractère construit de l'évaluation constitue un pivot dans la posture de CoFor. Elle alimente une forme d'alignement pédagogique entre objectifs, modalités d'apprentissage et outils d'évaluation, en tant que compétence centrale en ingénierie de formation (Mayen, 2018).

4.4 Un espace de transformation : vers une reconfiguration du dispositif de formation

Enfin, la participation à la référentialisation a eu des effets transformateurs sur le dispositif de formation lui-même. L'implication des CoFor dans l'élaboration des référentiels a produit une dé-hiérarchisation progressive des rôles, remettant en cause les rapports verticaux traditionnels entre formateurs et formés, au profit d'un modèle plus horizontal, coopératif et dialogique.

« Dans cette formation, je me suis senti d'égal à égal avec les formateurs, j'ai apprécié réfléchir sur des sujets de fond qui nous sortent la tête du guidon. Et puis, de la manière dont c'était conduit, c'était valorisant de produire un référentiel. » [CoFor, 32]

Le référentiel, loin d'être une norme figée, est devenu un objet intermédiaire de co-régulation (Timsit, 2004), structurant les échanges pédagogiques tout en permettant des ajustements continus. Cette transformation de l'outil en ressource dialogique a renforcé l'engagement des participants, tout en les autonomisant dans la conduite de leur propre formation.



« C'est important de mettre sur la table les sujets relatifs à l'évaluation, car ils vont de pair avec l'évolution de notre profession. » [CoFor, 31]

La dynamique collective a permis une prise de recul critique sur les pratiques évaluatives, tout en installant un climat de reconnaissance mutuelle et de co-responsabilité pédagogique. Cette reconfiguration du dispositif, nourrie par l'expérience réflexive, ouvre des perspectives nouvelles pour penser une ingénierie de formation participative, située, et résolument tournée vers la transformation des pratiques.

5. Discussion et conclusion : vers une ingénierie co-émancipatrice de la formation

5.1 Référentialisation et apprentissage : des effets croisés

La co-construction du référentiel d'évaluation semble permettre aux apprenants de ne plus se limiter à une posture d'« évalués », mais de devenir des acteur·rices pleinement engagé·es dans une dynamique de réflexion et d'apprentissage. En participant à l'élaboration des critères, ils s'approprient le sens de l'évaluation, développent une compréhension partagée des exigences du métier et renforcent leur implication dans le processus de formation. Cette démarche favorise aussi l'émergence de compétences transversales comme la capacité à dialoguer, à analyser des situations complexes, à coopérer ou encore à négocier. Pour fonctionner, ce type de processus nécessite un accompagnement attentif afin de garantir une participation réelle, au-delà d'une simple consultation symbolique. Il s'agit d'ouvrir un espace de régulation collective, où les critères d'évaluation ne sont plus imposés mais débattus, ajustés et mis en lien avec les réalités du terrain. Ce tiers-espace tente enfin de renforcer la posture réflexive des participants, en les amenant à interroger leurs pratiques, à faire évoluer leurs repères et à construire leur identité professionnelle en interaction avec les autres.

5.2 Une ingénierie de formation plus démocratique

Ce travail collaboratif autour du référentiel transforme aussi l'ingénierie de formation (Ardouin, 2023). En impliquant les professionnel·les dans la définition des critères, la formation devient plus démocratique, plus lisible et plus proche des réalités vécues. Elle rompt avec une logique descendante et prescriptive pour instaurer une relation plus symétrique entre concepteur·rices, formateur·rices et formé·es. Cette approche donne du sens aux outils pédagogiques et redonne à l'évaluation sa fonction première qui est de soutenir le développement professionnel et non simplement contrôler. En posant collectivement la question de ce qui fait compétence, la formation devient un espace de co-élaboration où chacun·e peut confronter ses points de vue, enrichir ses pratiques et renforcer sa capacité d'agir. Le référentiel devient ainsi un outil d'apprentissage partagé, au service de l'intelligence collective, dans un cadre de confiance et de co-responsabilité.



5.3 Un levier pour la professionnalisation et la transformation des pratiques

L'appropriation collective des critères, indicateurs et valeurs de référence permet aux SP d'ancrer la formation dans une logique où ils ne se contentent plus d'appliquer des normes mais tentent de contribuer à les définir, à partir de leurs expériences et des enjeux liés à l'activité opérationnelle. Cette posture favorise la réflexion en situation, le développement d'un langage professionnel commun et l'émergence d'une culture d'apprentissage partagée. Dans cette dynamique, le référentiel joue un rôle de médiateur entre les contraintes institutionnelles, les réalités du terrain et les besoins des professionnel·les. Il aide à faire émerger les tensions du travail réel, à les discuter collectivement et à construire des réponses adaptées. Ce processus rejoint le modèle pédagogique que nous proposons dans notre thèse, à savoir la pédagogie de l'opportunité, qui « se concentre sur l'émergence et l'exploitation des occasions d'apprentissages dans des situations imprévues » (Delbreil, 2024, p. 341). Elle permet d'aligner progressivement les objectifs de formation, les pratiques professionnelles et les logiques d'évaluation.

