

Pour citer cet article : 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 L'EeE*, 4. <https://doi.org/10.48325/rleee.004.01>

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*

Manon DELBREIL, Lucie AUSSEL

Version de la publication : septembre 2021
Évaluation ouverte et collaborative
Rétroactrices : Pascale PONTÉ, Coline BARTHELEMI

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche-intervention mobilisée pour venir en aide au fonctionnement d'une autre recherche-intervention (désormais RI). La situation initiale est celle d'une première RI, menée dans le cadre d'un doctorat et réalisée en partenariat avec le Service départemental d'incendie et de secours de la Haute-Garonne (désormais Sdis) rencontrant une perte d'intéressement des acteur·rices engagé·es dans la démarche. Celle-ci a été pensée pour évaluer de façon collaborative et coopérative le système de formation du Sdis et a donc entraîné la création d'un groupe de travail, instance fédératrice du tiers-espace socio-scientifique (Marcel, 2010) en charge de construire et de mettre en œuvre l'évaluation. Cette RI est dite évaluative (désormais Rle) du fait de son orientation principale de travail, tant du point de vue de la recherche que de l'intervention. La baisse de la participation des membres de ce groupe de travail est à l'origine de la seconde RI. En effet, une demande de régulation portée par les coordinateur·rices de la Rle nous a été adressée et a fait l'objet d'une nouvelle recherche-intervention dite régulatrice (désormais Rlr), celle-ci venant mettre au jour et renforcer le processus d'intéressement des participant·es à ce groupe de travail. Une enquête s'appuyant sur la sociologie de la traduction, a permis d'interroger 12 personnes à travers des entretiens ainsi que les membres du groupe de travail par la voie d'un questionnaire. Les résultats soulignent des nœuds de tensions entre la sphère de la recherche et celle de l'intervention ayant amoindri les alliances scellées ; ils dévoilent la perpétuelle dialogique de la chercheuse-intervenante, funambule, sur un fil entre engagement et distanciation. Des ambivalences dans les discours se dessinent, des ajustements et remodelages du groupe de travail s'esquissent et des déplacements des sapeur·ses-pompier·ères apparaissent, laissant entrevoir le paysage dynamique de la Rle. La réflexion se poursuit autour du tiers-espace socio-scientifique comme trait d'union entre les sphères de la recherche et de l'intervention. La discussion ouvre le débat sur une éventuelle modélisation dynamique de la RI, sur la question des régulations dans ce type de recherches participatives et celle d'évaluations au carré (la recherche-intervention évaluant se faisant évaluer).

Mots-clés : recherche participative, intéressement, recherche-intervention, évaluation, régulation, tiers-espace socio-scientifique.

Abstract

This article presents the results of a research-intervention that was mobilized to support the operation of another research-intervention. The initial situation is that of a first research-intervention, conducted in the framework of a doctorate and carried out in partnership with the Service Départemental d'Incendie et de Secours de la Haute-Garonne, which encountered a loss of interest on the part of the actors involved in the process. This approach was designed to evaluate the Sdis training system in a collaborative and cooperative manner and therefore led to the creation of a working group, the federating body of the socio-scientific third space (Marcel, 2010) in charge of building and implementing the evaluation. This research-intervention is called evaluative because of its main work orientation, both from a research and intervention perspective. The decline in participation of the members of this working group is at the origin of the second research-intervention. Indeed, a request for regulation by the coordinators of the research-intervention was addressed to us and was the object of a new research-intervention called regulation, which brought to light and reinforced the process of interest of the participants in this work group. A survey based on the sociology of translation allowed us to question 12 people through interviews as well as the members of the working group by means of a questionnaire. The results highlight the tensions between the research and intervention spheres that have undermined the alliances that had been established; they reveal the perpetual dialogue between the researcher-intervenor, a tightrope walker, on a tightrope between commitment and distancing. Ambivalences in the discourses emerge, adjustments and remodeling of the working group are outlined and displacements of the firefighters appear, giving a glimpse of the dynamic landscape of the research-intervention. The reflection continues around the socio-scientific third space as a link between the spheres of research and intervention. The discussion opens the debate on a possible dynamic modeling of research-intervention, on the question of regulations in this type of participative research and on the question of squared evaluations (the research-intervention evaluating itself).

Keywords: participatory research, profit-sharing, research-intervention, evaluation, regulation, third-space social-scientific.

1. Introduction

Cette contribution s'inscrit dans le contexte de la formation des sapeur·ses-pompier·ères (désormais SP) du Service départemental d'incendie et de secours de la Haute-Garonne (désormais Sdis 31). Ce service connaît depuis 2013, des réformes successives l'ayant conduit à repenser et réinventer son système de formation en partenariat avec l'équipe de recherche en sciences de l'éducation et de la formation de l'université de Toulouse. Ensemble, par le biais d'une recherche participative¹, développée depuis 2018, iels² ont choisi de créer et mettre en œuvre l'évaluation du système de formation³ pensée comme moyen d'accompagner ces changements, qu'ils soient subis, imposés ou induits. Cet accompagnement a pris la forme spécifique d'une **recherche-intervention** évaluative (désormais Rle). La Rle est considérée comme une recherche participative spécifique pour laquelle il existe une convergence entre des problématiques professionnelles et des préoccupations scientifiques (ici relatives à la question de l'évaluation). Les recherches participatives peuvent être polymorphes, elles recouvrent néanmoins des points d'ancrages communs comme le soulignent certains auteur·rices puisqu'elles :

¹ Nous choisissons de parler de recherche participative considérant comme certain·es auteur·rices (e.g., Bonny, 2017 ; Bourassa et al., 2007 ; Vinatier & Morrisette, 2015) que celle-ci englobe différentes formes de recherches (coopérative, -action ou -intervention).

² Iels est un pronom neutre en genre, contraction de « il » et « elle ».

³ Pour plus d'informations concernant le contexte et la Rle se référer à l'article : « Co-évaluation d'un système de formation : analyse d'une référentialisation dynamique. Le cas d'une recherche-intervention au sein du Sdis 31 » de Christelle Chauffrassie et Lucie Aussel au sein de ce numéro.



- « cultivent une double ambition [car] elles tendent le plus possible à servir à la fois le développement des pratiques et l'avancement des connaissances scientifiques » (Bourrassa, 2015, p. 33),
- « se déroulent selon un processus dialectique réflexion/action » (Bourrassa, 2015, p. 33),
- « produisent des résultats contextualisés » (Bourrassa, 2015, p. 34),
- « épousent des principes et adoptent des pratiques démocratiques » (Bourrassa, 2015, p. 34).

C'est suite au constat d'une baisse de participation des SP au groupe de travail (désormais GT), passant progressivement de 20 à six personnes que les coordinateur·rices⁴ de la Rle nous ont adressé la demande de comprendre, expliquer et réguler ce phénomène. Ainsi, cet article présente les résultats d'une recherche-intervention (régulatrice) mobilisée pour venir en aide au fonctionnement d'une autre recherche-intervention (évaluative). L'enjeu est d'éclairer une problématique pouvant survenir en cours de recherche participative en sciences humaines et sociales concernant la déperdition d'intéressement des acteur·rices du monde socio-professionnel. La sociologie de la traduction servira de base conceptuelle pour élaborer un focus sur le **tiers-espace socio-scientifique** (Marcel, 2010), appelé à présent TESS, qui relie les sphères de la recherche et de l'intervention. À travers une exploration empirique sous forme d'entretiens semi-directifs et de questionnaires ainsi qu'une analyse de ce corpus, une régulation sera pensée avec les acteur·rices du terrain, en s'appuyant sur les phases du processus d'intéressement (Callon, 1986 ; Callon 2006 ; Akrich et al., 1991).

Ainsi, plusieurs entrelacs seront mis au jour afin d'établir des relations entre :

1. Sphère académique et sphère socioprofessionnelle.
2. Recherche-intervention évaluative et recherche-intervention régulatrice (désormais Rlr).
3. Tiers-espace socio-scientifique (TESS) et évaluation.
4. Processus d'intéressement et recherche participative en évaluation.

Dans cet article, la combinaison des deux RI engage une réflexion sur l'évaluation d'une RI en cours d'action, sur les tensions ainsi que les enjeux de l'enrôlement et de l'intéressement des acteur·rices à une démarche de recherche participative.

2. Deux recherches-interventions combinées, coulisses d'un entrelacs

Cette première partie lève le voile sur l'entrelacement des deux RI, l'une évaluative (Rle), l'autre régulatrice (Rlr). Le cadre de la Rle, déployée au Sdis 31, sera tout d'abord présenté afin de comprendre l'émergence de la Rlr, centrée sur la sphère intervention de la Rle en cours. Rappelons que l'apparition de la Rlr s'articule autour d'une problématique émergente durant la mise en œuvre de la Rle concernant le défaut de participation des acteur·rices au GT de la Rle.

⁴ Les coordinateur·rices de la Rle faisant référence en particulier ici : à la doctorante, animatrice du groupe de travail et pilote de la Rle, aux responsables du groupement formation à l'origine de la demande de la Rle, ainsi qu'aux directeur·rices de thèse.



2.1 L'évaluation du système de formation du service d'incendie et de secours de la Haute-Garonne pour contexte initial

2.1.1 D'un contexte mouvant...

Le contexte initial de la Rle s'inscrit au cœur de changements planifiés⁵ (Aussel & Marcel, 2015 ; Savoie-Zajc, 1989) externes à la formation du Sdis 31. Il s'agit principalement de réformes relatives à l'introduction de l'approche par compétences (désormais APC) et à la refonte de la filière des formateur·rices SP. En 2013, l'arrivée de l'APC au Sdis 31 marque un tournant dans la formation des SP car elle se substitue à une pédagogie par objectifs. Ce changement renvoie à une nécessité d'adaptabilité et d'amélioration continue des agents face aux mutations de la Société et des services qu'elle sous-tend. En effet, l'apparition de l'APC au Sdis 31 reste aujourd'hui encore, au centre des questionnements des professionnel·les de la formation, comprenant une focale réflexive autour de l'évaluation. En 2017, la réforme relative aux formations de spécialité des SP ouvre trois nouveaux emplois que sont les accompagnateur·rices de proximité, les formateur·rices accompagnateur·rices et les concepteur·rices de formations. Aussel (2019) montre que la poursuite d'un changement planifié entraîne des changements induits. Ainsi, à la suite de cette vague de réformes nationales, le Sdis 31 a mis en place un projet d'établissement introduisant un système de formation hybride multimodal pour faire face aux réformes engagées.

