

6^{ème} Colloque International de Didactique Professionnelle 2022

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec la HETSL de Lausanne
et l'Université de Genève
15 au 17 juin 2022, à Lausanne, Suisse

LA PROFESSIONNALISATION DES SAPEURS- POMPIERS VOLONTAIRES : DE LA FORMATION INITIALE AUX PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Pauline BORN
IREDU, Pôle AAFE, Esplanade Erasme, 21000 Dijon, France
pauline.born@u-bourgogne.fr

Type de communication

Recherche empirique

Axe de la conférence

Axe 3 : Croiser les épistémologies et les méthodes

Objectif de la conférence

Questionner les interfaces de la didactique professionnelle avec d'autres approches

Résumé

Cette communication présente quelques résultats en termes d'appropriation individuelle de formation et de son effet sur la professionnalisation dans un contexte particulier, celui des sapeurs-pompiers volontaires français. Ces individus se mettent au service de la population en parallèle de leur activité professionnelle et ont l'obligation, dès leur engagement, de suivre une formation initiale. Dans le cadre de cette recherche, une attention particulière est notamment portée aux formateurs puisque les résultats de l'enquête, réalisée par questionnaire et par observation directe, ont mis en évidence leur rôle fondamental pour l'appropriation de cette formation organisée autour de l'approche par les compétences.

Mots-Clés

Mots-clés : sapeur-pompier volontaires; professionnalisation; formation.

Introduction

En France, la politique publique de sécurité civile est une compétence partagée entre l'État et les collectivités locales : la Direction Générale de la Sécurité Civile et de la Gestion des Crises administre la politique publique de sécurité civile au niveau national, tandis que les Services Départementaux d'Incendie et de Secours, communément désignés sous l'acronyme SDIS, gèrent l'essentiel des sapeurs-pompiers au niveau local. Les SDIS ont quatre missions principales : la prévention et l'évaluation des risques de sécurité civile ; la préparation des mesures de sauvegarde et l'organisation des moyens de secours ; la protection des personnes, des biens et de l'environnement ; les secours d'urgence aux personnes victimes d'accidents, de sinistres ou de catastrophes ainsi que leur évacuation.

La présente recherche porte sur un public particulier : les sapeurs-pompiers volontaires. Elle s'inscrit dans un contexte très peu étudié en France en sciences humaines et sociales. Pourtant, les volontaires français représentent 79 % des effectifs de sapeurs-pompiers. Ils choisissent de s'engager en parallèle de leur activité professionnelle ou de leurs études dans une activité contraignante et exigeante au service de la population, puisque la loi prévoit qu'ils exercent les mêmes activités que les professionnels, sans signe particulier pour les différencier lors des interventions. D'ailleurs, alors que l'engagement des sapeurs-pompiers volontaires repose normalement en premier lieu sur un dévouement désintéressé au service des autres, Retière a noté dès 1994 la nécessité pour eux d'être capables de performances techniques et de disposer d'un savoir-faire gestuel. Plus récemment, Pudal (2012) a lui aussi observé une augmentation des exigences professionnelles auxquelles les sapeurs-pompiers volontaires sont soumis et considère qu'elles constituent un ensemble d'injonctions au professionnalisme.

1. Formation initiale et professionnalisation

Ne disposant généralement pas d'un bagage adapté à l'activité, les sapeurs-pompiers volontaires doivent dès leur engagement suivre une formation de base, dite « initiale », composée de cinq modules. Le système de formation interne chez les sapeurs-pompiers est spécifique à l'activité et adapté à la particularité du volontariat, qui accueille dans ses rangs une pluralité de profils. Il doit donc être considéré comme parallèle au système de formation traditionnel français, et la formation initiale doit ici être entendue comme une formation permettant aux individus d'acquérir les bases d'une activité pour laquelle ils n'ont pas été formés au cours de leur parcours scolaire ou de leur parcours professionnel. Cette formation initiale a pour objectif de permettre aux sapeurs-pompiers volontaires de répondre de manière efficiente aux différentes situations qu'ils seront amenés à rencontrer sur le terrain (Métral, Tourmen & Mayen, 2014). Elle est encadrée par différents référentiels nationaux et départementaux, élaborés pour orienter l'activité formative.