5.4 Une ingénierie située et transférable

La participation des CoFor SP à la référentialisation fait émerger un modèle d'ingénierie située, où formation et transformation des pratiques sont étroitement liées. En dépassant l'opposition entre savoirs prescrits et savoirs d'action, la coproduction des critères permet de générer des repères évolutifs, adaptés au terrain et porteurs de sens. Cette approche s'inscrit dans une logique de professionnalisation à la fois technique, critique et identitaire. Le dispositif crée un « espace capacitant » (Fernagu-Oudet, 2012), où les acteur·rices, en capacité de négocier les normes et de faire évoluer leurs pratiques, renforcent leur pouvoir d'agir. Ce modèle, fondé sur la participation, la reconnaissance mutuelle des expertises et la délibération collective, pourrait être transposable à d'autres secteurs de formation (santé, sécurité, enseignement).

En conclusion, la référentialisation participative expérimentée dans ce dispositif ne produit pas seulement un outil pédagogique co-construit mais transforme le rapport à l'évaluation, à la norme et à l'institution. Elle engage une relecture critique des cadres existants et ouvre un espace de tension constructive, où l'évaluation devient un levier d'émancipation, mais aussi de transformation collective. Cette approche rejoint la notion d'« évancipation » proposée par Macel et Gremion (2025), entendue comme une évaluation à visée émancipatrice, conduite au sein même des institutions et travaillant collectivement leurs contraintes, où chaque acteur·rice est reconnu·e comme contributeur·rice à la régulation des normes qui les concernent, dans une dynamique de responsabilité partagée, de réflexivité et de transformation continue des pratiques.

Références

- Ardouin, T. (2023). *Ingénierie de formation : Intégrez les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie* (6e éd.). Dunod.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Bart, B. (2014). L'évaluation dans la formation des enseignants : tensions et régulations. In M. Altet & R. Étienne (Eds.), *Former des enseignants professionnels : quelles modalités, quels savoirs, quels dispositifs ?* De Boeck Supérieur.



- Berezai, C. (2022). *Pompiers en colère : De la socio-histoire des services d'incendie et de secours aux réalités contemporaines du malaise pompier* [Thèse de doctorat, Université de Lorraine]. <https://www.theses.fr/2022NANU2010>
- Bordes, V. (2015). L'approche socio-ethnographique ou comment trouver des résultats que nous ne cherchons pas. *Spécificités*, 7(1), 27-44. <https://doi.org/10.3917/spec.007.0027>
- Broussal, D., Ponté, P., & Bedin, V. (2015). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation*. L'Harmattan.
- Chauffriasse, C. (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* [Thèse de doctorat, Université Toulouse Jean-Jaurès]. <https://www.theses.fr/2022TOU20103>
- Chevrier, S., & Dartiguenave, J.-Y. (2011). Autres figures et autres territoires : Les recompositions du volontariat chez les sapeurs-pompiers. *Espaces et sociétés*, 147(4), 155-172. <https://doi.org/10.3917/esp.147.0155>
- Delbreil, M. (2024). *Co-construire des dispositifs de formation en situation de travail : vers une pédagogie de l'opportunité. Mise en œuvre d'une recherche-intervention avec les sapeurs-pompiers du département de la Haute-Garonne* [Thèse de doctorat, Université Toulouse Jean-Jaurès]. <https://theses.hal.science/tel-04957495>
- Delbreil, M., & 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>
- Fernagu-Oudet, S. (2012). Favoriser un environnement capacitant dans les organisations. In E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Apprendre au travail*. PUF.
- Figari, G., & Mottier Lopez, L. (2006). *Recherche sur l'évaluation en éducation*. 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 sociopolitiques* (pp. 57-88). Hermann.
- Lecointe, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. L'Harmattan.
- Lhotellier, A. (2000). L'acte de tenir conseil. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(1), 27-50. <https://doi.org/10.4000/osp.12898>
- Marcel, J.-F. (2021). Un dispositif, un tiers-espace et des médiations. Le tiers-espace socio-scientifique dans la recherche-intervention. *Sciences de la société*, 107, Article 107. <https://doi.org/10.4000/sds.12659>
- 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/10.7202/1044256ar>
- Marcel, J.-F., & 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., & Gremion, C. (2025). *Évancipation dans l'institution. Oser le rapprochement entre émancipation et évaluation*. Cepaduès.
- Mayen, P. (2018). S'écarter du travail pour mieux l'apprendre. Une réflexion pour l'ingénierie de formation en situation de travail et pour la conception d'organisations apprenantes. *Éducation Permanente*, 216, 141-157.
- Mottier Lopez, L., & Dechamboux, L. (2017). D'un référentiel d'évaluation fixe à une coconstitution 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>
- Pudal, R. (2020). *Retour de flammes : Les pompiers, des héros fatigués*. La Découverte.
- Reniaud, C. (2021). *Les sapeurs-pompiers un grand corps malade ? La fin des secours « gratuits » pour tous en 13 minutes : problématique et enjeux de l'engagement volontaire et de la*



coopération entre sapeurs-pompiers volontaires et sapeurs-pompiers salariés [Thèse de doctorat, Université de Lyon]. <https://theses.hal.science/tel-03483132>

Timsit, G. (2004). La régulation. *Revue française d'administration publique*, 109(1), 5-11.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36.

Manon Delbreil

Ingénieure pédagogique au Service Départemental d'Incendie et de Secours du département de la Haute-Garonne, docteure en sciences de l'éducation et de la formation et chercheuse associée au laboratoire EFTS (Éducation, Formation, Travail, Savoirs) de l'Université Toulouse Jean-Jaurès, elle s'intéresse à la recherche-intervention, aux dispositifs de formation en situation de travail, aux démarches évaluatives et participatives, ainsi qu'à la pédagogie de l'opportunité qu'elle a développée dans sa thèse.