2.1.2 ... à la contractualisation de la recherche-intervention évaluative

Dans cette mouvance sujette à de nombreux questionnements, le Sdis 31 a fait une demande d'accompagnement à ces changements auprès de l'Unité Mixte de Recherche Education Formation Travail Savoirs (désormais UMR EFTS), afin d'apporter des éléments concourant à la pérennisation de ce système de formation. Après négociations entre les initiateur·rices de la demande (les responsables du groupement la formation) et l'équipe de recherche, une Convention Industrielle de Formation par la Recherche (désormais CIFRE⁶) a vu le jour permettant le développement d'une Rle. Cette démarche participative contractualisée entre le Sdis 31 et l'UMR EFTS s'est donnée pour mission d'évaluer le système de formation des SP, pour les SP et avec elleux⁷, afin d'accompagner la réingénierie de la formation.

⁵ Selon Savoie-Zajc (1989, p. 124) le changement planifié est « l'utilisation d'un savoir conscient et délibéré dans le but de produire une modification ».

⁶ Cette convention implique le partenariat entre une entreprise (en l'occurrence le Sdis 31) et une doctorante-salariée, dont le projet est financé par le Sdis 31 et l'ANRT (Association Nationale de la Recherche et de la Technologie).

⁷ Elleux est un pronom neutre en genre, contraction de « elles » et « ils ».



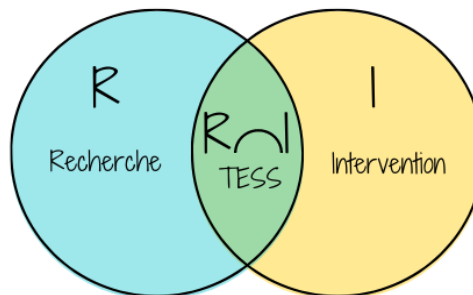
2.2 Une demande de recherche-intervention régulatrice centrée sur la dimension participative de la Rle en cours

2.2.1 Principes et fonctionnement de la *recherche-intervention*

La RI est une démarche de recherche participative dans laquelle les sphères de la recherche et de l'intervention sont inter reliées (comme l'indique la présence du trait d'union) et s'articulent au sein d'un **tiers-espace socio-scientifique** (désormais TESS) (Marcel, 2010).

Figure 1

Représentation simplifiée de la recherche-intervention (source : autrices, 2021)



La RI revendique une triple visée : heuristique faisant référence à la production des connaissances scientifiques ; praxéologique concernant la transformation des pratiques professionnelles et critique permettant une prise de distance réflexive avec les fonctionnements du monde professionnel comme du monde académique. L'enjeu consiste alors à « faire cheminer ensemble des chercheur·ses et des praticien·nes, sans confusion des rôles, tout en favorisant continûment l'inter fécondation des visées scientifiques et transformatrices » (Broussal, 2019, p. 3). Ces visées ne sont pas à envisager séparément car c'est bien le trait d'union qui donne forme à la RI. Ainsi, les deux volets (recherche et intervention) apparaissent comme interdépendants, réciproquement liés et s'enrichissant l'un l'autre tout en préservant une certaine autonomie (Marcel, 2010).

L'union entre la recherche et l'intervention peut se traduire de façon concrète par la mise en place d'un GT et d'un comité de pilotage. Le premier vise la mise en œuvre de la commande alors que le second, envisagé dans une perspective de régulation, « assure la coordination et le suivi de la mise en place de la commande » (Marcel, 2012, p. 113). Dans ce TESS, l'interaction entre les acteur·rices est favorisée par un déplacement de postures et de préoccupations de chacun·e (Marcel, 2010, p. 55). De façon concrète, le TESS est matérialisé par des temps d'échanges (au sein du GT) ou encore des documents de communication entre les acteur·rices du terrain et les chercheur·ses. La construction du TESS permet l'enrôlement des acteur·rices, décrit par Callon (1986, p.190) comme un « mécanisme par lequel un rôle est défini et attribué à un acteur qui l'accepte ».

Le GT de la Rle vise à développer la collaboration et la participation des acteur·rices dans le but de mettre en œuvre et de co-construire l'évaluation du système de formation des SP. L'intention, clairement définie, est d'ailleurs portée par le nom du GT : ESYFOR⁸. De plus, d'autres enjeux sous-tendent la dimension stratégique du GT à savoir :

- la pérennité du TESS,
- la communication et la diffusion de l'avancée de la Rle,

⁸ Évaluation du Système de la Formation.



- la valorisation du dispositif et des acteur·rices participant·es.

Ceux⁹-ci visent à mettre en œuvre des stratégies réflexives et métacognitives permettant de produire les effets escomptés (Aussel, 2013). L'élaboration d'un diagramme sociotechnique est observée à travers la présence de réunions mensuelles d'un groupe de SP qui débattent autour de l'objet à évaluer ; s'en saisissent et s'en détournent. Le GT est également renforcé par la présence d'actants non-humains tels que les ressources matérielles nécessaires au fonctionnement (espaces dédiés, temps de travail rémunéré, repas offerts) ou encore des supports pédagogiques ou de communication (application téléphonique, logo du GT ESYFOR). Les déplacements des acteur·rices au sein du TESS ont été rendus possibles par une première phase de mise à distance de l'existant, telle une distanciation par rapport aux cadres de pensées qui s'incarnent d'emblée. En effet, durant le diagnostic, les acteur·rices ont co-construits (et donc progressivement reconstruits ensemble) un sens commun autour du système de la formation, objet de l'évaluation de la Rle. Des objectivations¹⁰ durant les GT et des reproblématisations¹¹ ont permis de faire émerger et nourrir, durant les phases suivantes de co-constitution du référentiel d'évaluation, une structuration imagée de l'évaluation ainsi que des savoirs communs. Enfin, cette mise à distance a pu être renforcée du fait notamment de l'absence du port de l'uniforme chez les SP durant les GT (rendant invisible les grades) et du lieu de la rencontre (à l'université ou au Sdis 31 mais hors de la zone de travail des SP).

2.2.2 Apparition de la recherche-intervention régulative

Le terme régulation s'associe à l'idée de norme ou de règle ainsi que de variations environnementales. L'assise de la régulation semble originellement issue de la physiologie des systèmes dont le principe premier, développé par Claude Bernard, est l'homéostasie. Remarquons que des siècles auparavant, le père de la médecine, Hippocrate, prônait la *vis medicatrix naturae* signifiant la nature est guérisseuse. Cette idée hippocratique d'équilibre intrinsèque s'est étendue aux domaines sociologiques, juridiques ou encore économiques, faisant le parallèle entre organismes biologiques et organisations sociales capables d'auto-régulations et d'ajustements. Dès lors, la régulation est fortement liée aux théories de la normativité développées notamment par Foucault (normativité sociale) et Canguilhem (le normal et le pathologique). Selon Timsit (2004, p. 5) la régulation est entendue comme « l'ensemble des mécanismes qui permettent à une organisation de maintenir la constance d'une fonction qu'elle aurait à assumer ». S'appuyant sur cette dernière définition, notre acception de la régulation fait référence à des actions de correction d'un système, actions visant à fluidifier son fonctionnement.

Cette définition nous permet de positionner le décor et d'envisager la problématique initiale, concernant la baisse de participation des individus au GT, au regard de phénomènes régulateurs. En effet, nous considérons la sphère de l'intervention comme un dispositif de la Rle soumis à des variations externes et internes (facteurs influant l'intéressement des acteur·rices au sein du GT) induisant une tendance naturelle entropique (fluctuation de la participation des acteur·rices). Ainsi, nous envisageons la Rlr comme une démarche de régulation participative s'ajoutant à des dispositifs d'auto-régulation existants, dont l'objectif est le maintien de la cohésion du GT. La Rlr s'apparente donc à un dispositif

⁹ Ceux est un pronom neutre en genre, contraction de « celles » et « ceux ».

¹⁰ Ces objectivations correspondent notamment à la mise au jour des automatismes de pensées, à des éclaircissements de concepts théoriques et méthodologiques, à des explicitations d'acronymes, à des reformulations des schémas opératoires.

¹¹ Ces reproblématisations font par exemple référence aux ateliers du GT à propos de la réflexivité autour des dispositifs de formation, à ceux de co-construction quant à la schématisation des différents portraits des SP.

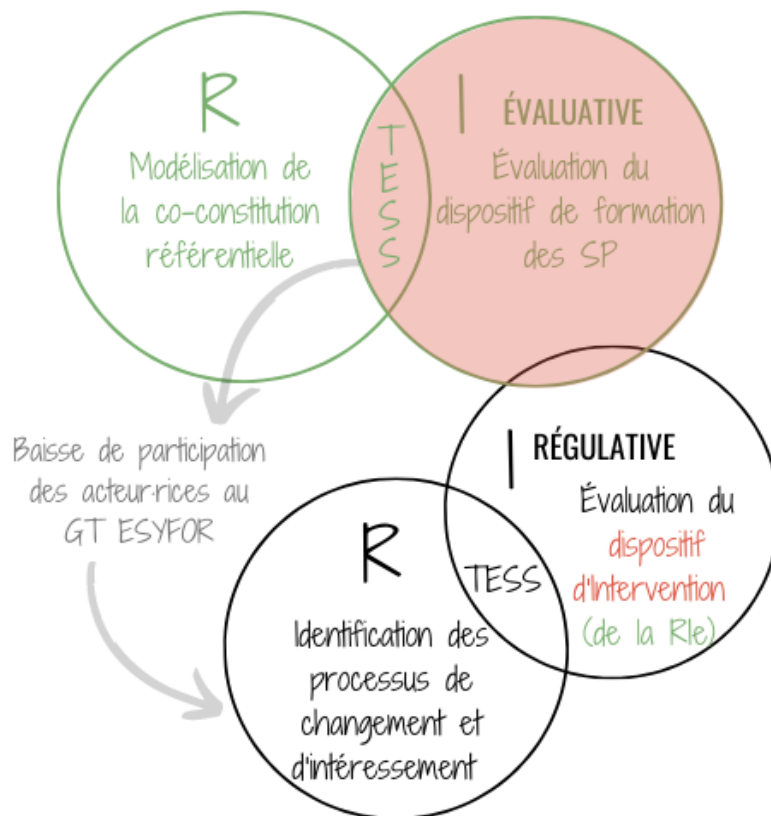


de régulation externe, bien qu'il soit participatif, car il ne se situe pas « dans » l'enceinte même de la Rle.