Concrètement, les cinq modules sont répartis sur une trentaine de jours et une évaluation régulière est prévue pour valider chaque unité de valeur recensée dans le référentiel national d'évaluation. Lorsqu'ils ont intégralement validé leur formation initiale, les sapeurs-pompiers volontaires bénéficient d'une formation

continue tout au long de leur engagement, destinée d'une part à maintenir et à perfectionner les acquis et d'autre part à évoluer dans la hiérarchie.

La formation initiale constitue une première immersion dans l'activité et participe en ce sens à la professionnalisation (Roquet, 2012 ; Wittorski, 2008) à trois niveaux : elle forge l'engagement du sapeur-pompier volontaire, (Chevrier & Dartiguenave, 2011 ; De Ketele, 2013 ; Marquis & Fusulier, 2008 ; Meyer & Allen, 1993), c'est-à-dire son implication ainsi que son attachement affectif à l'activité et à l'organisation, elle favorise la construction de son identité professionnelle, notamment par l'intermédiaire de la socialisation professionnelle qui va permettre à l'individu d'acquérir les valeurs et les normes propres à son travail (Dubar, 1992) et elle participe à la construction de ses pratiques professionnelles, en permettant à l'apprenant de développer des compétences (Le Boterf, 1998 ; Roegiers, 2010).

L'approche par les compétences est en vigueur depuis 2013 de manière générale dans les formations de sapeurs-pompiers, et donc dans la formation initiale des volontaires. Dans les référentiels, la compétence est définie comme la « *possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes* » (Roegiers, 2010, p. 66). De manière concrète, la formation initiale est organisée autour de deux types de situation : les Ateliers Pédagogiques Personnalisés (A.P.P.), destinés à développer des savoirs de base, et les Mises en Situation Professionnelle (M.S.P.), qui poursuivent l'objectif de reproduire les situations réelles le plus fidèlement possible et de réduire au maximum l'écart entre la situation d'apprentissage et la situation de travail. L'évaluation est réalisée tout au long de la formation initiale, tant sur les ateliers pédagogiques personnalisés que sur les mises en situation professionnelles.

Il est à noter par ailleurs que les apprenants en formation initiale bénéficient d'une possibilité d'assister à des interventions en tant qu'observateurs, dès la validation du premier module destiné à développer des connaissances et des compétences transverses liées aux premiers secours, afin de favoriser le transfert des compétences (Baldwin & Ford, 1988). L'observateur est placé sous l'autorité du chef d'agrès pendant la durée de l'intervention et un seul apprenant peut monter dans un véhicule de secours, en plus de l'équipage indispensable. Cette pratique ne correspond pas à un principe d'alternance, car il ne s'agit pas d'un temps de mise en stage en parallèle de la formation initiale. L'alternance suggère en effet une mise en mouvement de l'apprenant (Guillaumin, 2016), or les sapeurs-pompiers volontaires concernés ne peuvent réaliser aucune tâche ou activité ayant une incidence directe sur l'intervention. Ils n'ont donc pas la possibilité de s'entraîner à effectuer certains gestes ou certaines techniques sur ces périodes. Toutefois, l'enquête réalisée dans le cadre de cette recherche a permis de montrer que, dans les faits, la plupart des individus ont eu l'occasion de mettre en pratique les gestes appris au cours du module transverse. Ils ont notamment pu participer au brancardage des victimes et à la réalisation de certains gestes courants, comme la désinfection de plaies par exemple. Il est à noter que cette possibilité d'observation des interventions offerte aux nouvelles recrues volontaires ne fait l'objet d'aucune évaluation et n'entre pas en compte dans la validation de la formation initiale. Il y a finalement une conception dualiste entre la formation initiale et la possibilité d'observation, sans véritable lien entre les deux.

2. Problématique et méthodologie

La formation initiale de sapeur-pompier volontaire est largement normée par les référentiels. Pourtant, la diversité de profils à l'entrée et la diversité de mise en œuvre de la formation prescrite conduisent à envisager une variété d'appropriation de la formation initiale, qui serait liée à différents facteurs internes et externes à l'apprenant. Plus spécifiquement, la littérature a permis de montrer que ces facteurs concernent d'une part le rapport au savoir de l'individu, le sens qu'il attribue à sa formation et sa motivation dans l'activité formative, et d'autre part le groupe d'apprenants, le formateur et l'évaluation. L'appropriation doit dans ce contexte être comprise comme un processus relevant à la fois du cheminement de transformation de l'individu et du résultat (Laulan, 1984 ; Mallet, 2009 ; Roux, 2007). Elle s'observe au niveau des individus et renvoie à leur processus d'apprentissage ainsi qu'à la transformation de leurs représentations et de leurs comportements, dans une perspective psychocognitive (De Vaujany, 2006).