La demande ne semble pas pouvoir être directement qualifiée de « sociale » dans le sens où elle n'émane pas directement du corps social des SP. La demande fait référence à « une expression claire d'une volonté, ce qui n'écarterait pas pour autant la possibilité de demandes non explicitées » (Poulin-Mallet, 2005, p. 62). Alors que « le qualificatif social serait caractérisé par "un besoin de régulation des rapports sociaux, de maintenance, de construction du lien social qu'il faut prendre en compte quand bien même il ne s'exprime pas directement" » (Aballea, 1995, p. 9). Cependant, la demande, ici régulatrice, constitue bien le « point de départ des recherches-interventions », faisant « l'objet d'une négociation et d'une opération de traduction pour aboutir à une commande formalisée » (Marcel, 2014, p. 120). Ainsi, l'objet d'étude de la Rlr a été formalisé par les coordinateur·rices¹² de la Rle afin d'établir des liens réciproques. La commande représente ici la régulation de la sphère intervention de la Rle comme le montre la figure 2 ci-dessous.

Figure 2

Entrelacement des deux recherches-intervention (source : autrices, 2021)



Dans notre étude, l'objectif est de connaître et de comprendre l'investissement des participant·es (visée heuristique) en analysant l'intéressement et le désengagement des acteur·rices au sein du dispositif d'intervention (visée critique) afin de proposer la mise en place d'axes d'amélioration (visée praxéologique). La figure 2 permet de mettre au jour les liens entre les Rle et Rlr.

¹² Cf. note 4, p. 3 de cet article.

3. L'évaluation de la sphère intervention dans une perspective de régulation

3.1 L'évaluation comme point de départ

Évaluer reflète une « opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision » (Legendre, 1993). Dans sa finalité, l'évaluation est donc associée à un processus d'aide à la prise de décision et se dessine à travers des caractéristiques polymorphes et polysémiques. Aussi, l'évaluation peut se doter d'une caractéristique humaine si l'on considère comme Agostini et Abernot (2011, p. 7) qu'elle est « fonction naturelle à l'Homme ». L'évaluation de la sphère intervention permet de « renforcer le processus d'objectivation de la RI, tant au plan scientifique que plus politique, en apportant des éléments d'expertise sur le rapport entre visées de départ et finalités de l'action, sur l'adéquation à la commande initiale, sur le respect des engagements pris » (Marcel, 2019, p. 83). Aussi, Marcel (2019) souligne que l'évaluation peut être « outil de changement au service de l'évolution de la démarche entreprise », « en facilitant les réajustements par une analyse continue des forces et des faiblesses » (Marcel, 2019, p. 83). L'évaluation dans le cadre des recherches participatives peut également être vecteur de « clarification et de valorisation auprès des commanditaires et des partenaires, en offrant des "garanties" sur l'efficacité, l'efficience et la pertinence de l'opération effectuée, sur la réponse aux besoins des participants et des bénéficiaires de la RI notamment » (Marcel, 2019, p. 83).

La régulation prend ici la forme d'une démarche évaluative à travers la co-construction d'une trame d'évaluation partagée avec les acteur·rices (cf. [annexe A](#)). La RIr concentre son attention sur la sphère intervention appréhendée comme un dispositif et réalise un focus sur le GT ESYFOR. Ainsi, l'évaluation de l'intervention s'appuie sur différents paradigmes que sont l'efficacité du dispositif au regard des attendus de la RIe, le vécu des participant·es et les transformations générées par le dispositif d'intervention.

3.2 La sociologie de la traduction comme point d'appui

Afin d'évaluer le dispositif d'intervention de la RIe, nous prenons appui sur la sociologie de la traduction développée par Callon, Latour et Akrich en 1986. En effet, elle permet d'envisager une synergie d'acteur·rices hétérogènes appartenant à différents mondes (ici académique et socioprofessionnel) et de comprendre comment iels¹³ se lient et s'intéressent les un·es aux autres. Ainsi, cette théorie, qui met l'accent sur l'innovation et la dynamique des réseaux, rend possible l'analyse des interactions et des processus de traduction entre des savoirs théoriques et des savoirs expérientiels. Callon (2006, p. 12) désigne la traduction comme « l'ensemble des négociations, des intrigues, des actes de persuasion, des calculs, des violences grâce à quoi un acteur ou une force se permet ou se fait attribuer l'autorité de parler ou d'agir au nom d'un autre acteur ou d'une autre force ». Ainsi, le processus de traduction est entrevu comme un déplacement (Callon, 1986, p. 204) c'est-à-dire « un mouvement qui permet d'agir sur le monde en le transportant dans le

¹³ Iels est un pronom neutre en genre, contraction de « ils » et « elles ».



laboratoire et en le faisant revenir transformé de l'extérieur du laboratoire » (Callon, 2003, p. 60). Ce mouvement « lie les énoncés et des enjeux à priori incommensurables et sans communes mesures » (Akrich et al., 1991, p. 32). Callon (1986) stipule différentes phases au processus de traduction : la problématisation, l'intéressement, l'enrôlement et la mobilisation des alliés-es.

La problématisation, « prend forme lorsqu'un problème est formulé et dont la résolution est rendue indissociable d'un recours au dispositif » (Viollet et al., 2015, p. 53). Elle témoigne de la convergence des acteur·rices et constitue une première forme de traduction « de toute une série d'acteurs » visant à « établir de façon hypothétique leur identité et ce qui les lie » (Callon, 1986, p. 183). Callon précise « problématiser, c'est définir une série d'acteurs et dans le même mouvement identifier les obstacles qui les empêchent d'atteindre les buts ou objectifs qui leur sont imputés » (Callon, 1986, p. 184).

L'intéressement¹⁴ renvoie à la phase « par laquelle chaque acteur s'est construit sa propre traduction du dispositif dans sa version primitive » (Viollet et al., 2015, p. 53). Cette traduction comprend trois dimensions que sont « le rôle que l'acteur se voit jouer sur ce dispositif, les rôles qu'il conçoit pour les autres acteurs ainsi que le ou les objectifs qu'il attribue au dispositif » (Viollet et al., 2015, p. 53). L'intéressement est ainsi considéré comme un processus de « construction de l'interface entre les intérêts de ces différentes parties prenantes » (Viollet et al., 2015, p. 53). Cette phase de scellement des alliances regroupe des dispositifs visant à « stabiliser les positions de chacun des acteurs en vue de la résolution du problème posé » (Gurnade, 2016, p. 98). Callon (1986, p. 185) définit l'intéressement comme « l'ensemble des actions par lesquelles une entité (...) s'efforce d'imposer et de stabiliser l'identité des autres acteurs qu'elle a définis par sa problématisation ». Il poursuit en indiquant « le dispositif d'intéressement fixe les entités à enrôler, tout en interrompant d'éventuelles associations concurrentes et en construisant un système d'alliances » (Callon, 1986, p. 189).

Lorsque les « rôles sont stabilisés » (Callon, 1986, p. 189), on retrouve la phase de l'enrôlement. À cette étape, les rôles sont définis, connus et acceptés de tous. « L'enrôlement revient à intégrer les acteur·rices dans un réseau en stabilisant la coordination de leurs rôles » (Broussal et al., 2015). Gurnade (2016, p. 98) évoque « une opération de définition et de stabilisation des rôles des actants humains et non-humains ».

La dernière étape concerne la mobilisation des alliés-es et consiste en « l'élargissement du réseau » (Gurnade, 2016, p. 98). Ce dernier est symbolisé par la mise en place et l'action de porte-parole, « représentants d'un groupe d'acteur·rices enrôlés » (Gurnade, 2016, p. 98). Le porte-parole, en tant que représentant légitime, synthétise la parole des autres acteur·rices pour la relayer et la faire vivre. « Ces porte-paroles sont engagés dans des opérations de traduction qui leur permettent de dire ce que veulent ceux au nom desquels ils parlent et ce qu'ils sont » (Callon et al., 1999, p. 125).

Ainsi, ces quatre phases « sont reliées par une chaîne de traduction des acteur·rices qui vont favoriser la co-construction » (Viollet et al., 2015, p. 53). Ces étapes, qui ne sont pas linéaires, permettent l'aboutissement d'« un réseau de contraintes et de ressources » (Callon, 1986, p. 199) désigné par la notion d'acteur-réseau. « L'identification de ces quatre étapes permet donc de suivre le fonctionnement des réseaux et de les rendre intelligibles » (Callon, 1986, p. 199).

¹⁴ Callon (1986) justifie l'emploi du mot intéressement par son étymologie qui signifie « se placer entre », « s'interposer ».



4. Problématique et orientations méthodologiques

4.1 Problématique

Cette Rlr propose une évaluation du volet intervention d'une Rle en cours et s'attache particulièrement à identifier le processus d'intéressement des acteur·rices à cette démarche de recherche participative. La Rlr vise à comprendre les raisons de la baisse du taux de participation des acteur·rices aux ateliers du GT de la Rle. Deux recherches-interventions (évaluative et régulatrice) sont donc entrelacées. La commande de la Rlr s'est traduite par une évaluation de l'intervention de la Rle.

- La sphère de l'intervention de la Rlr s'attache à co-construire l'évaluation du dispositif d'intervention de la Rle avec les acteur·rices du Sdis 31. L'évaluation permet de mettre au jour les effets de ce dispositif au regard de phénomènes explicatifs d'un point de vue des acteur·rices.
- La sphère de la recherche de la Rlr, quant à elle, travaille à la production de connaissances sur les processus de changement et d'intéressement générés par le dispositif d'intervention d'une Rle.

La présente recherche participe au maintien du trait d'union entre recherche et intervention (de la Rle initiale) puisqu'elle cible préférentiellement le tiers-espace socio-scientifique (Marcel, 2010). Elle tentera ainsi de répondre au questionnement suivant : en quoi le maintien du TESS est-il indispensable à la poursuite d'une recherche-intervention ?

La théorie de l'acteur réseau ou la sociologie de la traduction a été mobilisée là où « l'action et le réseau sont deux faces d'une même réalité » (Callon, 2006, p. 270). Dans un réseau sociotechnique, « chacun des éléments humains et non-humains participe à une action collective » (Callon, 2006, p. 270). Nous lions cette théorie au dispositif d'intervention car elle possède « un rôle actif qu'elle fait jouer aux entités produites par les sciences et les techniques dans l'explication de la société en train de se faire » (Callon, 2006, p. 267). Ce choix se justifie par le fait que cette théorie permet de comprendre l'action en cours. Ici, il s'agit bien de l'évaluation d'un dispositif d'intervention dans le cadre d'une recherche-intervention en cours (la Rle). En collaborant avec les acteur·rices du Sdis 31 dans l'évaluation du dispositif d'intervention, nous souhaitons caractériser « les interactions dans lesquelles ces entités sont engagées » (Callon et al., 2003, p. 38). Ainsi, la problématique envisagée s'articule autour du TESS et ce qui, en son sein, développerait le processus de traduction.

Plusieurs niveaux d'évaluation sont présents dans ce travail, il convient de les mettre à plat pour faciliter la compréhension des lecteur·rices :

- la Rle menée au Sdis 31 depuis 2018 vise à évaluer le système de formation des SP,
- la Rlr que nous poursuivons est aussi évaluative, elle tente, par ce biais, de comprendre les raisons du défaut d'intéressement des partenaires de la Rle. Elle cherche à réguler, comprendre et réajuster le rythme et le fonctionnement de ce processus,
- dans la suite de la contribution, les acteur·rices interrogé·es, quant à elleux, évoquent le plus souvent l'évaluation des apprenant·es, les méthodes et techniques évaluatives ainsi que la posture de l'évaluateur·rice.



Cette complexité, cette omniprésence de l'évaluation dans le milieu social étudié montrent qu'il existe un vrai défi à définir les contours de l'objet à évaluer, dans une vision commune avec les acteur·rices de terrain.

4.2 Description du recueil des éléments empiriques

Le choix des outils de recueil des éléments empiriques s'est fait au regard des critères découlant de la trame d'évaluation. La méthodologie utilisée prend donc la forme d'une enquête évaluative s'appuyant sur des indicateurs (caractéristiques observables) dépendant de critères issus du cadre théorique de la sociologie de la traduction. Le corpus des données s'est ainsi constitué à partir de 12 entretiens (cf. [annexe B](#) pour un exemple de grille d'entretien) et de six réponses au questionnaire (cf. [annexe C](#)) envoyé (la totalité des membres actuels du GT). L'entretien semi-directif permet de repérer, au sein des discours des personnes interrogées, leur niveau d'intéressement pour l'intervention de la Rle. Le tableau 1 ci-dessous décrit leur statut au groupement formation du Sdis 31 ou en centre de secours.

Tableau 1

Codage des entretiens semi-directifs (source : autrices, 2021)

Fonction et statut des personnes interrogées	Prénoms fictifs
Responsables du groupement formation	Alfred
	Guilhem
Formateurs du groupement formation	Augustin
	Marius
	Pierre
	Théo
Démissionnaires non exprimés ¹⁵ du GT ESYFOR	Henri
	Jean
Démissionnaires exprimé·es ¹⁶ du GT ESYFOR	Jules
	Ninon
Porteur·ses du projet d'intervention (côté Sdis 31 et côté UMR EFTS)	Adrien
	Noélie

La diffusion d'un questionnaire en ligne avait pour objectif de récolter des informations auprès des membres du GT ESYFOR.

Tableau 2

Codage des questionnaires (source : autrices, 2021)

Fonction et statut des membres du GT ESYFOR	Prénoms fictifs
SP concepteur	Amir
SP chef d'agrès tout engin	Gabriel
SP adjoint au chef de centre	Enzo
SP formateur	Dimitri
SP chef du service formation d'un groupement territorial	Landry
SP chef d'agrès une équipe et formateur	Noa

¹⁵ Les démissionnaires non exprimés sont des personnes ayant participé au GT ESYFOR mais ne venant plus aujourd'hui sans en avoir explicitement formulé leur raison.

¹⁶ Les démissionnaires exprimé·es représentent des personnes qui, contrairement aux démissionnaires non exprimés, ont eux·elles clairement explicité leur choix de ne plus appartenir au GT ESYFOR.



Dans le cadre de cette évaluation, certains éléments recueillis, bien que minoritaires, donneront lieu à une analyse quantitative (ex. taux de présence des SP aux ateliers du GT, nombre de communications réalisées).

Les entretiens semi-directifs ont été préalablement retranscrits avant d'être analysés selon l'analyse thématique de contenu de Bardin (1977 ; 2013). Cette démarche d'analyse est « garante de l'accès au sens déposé dans le discours produit » (Bardin, 2013, p. 101). L'analyse thématique du contenu de discours mobilisée pour les entretiens semi-directifs, a pour objectif de « découper le texte en un certain nombre de thèmes principaux (qu'il serait possible d'affiner, éventuellement, en sous-thèmes si on le souhaitait) » (Bardin, 2013, p. 101).

5. Analyse des résultats

5.1 Problématisation ou « comment se rendre indispensable ? »

La problématisation, comme première phase du processus de traduction, consiste à poser le problème et à faire prendre conscience aux acteur·rices qu'ils pourraient trouver une satisfaction à une démarche que les traducteur·rices sont en mesure de proposer. Explorer la vision des SP quant aux notions de changement, d'évaluation et de GT permet de comprendre leurs capacités à se lier, à se connecter et à s'intéresser les un·es aux autres et d'entrevoir les freins possiblement rencontrés au sein du GT ESYFOR et plus largement dans la sphère de l'intervention. Des visions plurielles existent dans la perception que se font les acteur·rices du changement, de l'évaluation et des GT (dans une acception générale, dépassant la Rle menée). Ces disparités sont, le plus souvent, fonction du statut occupé par la personne et pourraient témoigner, au-delà de la richesse qu'elles suscitent, certaines difficultés à faire consensus.

5.1.1 Des visions plurielles du changement

À l'évocation du changement, la plupart des formateurs entrevoient des changements à court terme de type organisationnel alors que spontanément les responsables et les commanditaires évoquent le changement d'approche pédagogique vers celle par compétences. Aussi, les effets liés à la réforme APC sont diversement décrits selon la personne interrogée :

- effets organisationnels : surcharge de travail, réorganisation des tâches, augmentation du temps de travail et des contraintes logistiques, nouveaux rôles des acteur·rices de la formation, « *C'est assez lourd au niveau logistique et ça demande beaucoup de travail* » (Guilhem, responsable).
- effets humains : besoin accru de formateur·rices, augmentation de l'investissement et du degré motivationnel des formateur·rices et apprenant·es. « *C'est très sollicitant, on doit rebondir, gérer les imprévus* » (Marius, formateur).
- effets relationnels : modification de la posture des acteur·rices, « *l'APC a supprimé une forme de suprématie du formateur* » (Henri, démissionnaire non exprimé du GT)



- effets pédagogiques : meilleurs résultats sur les formations, hausse de la satisfaction des apprenant·es, « *Certains responsables [des Centre d'Incendie et de Secours, désormais CIS¹⁷] se plaignent de ne pas avoir le niveau de connaissances [chez les stagiaires] qu'ils avaient avant mais est-ce que c'est ça qu'on attend d'eux ? [...] on essaie d'éveiller la curiosité et l'appétence d'aller rechercher les bonnes informations [...] notamment à travers la formation à distance* » (Guilhem, responsable).
- effets financiers : surcoût humain et matériel.

On constate, ensuite, des ambivalences dans la perception que se font les acteur·rices du changement, de l'évaluation et de l'organisation en groupe de travail, qui peuvent complexifier la mise en œuvre du réseau autour d'un même mouvement. Si le besoin de changement exposé initialement est grand « *j'y crois à 100% il était temps qu'on change nos façons de faire* » (Jean, démissionnaire non exprimé du GT), il demeure néanmoins une nécessité de stabilité chez les SP qui ont vécu de nombreux chamboulements à la suite de la réforme de l'APC. Or, le GT ESYFOR assume sa visée transformative incitant aux questionnements et suscitant la réflexivité. Cela constitue une piste explicative du désengagement de certain·es acteur·rices, pour qui un trop-plein de changements s'avère, tel un surdosage, énergivore et démobilisateur. Par ailleurs, alors que ce changement de paradigme pédagogique est souhaité et valorisé au Sdis 31 (soulignant l'autonomie des apprenant·es, la mise en réflexivité et la mise en exergue du sens donné au savoir contextualisé) les résultats montrent que des traces de réticences face à l'APC persistent en CIS, là où les revendications d'un défaut d'accompagnement pleuvent et l'impression d'un transfert de contraintes subsiste :

- « *Dans les CIS, pourquoi changer quand ça fait 10 ans que ça roule ? y'a la peur de l'inconnu... c'est compliqué* » (Théo, formateur)
- « *L'APC ça été balancé comme ça et très mal pris car tous les anciens modèles éducatifs étaient : on te montre, tu fais et on te valide [...] aujourd'hui en centres l'APC est rentrée, mais au forceps* » (Jules, responsable en CIS)
- « *Régulièrement on nous met des SPP en quatrième¹⁸ mais réglementairement on ne devrait pas car on n'a pas de For-Ac¹⁹ dans l'équipe, pourtant, sans le dire on pallie et on s'adapte car on fait avec nos savoirs-être, au mieux* » (Jules, responsable en CIS).

5.1.2 Des visions plurielles de l'évaluation

Aussi, la préoccupation principale du GT (l'évaluation) représente pour beaucoup, un objet tout autant complexe et lointain ; qu'intéressant et stimulant (d'ailleurs au cœur des débats du groupement formation – désormais GFOR)²⁰. Les représentations qu'ont les SP de l'évaluation semblent donc à la fois servir de levier et de frein pour la Rle. En effet, à travers la vision des SP plutôt prescriptive de l'évaluation, la Rle, comme démarche participative, a dû inciter à une déconstruction de ce schéma de pensée. Cependant, l'évaluation comme pratique de recherche semble prendre sens pour les acteur·rices de la formation au regard

¹⁷ Centre d'incendie et de secours ou centre de secours ou communément caserne.