Par ailleurs, si par l'intermédiaire de l'évaluation, la formation reconnaît la qualification de l'équipier sapeur-pompier volontaire, par opposition aux individus ayant fait le choix à ce stade de mettre un terme à leur engagement, elle ne peut garantir le savoir-agir des individus, qui renvoie à la capacité à mettre en œuvre les compétences dans une situation nouvelle, en s'adaptant à l'environnement. Dès lors une question se pose : est-ce que les sapeurs-pompiers volontaires réussissent à agir sur le terrain à l'issue de la formation initiale ? A cet égard, et compte-tenu des éléments précédemment présentés, une seconde hypothèse considère que la formation initiale affecte la professionnalisation des sapeurs-pompiers volontaires.

La recherche est menée au sein d'un service départemental d'incendie et de secours de France. Elle est articulée autour d'une double méthode, quantitative et qualitative, dans une stratégie d'enrichissement (Aguilera & Chevalier, 2021). Elle repose notamment sur une série d'observation directe de séances de formation initiale : dans ce cadre, 16 groupes et 43 formateurs ont pu être observés.

L'échantillon compte par ailleurs deux groupes d'individus : le premier regroupe 330 sapeurs-pompiers volontaires toujours en activité, qui ont été interrogés par questionnaire, et le second intègre 42 individus qui ont mis à terme à leur engagement au cours de la formation initiale et qui ont été interrogés par entretiens semi-directifs.

3. Résultats

Les résultats présentés au cours de cette communication s'appuient d'une part sur une analyse quantitative des données recueillies par questionnaire auprès du premier groupe de l'échantillon et d'autre part sur les données recueillies au cours des séances d'observation directe.

3.1. La variété d'appropriation de la formation initiale

Pour commencer, un score sur 60 a été calculé pour chaque enquêté du premier groupe de l'échantillon, à partir de cinq variables liées au sentiment général des individus à l'issue de la formation initiale en matière d'apprentissage et de compétence, et à la place ressentie au cours de la formation en tant qu'apprenant. Les scores obtenus sont compris entre 26 et 60 mais la distribution des résultats ne peut être considérée comme normale. La médiane se situe à 48 et l'écart interquartile est de 7,30, ce qui est plutôt faible compte-tenu de l'étendue de l'échelle de mesure. Le score minimum a été attribué à un seul enquêté et le score maximum à cinq enquêtés. Il est à noter que plus le score est élevé et plus l'appropriation individuelle des individus peut être considérée comme forte.

Par la suite, les effets bruts entre ce score et plusieurs variables liées aux facteurs internes et externes à l'apprenant ont été vérifiés, et seuls les résultats significatifs au seuil de 10 % ont été conservés pour être introduits dans une régression linéaire. Ce raisonnement dit toutes choses égales a mis en évidence que l'appropriation de la formation initiale dépend *in fine* du nombre d'enfants de l'enquêté, en ce qui concerne les caractéristiques sociodémographiques des individus, du rapport au savoir de l'apprenant, du sens qu'il attribue à sa formation et de sa motivation dans l'activité formative, particulièrement de son implication dans l'observation facultative d'interventions, en ce qui concerne les facteurs internes, de l'environnement social en formation, notamment de l'explicitation des objectifs par le formateur et de sa capacité à aider l'apprenant à se sentir prêt à partir en intervention, et des évaluations en ce qui concerne les facteurs externes à l'apprenant. La première hypothèse a donc pu être confirmée, il existe bien une variété d'appropriation de la formation initiale, malgré le modèle unique et normé prévu par les référentiels.