¹⁸ Sapeur-Pompier Professionnel « en quatrième » signifie en position d'observateur·rice pour la quatrième personne du véhicule.

¹⁹ For-Ac signifie formateur·rice-accompagnateur·rice.

²⁰ Le groupement formation est un des services du Sdis 31 assurant l'organisation et la mise en œuvre des formations des SP du département.



du contexte dans lequel se situe la formation.²¹ Pour les membres du GT ESYFOR, elle évoque spontanément : une « *amélioration* » (Amir), un « *avancement, [une] évolution* » (Gabriel), une « *compétence* » (Enzo), du « *contrôle* » (Dimitri), une pratique « *modérée, juste* » (Landry) et suppose un « *niveau de compétence, [une] vision globale avec les points forts et les axes d'amélioration* » (Noa). Dans le même temps, l'objectivité de la chercheuse-évaluatrice semble appréciée : « *elle qui est extérieure au pool, à ce qu'on fait, y'a un réel intérêt car elle peut avoir plus de recul que nous* » Pierre, formateur.

5.1.3 Des visions plurielles des groupes de travail

Les résultats dévoilent ensuite que les GT, en tant qu'organisation spécifique de travail en collectif, sont eux aussi, pris au cœur de tensions entre contraintes et intérêts. Tout d'abord, « au Sdis, les GT sont foisonnants » (Noa, membre du GT). De ce fait, certain-es SP s'interrogent sur leur place au sein du Sdis 31, ainsi iels soulignent l'impression d'une multitude de GT aux statuts variés : plus ou moins éteints, plus ou moins officiels, plus ou moins productifs et impactant, « *il faudrait évaluer l'impact des GT au Sdis car y'en a beaucoup* » (Augustin, formateur) ; « *j'ai l'impression qu'on part dans tous les sens* » (Pierre, formateur) ; « *on a trop tendance à créer un GT pour masquer une problématique et donner l'illusion de la traiter [...] qu'est-ce qu'on veut mettre en place ? Parfois c'est surdimensionné, parfois on veut modifier trop de choses, alors beaucoup de GT ont été créés, des gens y ont travaillé, mais faute d'actualité, d'envie et de soutien, ils sont en sommeil* » (Théo, formateur). Aussi, l'émergence de celui associé à la Rle dans ce contexte a pu générer une forme de lassitude chez certain-es SP se questionnant sur son sens et son efficacité : « *C'était très compliqué ces GT qui avaient émergés de partout, il y a deux ans [...] certains n'avaient que ça, je me demande même comment ils faisaient leur boulot* » (Jules, en CIS) ; « *Un GT ok, mais pourquoi on le met en place ? Qu'est-ce qu'il va produire ? Qu'est-ce que ça va changer dans notre quotidien ?* » (Marius, formateur). Ensuite et de façon paradoxale, les GT correspondent à une pratique peu connue des SP en CIS rendant l'appropriation du GT ESYFOR difficile pour certain-es : « *Ils [les GT] sont trop éloignés de la réalité du terrain [...] dont les conclusions sont peu utilisées [...] on ne sait pas qui fait quoi et à quoi ça va servir* » (Jean, démissionnaire non exprimé du GT).

Par ailleurs, le manque de visibilité du GT ESYFOR en termes d'objectifs et d'effets sur la formation a pu dérouter ses membres : « *à certaines réunions j'étais perdu, quelle est la finalité ?* » (Jean, démissionnaire non exprimé du GT) ; « *c'est encore flou pour beaucoup. Tout le monde est, je dirais, dans l'expectative* » (Adrien, porteur Rle côté Sdis 31).

La vision partagée des GT demeure ainsi en double teinte, dans un clair-obscur ; la contrainte de temps et de surcharge de travail, la perception d'une activité périphérique peu essentielle comparée à la mise en œuvre des formations, l'inefficacité de ce qui est produit et la logique de travail semblent faire défaut. Néanmoins, la dimension participative, de co-construction et de co-élaboration grâce aux partages d'expériences et aux échanges permis, rendent les GT attractifs : « *c'est intéressant quand on est prêts à écouter les gens et à réfléchir ensemble, quel que soit le grade* » (Théo, formateur), « *hyper enrichissant [...] on partage nos connaissances, nos points de vue, les expériences de chacun* » (Marius, formateur). Ainsi, le GT ESYFOR semble pris au cœur de tensions reflétant à la fois la contrainte et la liberté pour ceux à qui il se destine (normalisantes et émancipatrices). La dimension stratégique prône, là où la genèse des GT est perçue comme un élément de réponse donnant « l'illusion » de résoudre certaines problématiques et les résultats souvent

²¹ Il existe, avec l'écriture actuelle des référentiels internes d'organisation de la formation et de l'évaluation (RIOFE), une préoccupation du service de la formation pour l'évaluation et ses questionnements attenants.



peu intégrés dans une démarche de changement. Au-delà de ces tensions, certains propos font émerger des enjeux de réflexions autour de la place de cette nuée de GT au Sdis 31, et plus globalement autour de la dimension innovante en tant que quatrième axe du projet d'établissement. Dès lors, comment faire vivre le TESS en équilibre entre réflexion et action dans un milieu socioprofessionnel où l'action se veut dominante ?

Cette première phase révèle la pluralité des visions des acteur·rices interrogé·es quant à l'image qu'ils se font du changement, de l'évaluation et des groupes de travail ; ainsi que les ambivalences qui en découlent et qui peuvent complexifier la mise en œuvre du réseau autour d'un même mouvement.

5.2 L'intéressement des acteur·rices ou « comment sceller des alliances ? »

Le GT ESYFOR a été pensé (dans ses modalités d'émergences pratiques et réglementaires) avec et pour les acteur·rices de terrain. Bien que largement réduit, la représentativité des statuts et des grades des SP a pu être maintenue et le groupe s'est reconfiguré autour d'un noyau de cinq à six personnes intéressées, désireuses de faire avancer le projet. Cette partie dévoile les discours des acteur·rices parfois antinomiques et les nœuds de tension associés durant la phase d'intéressement considérée comme « l'ensemble des actions par lesquelles une entité (...) s'efforce d'imposer et de stabiliser l'identité des autres acteurs qu'elle a définis par sa problématisation » (Callon, 1986, p. 185).

5.2.1 Des nœuds de tensions

Le premier nœud de tension relevé concerne des temporalités différentes entre les deux sphères (recherche et intervention). Cette perception de rythmes antagonistes s'explique en partie par le temps nécessaire d'immersion de la recherche : « *Le GFOR ils vont quand même très vite, et nous la recherche on va très lentement, enfin j'extrapole mais voilà* » (Noélie, chercheuse-intervenante) ; et par un héritage socioprofessionnel où l'urgence et l'efficacité opérationnelle priment « *C'est trop long [...] à un moment donné, faut y aller, là on perd du temps* » (Théo, formateur).

Au-delà de la dissonance des temporalités, le deuxième nœud de tension révèle des logiques de travail résonnant différemment. Souvent qualifiée de pragmatique, la logique de travail des SP vise un rapport direct à l'action « *On est vraiment une des professions où on est dans l'action, on a besoin de concret* » (Alfred, responsable), et une quête immédiate de solutions « *on a un problème, on l'analyse, on trouve des solutions et on passe au suivant* » (Pierre, formateur). La logique de travail de la chercheuse-intervenante (côté Sdis 31) est perçue comme une « *co-construction pas à pas sur l'évaluation du système formation [...] elle ne connaît pas toujours l'étape d'après* » (Adrien, porteur Rle côté Sdis 31) ; « *j'ai bien compris qu'elle construisait sa démarche d'évaluation au fur et à mesure en s'entourant des acteurs qui l'accompagnent* » (Alfred, responsable). Noélie (la chercheuse-intervenante) souligne : « *les groupes d'intelligences collective c'est la logique entreprise, ça n'a rien à voir avec la démarche de recherche-intervention, ça dure une journée et puis voilà. Que nous c'est vraiment tout se construit, c'est long, on s'interroge sur des choses où on ne serait pas vraiment allés* ».

Le troisième nœud de tension est celui de la confrontation des espaces symbolisant la Rle (le GT ESYFOR) versus ceux renvoyant à l'action professionnelle des SP (le Sdis 31 et les



CIS). D'abord, les représentations qu'ont les SP du monde de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation sont lointaines, aux contours peu définis : « *c'est encore flou pour beaucoup [...] et on est sur des choses très conceptuelles [...] tout le volet scientifique c'est quelque chose qui nous [les SP] est très éloigné* » (Alfred, responsable) ; « *J'ai peu de retour de tout ce qui peut être fait par le GT [...] je ne sais pas vraiment où on en est, quelles sont les premières conclusions, ni où on va aboutir* » (Alfred, responsable). Ensuite, certains propos témoignent de discours peu perméables reflétant la sectorisation de ces espaces : « *Des mots qu'on ne comprend pas toujours, la difficulté est là : ça va tellement loin pour nous* » (Jean, démissionnaire non exprimé du GT) ; « *Déjà sur le terme référentiel on ne va pas se mettre d'accord, ensuite "évaluation", on peut trouver des sens différents [...] Je souhaite que les résultats soient accessibles pour que chacun puisse s'approprier la démarche [...] que les travaux soient pragmatiques et compréhensibles par un plus grand nombre* » (Alfred, responsable). Ces espaces qui s'entrechoquent dans la rencontre – tantôt s'éloignant, tantôt se rapprochant – sont mus par la volonté de leurs membres de préserver leur zone d'action respective : « *C'est certainement en partie dû à une forme de préservation oui... car c'est souvent le risque en CIFRE d'être pris par des projets qui ne touchent pas directement les nôtres* » (Noélie, chercheuse-intervenante). Comme en témoignent les propos précédents, le risque, d'autant plus accru dans le cadre d'une CIFRE, serait que l'un de ces espaces se fasse phagocyter par l'autre. Cette distance prendrait également sa source dans le caractère premier de la collaboration, entre le Sdis 31 et le laboratoire de recherche, induisant un temps nécessaire d'appropriation et de (re)connaissance de l'Autre : « *On doit être un des premiers Sdis en France à avoir initié une démarche comme celle-là* » (Alfred, responsable).

Par ailleurs, le quatrième nœud de tension s'apparente aux difficultés individuelles (organisationnelles, d'intégration) et collectives (manque de temps et de visibilité du projet) qui pourraient expliquer le défaut d'intéressement : « *On est tout le temps dans le speed* » (Théo, formateur) ; « *Je n'ai pas été plus au fond de ça car j'ai trop de travail* » (Pierre, formateur) ; « *Ce groupe était très intéressant mais pas adapté pour moi, je génèrais des heures qu'on ne pouvait pas me rendre* » (Jules, démissionnaire exprimé du GT) ; « *A chaque atelier j'avais des stages, je ne pouvais pas être là* » (Henri, démissionnaire non exprimé du GT).

Enfin, dans un cinquième et dernier élément, Jules (responsable en CIS) évoque des tensions entre Sdis et CIS desquelles découlerait un manque de confiance de certain·es SP en caserne à s'investir dans des projets émanant du Sdis : « *Ils [les hommes de rang] ne sont pas du tout réceptifs à ce genre de choses, trop habitués à ce qu'on leur demande de relever des problématiques et qu'on ne respecte pas ce qui a été mis en exergue au moment du sondage [...] je crois que les gars [les hommes de rangs] n'ont plus confiance car ils savent très bien qu'on peut les balader et leur dire n'importe quoi* ».

Ainsi, on comprend qu'il existe des enjeux dans la phase de constitution d'un GT. Son efficacité semble dépendre de certains critères comme son hétérogénéité, la quantité d'acteur·rices et l'attrait des individus au regard de l'objet d'étude et du travail en groupe ; mais aussi de sa capacité à se remodeler face aux conflits de temps, d'espaces et de logiques divergentes. Ainsi, il semble que les nœuds de tensions que l'évaluation de la Rlr révèle, peuvent rendre difficile la mise en réseau d'acteur·rices, égarant certain·es SP en cours d'intéressement.



5.2.2 Des ambivalences dans les perceptions des SP

Première ambivalence : des changements trop rapides dans un milieu professionnel valorisant la vitesse. Il semble exister un paradoxe dans les propos des SP qui pourrait les amener à questionner la rapidité, pourtant souvent perçue comme gage d'efficacité : « *on a voulu aller trop vite dans cette réforme* » (Jean, démissionnaire non exprimé du GT) ; « *après faut aussi se donner le temps de poser les choses, de réfléchir, d'avoir une vision globale sur l'impact que ça a* » (Guilhem, responsable). L'accélération des temps sociaux (Rosa, 2012) n'est pas sans conséquence sur la manière dont les individus se représentent le temps qui passe. Aux inquiétudes liées au manque de participation des SP au GT s'ajoutent celles relatives à la possibilité de se rendre disponible sur le long terme. Il semble que l'adaptation incessante des individus au flux continu de changement constitue une contrainte majeure dans la capacité des SP à se projeter dans la réalisation de nouvelles expériences.

Deuxième ambivalence : la confiance accordée à la chercheuse-intervenante (appelée également chercheuse-évaluatrice) est plus forte que celle associée au projet de Rle dans son ensemble. Si l'on perçoit une prudence quant à l'accueil des pratiques de recherche-intervention, il est possible d'observer un nouveau paradoxe vis-à-vis de la confiance attribuée à la chercheuse-évaluatrice : « *il y a une grande forme de confiance parce que c'est Noélie qui porte le projet et tout le monde voit bien qu'elle fait ça très au sérieux, que c'est bien mené* » (Adrien, porteur Rle côté Sdis 31) ; « *tous ceux qui y sont impliqués mettent une belle énergie et une vraie envie d'avancer* » (Alfred, responsable Sdis 31) ; « *je sais qu'elle nous a souvent aidé, elle s'est faite taper dessus et elle s'est souvent faite insulter²²* » (Théo, formateur Sdis 31). D'ailleurs, qualifiée d'« *experte* », « *d'intellectuelle de la formation* », ou encore de « *spécialiste* » par les personnes du GFOR, la posture de la chercheuse-intervenante « *dans le non-jugement* » et dans une position « *extérieure au pool des formateurs* » est valorisée : « *c'est une démarche très riche, ouverte sur l'extérieur* » (Alfred, responsable Sdis), « *c'est intéressant [...] elle qui est en dehors des pompiers car quand on est dedans on fonce* » (Théo formateur Sdis 31). La reconnaissance de la légitimité de la chercheuse-intervenante est à mettre en lien avec le déplacement que Noélie a fait vers le monde des SP. Il semble que ce déplacement a été nécessaire à l'acculturation, à la socialisation et au rapprochement des deux milieux : « *socialement on est toujours en train de se demander est-ce qu'il ne faut pas que je prenne un peu de distance ? [...] C'est la question de l'équilibre entre ma présence et pas ma présence* » (Noélie). Le questionnement autour de la dialectique engagement/distanciation est permanent et d'autant plus vif dans le cadre d'une recherche participative, prise dans des interactions entre dépendances et relations stratégiques. La double casquette de chercheuse et d'intervenante (évaluatrice) place l'individu au cœur de tensions et de positions complexes au regard des différents rôles joués et assumés. Marcel & Péoc'h (2013, p. 122) évoquent ce jeu : « *quand il est tout près de "l'ici", le chercheur-intervenant doit préserver un lien (matériel, symbolique, projeté, intellectualisé, "refroidi", etc.) avec "l'ailleurs" et, de la même manière, quand il est tout près de "l'ailleurs", il doit se rapprocher, toujours selon des modalités diverses, de l'"ici"* ».

Le GT ESYFOR, reconfiguré autour d'un noyau de personnes intéressées, semble être pris dans des nœuds de tensions et des ambivalences ayant rendu l'instauration de la phase d'intéressement difficile. Cependant, la quête perpétuelle d'un équilibre, entre implication

²² Propos qui témoignent des immersions de la chercheuse en tant que victime dans des formations de simulation de secours à personnes mobilisant des personnalités complexes.



contributive et distanciation critique semble faire tendre la démarche de Rle vers des horizons productifs et protéiformes.

5.3 L'enrôlement des acteur·rices ou « comment définir ou coordonner des rôles ? »

L'enrôlement concerne la mise en lien des actants humains et non-humains dans le réseau afin de permettre la coordination de leurs rôles respectifs. Cette phase correspond pour les acteur·rices à la définition d'un rôle précis qu'ils acceptent. Selon Callon (1986, p. 189), l'enrôlement poursuit un « intéressement réussi ». La définition et la stabilisation des rôles des acteur·rices se sont réalisées durant la reconfiguration du GT, stabilisé après « négociations multilatérales, coups de force ou ruses qui accompagnent l'intéressement et lui permettent d'aboutir » (Callon, 1986, p. 189-190).

5.3.1 Des positionnements individuels métissés : porosité des sphères de la recherche et de l'intervention

Les membres du GFOR (formateurs et responsables) s'ils ne sont pas intégrés à la démarche (GT et comité de pilotage) semblent méconnaître l'existence du GT, les acteur·rices qui le constituent ainsi que les objectifs poursuivis par la Rle. Les commanditaires quant à eux, pleinement investis dans la démarche évaluative d'accompagnement du changement, entrevoient de manière fine le rôle de chacun·e.

Les résultats révèlent que la plupart des personnes interrogées se questionnent quant à leur positionnement au regard du projet, traduisant des déplacements à travers une mise en réflexivité (à propos du projet de Rle, de la finalité, des acteur·rices le constituant). Celle-ci pourrait être perçue comme une première phase préalable à l'émancipation des sujets. Par ailleurs, certains SP disent être absorbés par d'autres projets et souhaitent un déplacement de la chercheuse-intervenante vers eux à travers des canaux de communication informels, directs, ludiques et percutants. *« Je suis pris dans mon quotidien et je ne me donne probablement pas assez de temps pour me dire comment à mon niveau je pourrais prendre en compte ses conclusions pour améliorer les choses »* (Jean, démissionnaire non exprimé du GT) ; *« C'est moi qui ne vais pas suffisamment au devant de l'information mais c'est vrai qu'en tant que cadre intermédiaire je n'ai pas le temps de lire un chapitre entier, j'ai besoin d'éléments synthétiques »* (Guilhem, responsable).

Les résultats montrent qu'aux changements de niveau individuel et social s'ajoutent des changements institutionnels (ouverture vers un laboratoire de recherche) et des espoirs concernant l'intégration des résultats de la Rle dans l'ingénierie de formation. Par ailleurs, les différents regards, apparaissant comme une richesse au travail collaboratif, semblent dans un espace / temps, se confondre et rendre invisibles les grades. Tous les SP appartenant au GT ESYFOR relatent le « *partage d'expériences* » et « *des échanges intéressants* ». La « *découverte d'une démarche de recherche-intervention* » apparaît dans 50% des réponses au questionnaire. *« Nos discussions, on en avait beaucoup, c'est ça qui est intéressant [...] et le fait de se remettre en question »* (Jules, démissionnaire exprimé du GT) ; *« Ça faisait un petit changement hyper agréable dans la routine [...] toujours intéressant »* (Ninon, démissionnaire exprimé du GT).

L'émergence de « questionnements et remise en cause » est retrouvée dans cinq cas sur six : « *Ma vision personnelle de la formation est-elle la bonne ?* » (Dimitri, membre actuel GT)



« Comment harmoniser nos pratiques formatives sur le département ? » (Landry, membre actuel GT) « Comment réellement déterminer si une évaluation est objective ou non, efficace ou non ? » (Gabriel, membre actuel GT) « Comment prendre en compte les facteurs humains ? » (Noa, membre actuel GT) « Comment apporter de l'autonomie dans la formation ? » (Amir, membre actuel GT).

5.3.2 Des régulations polymorphes

La chercheuse-intervenante évoque des processus d'ajustements permanents au regard de la posture et de la représentation qu'ont les SP de la recherche-intervention. Ses caractéristiques intrinsèques comme son humilité lui permettent de trouver sa place et des adaptations. « Le GFOR ne s'appuie pas toujours sur moi [...] mais il y a un intérêt de laisser faire le projet RIOFE²³ par les formateurs car, stratégiquement parlant, ça les implique davantage dans la formation [...] c'est professionnalisant [...] ils créent un sens commun autour de la conception [...] après j'apporte mes touches et ils en font ce qu'ils veulent » (Noélie, chercheuse-intervenante).