3.2. La place des formateurs dans l'appropriation de la formation initiale

Certains des facteurs mis en évidence par la régression linéaire renvoient directement à la mise en activité de l'apprenant au cours de sa formation, ainsi qu'aux mises en situation proposées. C'est le cas notamment des formateurs. A ce sujet, l'observation de situations de formation initiale a permis un apport d'informations particulièrement enrichissant. Il apparaît en premier lieu que la formation initiale est globalement dispensée de manière assez uniforme par les différents formateurs observés. Ils suivent les recommandations formulées par le SDIS : les apprenants sont actifs, aucun cours exclusivement théorique n'est dispensé et chaque mise en situation professionnelle est suivie d'un bilan oral avec l'ensemble du groupe d'apprenants, au cours duquel les apprenants se trouvent debout face aux formateurs. De surcroît, toutes les activités réalisées au cours de la formation sont évaluées dans le livret stagiaire, qui est complété au fur et à mesure à la fois par les apprenants et par les formateurs.

Néanmoins, des disparités apparaissent entre les formateurs. En matière d'explicitation des objectifs tout d'abord, puisque seuls douze formateurs les ont explicitement et clairement annoncés aux apprenants. L'émergence d'une fonction tacite de meneur lorsqu'il y a plusieurs formateurs et une certaine mise en retrait des autres a été systématiquement observée, ce qui pourrait expliquer en partie ces résultats mais pour sept groupes d'apprenants, aucun des formateurs présents n'a annoncé les objectifs, mettant parfois les apprenants en

difficulté, en raison d'une mauvaise compréhension des attentes. En matière d'interactions ensuite, puisque si globalement les interactions sont satisfaisantes entre formateurs et apprenants (42 % des formateurs interagissent fréquemment avec les apprenants et un seul n'interagit que très rarement), ces interactions ne sont pas équilibrées et reposent davantage sur un échange de formateur à apprenant que sur un échange d'apprenants à formateur, ce qui peut s'avérer préjudiciable pour l'apprentissage (Bruner, 1983).

De surcroît, un manque de préparation des formateurs a quasi systématiquement été observé, sur quatre points en particulier :

- la plupart des formateurs improvisent les activités, notamment les mises en situation professionnelle, au fur et à mesure de la formation, pénalisant parfois les apprenants, particulièrement en cas de défaillance d'outils ou de matériel non vérifiés au préalable ;
- les échanges entre les différents formateurs appelés à intervenir au cours d'un même module semblent plutôt faibles puisque la plupart d'entre eux ne savent pas au début de leur intervention où en sont les apprenants dans le développement de leurs compétences et les points qu'il reste à aborder. Pour y remédier, un point sur les notions vues la veille a été systématiquement réalisé par les formateurs avec les apprenants en début de séance ;
- les formateurs ne sont pas toujours d'accord sur la manière de réaliser certains gestes, perturbant les apprenants qui ne comprennent pas ces différences, parfois considérables d'un individu à l'autre ;
- si la très grande majorité des formateurs est claire dans ses propos et dans les réponses apportées aux apprenants, tous ne sont pas à l'aise avec les savoirs attendus dans la formation initiale. Il a ainsi été observé que près d'un quart des formateurs (21%) ne maîtrisent pas suffisamment leur sujet : ils sont hésitants et doivent parfois se référer aux référentiels ou à la documentation à leur disposition pour apporter des explications aux apprenants.

Ces observations incitent à s'interroger sur le rôle du formateur dans la mise en activité de l'apprenant et son effet sur la professionnalisation. En effet, le formateur dispose notamment d'un rôle primordial de canalisation des apprenants sur les éléments importants lors des mises en situation professionnelle (Parage, 2007). Il s'agit dès lors de se demander si le manque de préparation observé pourrait affecter cette canalisation. En outre, si le débriefing permet d'une part de revenir sur la situation proposée et de la prolonger alors même que l'action est achevée (Pastré & Rabardel, 2005), et d'autre part au formateur de s'assurer que les apprenants ont compris la situation, afin qu'ils puissent être en mesure de transformer leurs représentations, la disparité des interactions entre les formateurs et les faibles interactions entre apprenants et d'apprenants à formateurs questionnent l'impact de cette formation initiale sur la professionnalisation et notamment sur les pratiques professionnelles ultérieures.