Face à la baisse importante du nombre de participant·es aux ateliers, Noélie a redéfini les contours du GT en demandant aux acteur·rices de se positionner et a lancé un projet de communication vidéo faisant le pari que ce média pourrait être un levier d'intéressement. Depuis, cinq des six membres du GT peuvent être qualifiés d'enrôlés au dispositif d'intervention, témoignant leur motivation et leur volonté de faire avancer le système à travers un fort taux de satisfaction (9/10).

Cette partie éclaire les déplacements et les réajustements du TESS, indispensables à sa survie. Les sphères, de la recherche et de l'intervention vivent, si et seulement si, les acteur·rices qui les occupent y sont en mouvement permanent.

5.4 Vers la mobilisation des alliés·es ou « les porte-paroles sont-ils représentatifs ? »

Cette dernière partie éclaire « la mobilisation progressive d'acteur·rices qui s'allient et font masse pour rendre crédibles et indiscutables » leurs énoncés (Callon, 1986, p. 195). Ces acteur·rices, mobiles et mobilisé·es, se déplacent grâce à des transformations successives et variées. À la fin du processus, « par la désignation de porte-paroles et par la mise en place des équivalences qu'ils établissent, tous ces acteurs ont été déplacés et rassemblés au même moment, en un seul lieu » (Callon, 1986, p. 197). Le GT pourrait lui-même être porte-parole si les membres évoquaient le projet dans leurs milieux respectifs.

5.4.1 Les livrables comme indicateurs d'efficacité du dispositif d'intervention

Les livrets²⁴ produits sont des marqueurs d'efficacité du dispositif de la Rle et sont propices à la mobilisation des alliés·es. Cependant, les SP questionnent l'accessibilité du premier livret au regard de sa longueur, de sa forme et de sa densité. Si la question concernant

²³ Référentiel Interne d'Organisation de Formation et de l'Évaluation, actuellement en cours de réécriture au Sdis 31.

²⁴ Les livrets, co-construits par les membres du GT ESYFOR, sont des éléments de valorisation et de communication de la Rle et témoignent de l'avancement de la démarche de recherche. Les pages de couverture sont présentées en **annexe D**.



l'attractivité des supports de diffusion a largement permis de réajuster le second livret, le défaut de vulgarisation a pu renforcer le sentiment d'éloignement des SP à la démarche : *« un travail tellement fin de l'analyse [...] je ne suis pas dans ce cadre là »* (Marius, formateur).

Les membres du GT ESYFOR eux perçoivent les livrets comme : *« excellents »* (Landry), *« très utiles pour la continuité du travail »* (Dimitri) ou encore *« intéressants »* (Noa) ; *« je trouve que c'est vraiment un travail de qualité [...] qui va intéresser beaucoup de Sdis, j'en suis persuadé »* (Adrien, porteur Rle côté Sdis 31).

Les nombreuses communications formelles soulignent elles aussi l'efficacité du dispositif d'intervention. Cependant, les communications informelles initiées au GFOR semblent plus laborieuses, là où les acteur·rices ne sont pas toujours réceptifs et disponibles.

5.4.2 Des enjeux dans la restitution des résultats : communication et valorisation

Certaines personnes interrogées soulignent des enjeux de communication et de valorisation des résultats : *« je n'en entends pas parler plus que ça, et te dire aujourd'hui qui est dans le GT je ne sais pas »* (Henri, démissionnaire non exprimé du GT) ; *« avant c'était compliqué de communiquer car ça restait très conceptuel »* (Adrien, porteur Rle côté Sdis 31) ; *« je table plus sur la fin où plus ça va avancer, plus ça va prendre du sens pour eux, je l'espère, et avoir une considération autre que symbolique »* (Noélie, chercheuse-intervenante).

Les acteur·rices proposent des idées concrètes concernant la communication, comme la publication, l'utilisation des réseaux sociaux ou de supports intermédiaires. La période dans laquelle se déroule cette évaluation semble se situer à un carrefour stratégique, tel un tremplin vers la mobilisation des allié·es. La communication, de l'avis des personnes interrogées, semble faire parfois défaut de manière globale au Sdis 31 et les canaux directs (réunions physiques, échanges téléphoniques, échanges et sollicitations informels) sont les plus appréciés. Les résultats soulèvent ainsi la question des supports de communication et exposent le besoin d'information des SP arrivant au GFOR en cours de projet.

Ainsi, la communication et la valorisation de la Rle semblent être des éléments essentiels à la pérennisation du TESS, s'ils s'adaptent aux besoins du milieu social rencontré. Ces investissements de formes sont indispensables puisqu'ils *« réduisent la complexité et la rendent saisissable en produisant des intermédiaires »* (Gurnade, 2016, p. 100). Les communications officielles recensées concernent les sphères de l'intervention et de la recherche, à part quasi égale.

Cette dernière partie interroge la communication entre les acteur·rices des mondes sociaux et académiques. Les enjeux de traduction et de diffusion de la recherche-intervention (démarche et résultats) rendant le discours davantage accessible sont soulevés par les SP.



6. Discussion

6.1 Le processus d'intéressement ou comment sceller l'alliance entre recherche et intervention ?

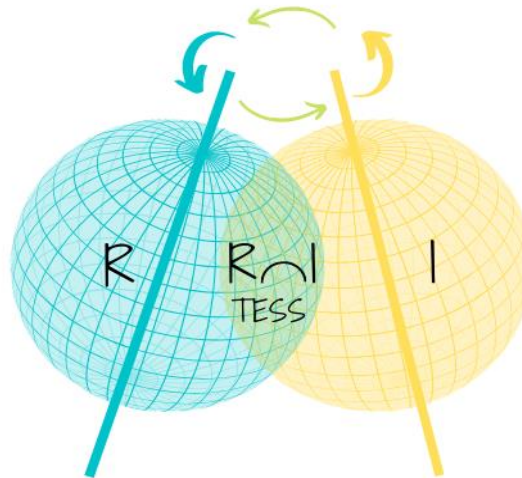
La démarche évaluative menée montre que le GT comme élément majeur constituant le TESS permet de renforcer l'union entre recherche et intervention. Les résultats dévoilent qu'il existe des enjeux épistémologiques dans la phase de constitution du tiers-espace au regard du processus d'intéressement. Aussi, s'il existe des tensions inhérentes à la phase de mise en œuvre de la démarche de RI, le TESS tente de les adoucir, faisant, avec les acteur·rices, face aux conflits de temporalités, d'espaces et de logiques de travail. Par ailleurs, le GT n'est pas épargné des tensions entre normalisation et émancipation (Aussel, 2013 ; 2017), là où les acteur·rices peuvent être contraint·es, restreint·es mais également s'y libérer. En effet, l'enrôlement des acteur·rices au GT suggère qu'ils soient disponibles, ouvert·es et à l'écoute des avancées du projet d'évaluation alors qu'ils sont dans le même temps pris au cœur d'activités chronophages et énergivores.

Aussi, les outils de communication et de valorisation dont se munit la sphère intervention semblent permettre de faire vivre le TESS et pourraient favoriser la mobilisation des allié·es, comme ultime étape du processus d'intéressement. Rappelons que ce processus de traduction, s'il permet une mise en synergie des acteur·rices concerné·es, n'est pas pour autant linéaire, là où « des déplacements ont lieu à chaque étape » (Callon, 1986, p. 203). En effet, le processus de traduction induit des déplacements d'intérêts et d'objectifs (perception de l'évaluation du système de formation, de la collaboration, du changement), d'êtres humains (présence / absence des personnes aux ateliers, remodelage du GT) et de préoccupations (fluctuation de la participation, recherche de compromis au regard de l'écriture des RIOF). Les ajustements et remodelages du TESS représentent des indicateurs de l'efficacité de la Rle. Ainsi, pour survivre, le TESS se nourrit des deux sphères qu'il occupe simultanément. Dès lors, la chercheuse-intervenante-évaluatrice, endosse une triple casquette nécessaire à la vie de la Rle. Sa posture de funambule reflète une dialogique permanente entre engagement et distanciation, permettant de dépasser le hiatus existant entre le monde académique et l'univers des SP. Si : « traduire, c'est déplacer » (Callon, 1986, p. 204), les sphères (recherche et intervention) peuvent être mises en mouvement grâce aux acteur·rices eux-mêmes en dynamique au cours du processus d'intéressement.



Figure 3

Les sphères de la recherche-intervention en précession (source : autrices, 2021)



Cette idée nous conduit à re-modéliser la RI (figure 3) en deux espaces représentés en trois dimensions. Ceux-ci sont figurés par deux sphères, l'une, à gauche, représente la recherche alors que l'autre, à droite, symbolise l'intervention. Ces deux espaces s'intersectent pour en former un nouvel, mélange des deux, nommé « R intersection I » ou $R \cap I$. C'est ce que Marcel (2010) désigne comme TESS ou tiers-espace socio-scientifique, espace commun où s'entrelacent la recherche et l'intervention. De ce point de vue, l'éloignement des deux sphères entraînerait la réduction de l'intersection comme espace commun, jusqu'au moment où plus aucune intersection n'existerait (ou $R \cap I = \emptyset$). En d'autres termes, la RI n'existe que par l'existence d'un TESS.

C'est cette mise en mouvement des acteur·rices qui nous amène à penser la précession des sphères de la RI. La précession renvoie en physique au « mouvement de l'axe d'un corps en rotation sous l'effet d'un couple quelconque perpendiculaire à l'axe de rotation »²⁵ comme par exemple le mouvement d'une toupie ou la précession des équinoxes pour le changement d'axe de rotation de la Terre. Imaginons que la mise en rotation d'une des sphères (la recherche) est permise sous l'influence d'une demande sociale provenant de l'environnement (tel un champ magnétique externe). L'une des deux sphères agit par un mouvement de rotation qui entraînerait l'autre. Ainsi, à travers les mouvements des acteur·rices, les sphères de la recherche et de l'intervention sont mises en mouvement l'une par l'autre, là où le système (sphère intervention, sphère recherche et TESS) demeure en équilibre dynamique.

Considérant les oscillations (apparition de contraintes comme la fluctuation de participation) comme éléments de survie du système RI, les acteur·rices, en activité dynamique (réflexivité, déplacements, engagement, émancipation) permettent aux sphères de la RI d'être maintenues en forme, structurelle et fonctionnelle. Les sphères de la RI entreraient en précession avec, non pas des électrons excités, mais des acteur·rices mobilisé·es et enrôlé·es.

²⁵ Source : <https://cnrtl.fr/definition/pr%C3%A9cession>.

6.2 L'évaluation des recherches participatives ou comment accompagner la régulation d'une recherche-intervention en cours ?

Le dispositif même d'évaluation de la RI est souvent pensé *a posteriori*, tel un retour réflexif sur la démarche menée. Ici, la Rlr participe de la régulation et donc de l'amélioration d'une RI en cours de développement.

Pour les autrices, évaluer dans un contexte de recherche participative n'est pas exempt de difficultés (Aussel & Bedin, 2019). Aussi, « en facilitant les ajustements par une analyse continue des forces et faiblesses, l'évaluation peut également se transformer en outil de changement, au service de l'évolution de la démarche entreprise, dans une perspective de progrès » (Marcel & Bedin, 2018, p. 83). De plus, l'évaluation de la RI « constitue un vecteur de clarification et de valorisation auprès des commanditaires et des partenaires, en offrant des "garanties" sur l'efficacité, l'efficience et la pertinence de l'opération effectuée, sur la réponse aux besoins des participants et des bénéficiaires de la RI notamment » (Marcel & Bedin, 2018, p. 83).

La démarche de RI, entendue comme un système, peut comporter des variations perturbant son équilibre. Ainsi, la composante « GT » inhérente au TESS, peut varier quantitativement et/ou qualitativement au cours de la vie du système RI. Afin de maintenir une dynamique nécessaire au mouvement des sphères et à la vie de la RI, des mécanismes de régulations existent. Qu'ils soient endogènes (autorégulation) ou exogènes (régulations externes), ils permettent de mettre au jour des éléments améliorables et des axes de réajustements.

7. Conclusion

Cette démarche de recherche s'est peinte dans une double intention : accompagner le changement auprès d'une recherche-intervention évaluative en cours de développement et produire des connaissances sur l'objet étudié. Partie d'un constat partagé quant au défaut de participation des acteur·rices au GT de la Rle, la mise en place d'une Rlr vise à évaluer la sphère de l'intervention afin d'éclairer le processus d'intéressement en jeu, au cœur d'enjeux praxéologiques.

La Rlr menée tente d'évaluer, pour partie, une recherche participative en cours (Rle), elle-même s'appliquant à évaluer le système de formation des SP du Sdis 31. Les résultats montrent que le GT ESYFOR, en tension dans des conflits d'espace-temps et de logiques de travail, met en relation les acteur·rices de manière intelligible par des ajustements et négociations nécessaires donnant vie à la Rle. Si nous parlons d'étapes ou de phases, l'intéressement est soumis à un processus plutôt qu'un résultat dont la réalité ne pourrait refléter distinctement ni linéairement les étapes rencontrées. La régulation menée permet une mise en mots d'une expérience vécue, incitant ainsi les acteur·rices à se projeter vers de nouveaux horizons, ceux d'un plus fort investissement pour certain·es, ceux d'une prise de recul pour d'autres. L'ensemble du processus (problématisation, intéressement, enrôlement, mobilisation des alliés) révèle des métamorphoses qui, comme la chrysalide, se déploient, vers l'engagement et le sceau d'alliances. D'un point de vue heuristique, la Rlr menée utilise la régulation comme levier d'accompagnement du changement et l'évaluation-régulation, d'une part pour apprécier le « avec » (dimension participative de la



RI), d'autre part faisant émerger le « par » (dimension émancipatrice). La démarche de Rle n'est pas exempte de difficultés puisqu'elle prévoit la participation des acteur·rices de terrain et qu'elle promeut le développement d'une conscience collective de l'évaluation, là où la compétence éthique du ou de la chercheur·se revêt une place déterminante.

Le TESS en tant que dispositif spatio-temporel permet l'entrelacs, tout comme la Rlr tente de s'entrelacer avec et pour la Rle. En ces temps où la distanciation, devenue vocable familier²⁶, ne permet pas de liens physiques, il est symboliquement permis de faire émerger cette réflexion autour des rapports aux temps et aux espaces qu'entretient l'individu pensant et agissant. Si la clepsydre s'est vue déformée, le réseau d'individus en collaboration demeure en perpétuel mouvement.

Références

- Agostini, M., & Abernot, Y. (2011). Penser l'évaluation comme une pratique « humanisante ». *Penser l'éducation*, 29, 5-16.
- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (1991). L'art de l'intéressement. In D. Vinck (Ed.). *Gestion de la recherche : nouveaux problèmes, nouveaux outils* (pp. 22-41). De Boeck. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00081741>
- Aballea, F. (1995). Demande sociale et commande publique : problématique générale. *Recherche sociale*, 136, 7-23.
- Aussel, L. (2013). *Évaluer les dispositifs : Le cas d'un dispositif de formation de l'enseignement supérieur agricole* [Thèse de doctorat, Toulouse 2 Le Mirail]. Thèses.fr. <http://www.theses.fr/2013TOU20138>
- 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 : détours par le macro-dispositif* (pp. 93-109). Cépaduès.
- Aussel, L., & Bedin, V. (2019). Analyse critique des difficultés à conduire des recherches collaboratives en évaluation. *La Revue LEeE*, 1.
- 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. (2013). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Bonny, Y. (2017). *Les recherches partenariales participatives : Éléments d'analyse et de typologie* (pp. 25-44). Presses Universitaires de Rennes. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01638818>
- Bourassa, M., Bélair, L., & Chevalier, J. (2007). *Les outils de la recherche participative*. XXXV(2), 1-11.
- Bourassa, B. (2015). Recherche(s)-action(s) : de quoi parle-t-on ? In Les chercheurs ignorants (Eds.), *Les recherches-actions collaboratives* (pp. 32-35). Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.lesch.2015.01.0032>
- Broussal, D. (2019). Émancipation et formation : une alliance en question. *Savoirs*, 51(3). <https://doi.org/10.3917/savo.051.0013>
- Broussal, D., Ponté, P., Bedin, V., & Marcel, J.-F. (2015). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation*. L'Harmattan.

²⁶ Les autrices rédigent cette contribution au moment où la pandémie de COVID-19 entraîne un troisième confinement en France métropolitaine (avril 2021).



- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*, 36, 169-208.
- Callon, M. (2006). Sociologie de l'acteur réseau. In M. Akrich, M. Callon & B. Latour (Eds.), *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs* (pp. 267-276). Presses des Mines.
- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2003). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Le Seuil. Réseau « Développement durable et territoires fragiles ». <http://journals.openedition.org/developpementdurable/1316>
- Callon, M., Lhomme, R., & Fleury, J. (1999). Pour une sociologie de la traduction en innovation. *Recherche & formation*, 31(1), 113-126. <https://doi.org/10.3406/refor.1999.1574>
- Gurnade, M.-M. (2016). *Circulation de savoirs pluriels et émancipation des acteurs sociaux : le cas d'un observatoire « vivre sa jeunesse » dans une recherche-intervention*. [Thèse de doctorat, Toulouse 2 Jean-Jaurès]. HAL archives-ouvertes. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01898218/document>
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, 27-28, 41-64.
- Marcel, J.-F. (2012). Contribution à une ingénierie de la commande. *Transformations - Recherche en Education et Formation des Adultes*, 8, 101-120.
- Marcel, J.-F. (2014). *Lycées agricoles en changement : Regards pluriels*. Éducagri éditions.
- 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., & Bedin, V. (2018). Contribution à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la Recherche-Intervention. *Phronésis*, 7(1), 79-91. <https://doi.org/10.7202/1044256ar>
- Marcel, J.-F. & Péoc'h, N. (2013). Recherche-intervention et changement en éducation. Question(s) de posture(s). In V. Bedin (Ed.), *Conduite et accompagnement du changement, contribution des sciences de l'éducation* (pp. 107-124). L'Harmattan.
- Monceau, G. (2015). La recherche-action en France : histoire récente et usages actuels. In Les chercheurs ignorants (Eds.), *Les recherches-actions collaboratives* (pp. 21-31). Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.lesch.2015.01.0021>
- Poulin-Mallet, C. (2005). *Les interactions entre démarches évaluatives et demandes sociales d'éducation : Quelles perspectives pour les politiques éducatives locales ? Études de cas relatives aux C.E.L. en Haute-Garonne* [Thèse de doctorat, Toulouse 2 Le Mirail]. Thèses.fr. <http://www.theses.fr/2005TOU20050>
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. La Découverte.
- Savoie-Zajc, L. (1989). Cadres conceptuels et évolution des modèles de changement planifié en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(1), 123-138. <https://doi.org/10.7202/900621ar>
- Timsit, G. (2004). La régulation. *Revue française d'administration publique*, 109(1), 5-11. <https://doi.org/10.3917/rfap.109.0005>
- Vinatier, I., & Morrisette, J. (2015). Les recherches collaboratives : Enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137-170. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>
- Viollet, B., Scelles, N., & Ferrand, A. (2015). Le processus de conception de la politique sportive d'une fédération nationale : Proposition d'un cadre d'analyse. *Revue Européenne de Management du sport*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02147080>



Remerciements

Les autrices remercient les sapeur-ses-pompier-ères du Sdis31 et Christelle Chauffriasse pour leur participation à cette démarche de recherche-intervention. Elles remercient également les coordinateurs de ce numéro, Messieurs Dominique Broussal et Jean-François Marcel.

Manon Delbreil	Doctorante en première année en Sciences de l'Éducation et de la Formation à l'Université Toulouse - Jean-Jaurès (France) et infirmière ; elle prépare une thèse CIFRE, sous la direction de Jean-François Marcel et Laurent Fauré. Il s'agit de la mise en œuvre d'une recherche-intervention au Service Départemental d'Incendie et de Secours de la Haute-Garonne (Sdis 31) portant sur la co-construction d'un dispositif de formation en situation de travail (AFEST).
Lucie Aussel	Maîtresse de conférences, UMR EFTS (Éducation, Formation, Travail et Savoirs), Université Toulouse - Jean-Jaurès (France), co-responsable du thème 3 « changements en éducation et formation : engagement, interactions, émancipation ». Ses travaux de recherche portent sur les processus de recherches collaboratives en évaluation (RCE), l'évaluation de dispositif de formation dans des contextes de changement professionnel et la recherche-intervention.