4. Perspectives

La variété d'appropriation individuelle mise en lumière pourrait affecter le résultat en termes de comportement, tant sur l'engagement et la décision d'arrêter ou de poursuivre la formation initiale, que sur la professionnalisation des sapeurs-pompiers volontaires dans sa globalité. La recherche n'est à ce

stade pas terminée. L'analyse des observations est actuellement en cours d'approfondissement afin de déterminer l'effet de la variété d'appropriation sur l'engagement et la construction de l'identité professionnelle. Par ailleurs, un second questionnaire doit être adressé au premier groupe de l'échantillon, un an après la fin de leur formation initiale, notamment pour vérifier l'évolution de leur sentiment de compétence, et des entretiens doivent être réalisés avec les supérieurs hiérarchiques de certains enquêtés avec un triple objectif : vérifier l'évolution de la compétence des sapeurs-pompiers volontaires récemment engagés, vérifier le transfert effectif des compétences développées au cours de la formation initiale et vérifier le poids de l'expérience et des situations réelles dans le développement des compétences, autrement dit analyser le développement de compétences dans l'action, au cours des interventions (Rogalski & Marquié, 2004). Enfin, les entretiens semi-directifs proposés au second groupe de l'échantillon doivent être analysés afin de déterminer si certains facteurs révélés par l'observation directe ont pu constituer des obstacles chez ces individus et participer à leur décision de rupture d'engagement.

Bibliographie

- Aguilera, T. et Chevalier, T. (2021). Les méthodes mixtes pour la science politique : apports, limites et propositions de stratégies de recherche. *Revue française de science politique*, 71, 365-389.
- Baldwin, T. et Ford, J. (1988). Transfer of Training: A Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.
- Chevrier, S. et Dartiguenave, J. Y. (2011). Autres figures et autres territoires : les recompositions du volontariat chez les sapeurs-pompiers. *Espaces et sociétés*, 4(147), 155-172.
- De Ketele, J. M. (2013). L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. Dans A. Jorro et J.M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation (7-24)*. De Boeck Supérieur.
- De Vaujany, F. (2006). Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : vers un dépassement de l'opposition conception-usage. *Management et avenir*, 9, 109-126.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33(4), 505-529.
- Guillaumin, C. (2016). Le sens de l'alternance. Alternative pédagogique, projet éthique et perspective politique. *Phronesis*, 5(1), 28-37.
- Laulan A.-M. (1984). *Assumer le paradoxe* [communication]. Actes du colloque Inforcom 84, quatrième congrès national des Sciences de l'Information et de la Communication, Paris, France.
- Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences. Quels jugements? Quels critères? Quelles instances? *Éducation permanente*, 2(135), 143-152.
- Mallet, C. (2009). Entre traduction et négociation : comment se construit le sens des groupwares en contexte organisationnel ? [Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication]. Université de Lorraine, France.

- Marquis, N. et Fusulier, B. (2008). La notion de profession à l'épreuve de la flexibilité. *Pensée plurielle*, 18(2), 9-19.
- Métral, J., Tourmen, C. et Mayen, P. (2014). Évaluer la compétence par l'activité en situation. Dans C. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 243-255). De Boeck Supérieur.
- Meyer, J. et Allen, N. (1993). Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-Component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.
- Parage, P. (2007). Ingénierie didactique et analyse de l'activité : initialisation d'une recherche sur l'apprentissage. *Recherches en éducation*, 4, 29-38.
- Pastré, P. et Rabardel, P. (2005). *Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Octarès Editions.
- Pudal, R. (2011). Du « Pioupiou » au « Vieux Sarce » ou comment en être : ethnographie d'une socialisation chez les pompiers. *Politix*, 24(93), 167-194.
- Pudal, R. (2012). Travailleurs inachevés et syndicalisation paradoxale : ce que nous apprend le cas des pompiers volontaires. *Sociétés contemporaines*, 87(3), 75-97.
- Pudal, R. (2016). *Retour de flammes. Les pompiers, des héros fatigués ?* La Découverte.
- Retière, J.N. (1994). Être sapeur-pompier volontaire : du dévouement à la compétence. *Genèses*, 16, 94-113.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration: Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. De Boeck Supérieur.
- Rogalski, J. et Marquié, J. (2004). Chapitre 7. Évolution des compétences et des performances. Dans J. M. Hoc (dir.), *Psychologie ergonomique : tendances actuelles* (p. 141-173). Presses Universitaires de France.
- Roquet, P. (2012). Comprendre les processus de professionnalisation : une perspective en trois niveaux d'analyse. *Phronesis*, 1(2), 82-88.
- Roux, A. (2007). De l'usage à la pratique : les processus d'appropriation. Emprunts à la théorie de la structuration et empreinte du chercheur. *Communication et organisation*, 31, 125-139.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36.