



HAL
open science

Le diplôme conception et encadrement d'une action de formation dans le domaine du secourisme en gendarmerie : focus sur une pratique pédagogique

Laurent Sauvanet

► To cite this version:

Laurent Sauvanet. Le diplôme conception et encadrement d'une action de formation dans le domaine du secourisme en gendarmerie : focus sur une pratique pédagogique. Education. 2022. dumas-04034627

HAL Id: dumas-04034627

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04034627>

Submitted on 17 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Master sciences de l'éducation

Formation de formateurs entreprises, collectivités et services

Le diplôme conception et encadrement d'une action de formation dans le
domaine du secourisme en gendarmerie :
Focus sur une pratique pédagogique

SAUVANET Laurent

Directeur de mémoire : DOZOLME Sylvie

Année universitaire 2021 – 2022

« Tu me dis, j'oublie.
Tu m'enseignes, je me souviens.
Tu m'impliques, j'apprends. »

Xun Kuang ¹

¹ Xun Kuang. (s.d). Traduction en 1928 du recueil de textes de Kuang, Xun, penseur chinois confucianiste originaire du royaume de Zhao ayant vécu au III^{ème} siècle av. J.-C., (1977 Reprint), The Works of Hsüntze: Translated from the Chinese by Homer H. Dubs, Book 8: The Merit of the Confucian, Quote Page 113, Originally Published by Arthur Probsthain, London; Reprint by AMS Press, New York.

Remerciements

À Sylvie Dozolme pour sa rigueur, son professionnalisme et sa disponibilité.

À ma femme et mes enfants pour leur soutien et le temps accordé pour ce projet.

À mes camarades de promotion pour leur présence et leur sympathie.

À mes collègues de la cellule nationale de formation au secourisme gendarmerie pour s'être prêtés à mes travaux sans préjugés.

À mes collègues formateurs de l'équipe pédagogique nationale de secourisme gendarmerie pour leur enthousiasme et leurs encouragements.

Aux apprenants CEAF qui ont contribué à mon travail de recherche.

À Thierry Onzon et Bruno Vezine du groupement formation et développement des compétences du service départemental d'incendie et de secours du Puy-de-Dôme pour leur accueil et nos échanges enrichissants.

À Frédéric Bavay et Marc Tondu, mes partenaires de longue date dans le domaine de la formation, pour leur engagement passionné, leurs compétences reconnues et leur ouverture d'esprit.

À Sylvain Nien pour une première étape commune.

À tous ceux qui au cours de mes nombreuses formations, apprenants comme formateurs m'ont construit et donné l'envie d'aller plus loin dans la pédagogie et la formation.

Résumé

Parmi les diplômes enseignés, la gendarmerie nationale dispense depuis 2015 celui de conception et encadrement d'une action de formation (CEAF) dont l'encadrement est assuré par les membres de son équipe pédagogique nationale de secourisme (EPNS). À destination d'adultes chargés de concevoir et d'encadrer des actions de formation, il se distingue des autres destinés à former des opérateurs en secourisme, reproducteurs de protocoles et de techniques préétablies. Cette situation qui a été peu étudiée est en évolution et nécessite une relecture à travers l'analyse de plusieurs représentations comme celles des formateurs, des stagiaires, de l'andragogique, de l'emploi d'un référentiel et de la relation entre les acteurs. En nous adossant à des cadres théoriques bien déterminés, nous visons ainsi, à travers une étude comprenant des entretiens semi-directifs, des observations, des questionnaires ciblés, à analyser qualitativement et quantitativement cette formation pour tenter de savoir comment elle pourrait être améliorée. Ce focus permet de déterminer certaines limites de cet enseignement et souligne l'utilité de l'émergence d'une approche pédagogique différente. Les conclusions de cette prospection suggèrent plusieurs pistes d'action dont une orientation vers une approche par une « pédagogie plus active ».

Mots clefs : adulte, formateur, pédagogie active, méthode d'apprentissage, ingénierie pédagogique, référentiel.

Abstract

Since 2015, the National Gendarmerie has offered among its courses, (CEAF), or « The design and supervision of a training course », this course is overseen by the members of its national first aid teaching team (EPNS). This course is intended for adults in charge of designing and supervising training courses, it differs from other courses intended to train first aid operators, reproducers of protocols and pre-established techniques. This specific area of training is relatively new and constantly evolving and requires that we re-examine the analysis of several perspectives such as those of trainers, trainees, adult learners, the use of a reference system and the relationship between the participants. By relying on well-defined theoretical frameworks, we aim, through a study including semi-structured interviews, observations and targeted questionnaires, to qualitatively and quantitatively analyse this training to establish possible means of improvement. These areas of focus make it possible to determine certain limits of this teaching and highlight the usefulness of the emergence of a different pedagogic approach. The conclusions of this study suggest several courses of action are needed, including an orientation towards a “more active teaching” approach.

Keywords: adult, trainer, active pedagogy, learning method, pedagogical engineering, repository.

Liste des sigles

AC : apport de connaissances

ACCPRO : accompagnateur de proximité (sapeurs-pompiers)

CEAF : conception et encadrement d'une action de formation

CNFS : cellule nationale de formation au secourisme (gendarmerie nationale)

DGSCGC : direction générale de la sécurité civile et de la gestion des crises

EPNS : équipe pédagogique nationale de secourisme (gendarmerie nationale)

FA : fiche d'activité

FT : fiche de tâche

FdF : formateur de formateurs

FORACC : formateur-accompagnateur (sapeurs-pompiers)

FT : fiche de tâche

GRIMP : groupe de recherche et d'intervention en milieux périlleux (sapeurs-pompiers)

PAE FF : pédagogie appliquée à l'emploi de formateur de formateurs

PAE FPS : pédagogie appliquée à l'emploi de formateur aux premiers secours

PAE FPSC : pédagogie appliquée à l'emploi de formateur en prévention et secours civiques

PICF : pédagogie initiale et commune de formateur

PPO : pédagogie par objectifs

PSC 1 : prévention et secours civique de niveau 1

PSE 1 : premiers secours en équipe de niveau 1

PSE 2 : premiers secours en équipe de niveau 2

RIC : référentiel interne de certification

RIF : référentiel interne de formation

SDIS : service départemental d'incendie et de secours

SSA : Service de santé des armées

TIC : technologie d'information et de communication

TTA : Textes toutes armes

Autres sigles secourisme : voir tableau page 18

Avant-propos

Les travaux engagés durant cette seule seconde année en Master 2 sciences de l'éducation, portent sur un domaine peu couvert par la littérature scientifique. La formation observée peut être considérée comme une « niche » par sa spécificité et le peu de sessions organisées chaque année au niveau national par l'ensemble des entités habilitées à la dispenser.

Concernant la conception de ce mémoire, l'utilisation de l'écriture inclusive n'est pas employée. Au-delà de tout débat, toute polémique et dans le plus grand respect de tout le monde, ce choix n'est motivé que par la plus-value apportée par l'aisance de rédaction et la lisibilité du document présenté.

Table des matières

RÉSUMÉ.....	3
ABSTRACT.....	3
TABLE DES MATIÈRES.....	6
1. INTRODUCTION.....	8
2. LA FORMATION AU SECOURISME EN GENDARMERIE.....	10
2.1 HISTORIQUE DE LA FORMATION DANS LES ARMÉES.....	10
2.2 NAISSANCE DU SECOURISME.....	13
2.3 LES SPÉCIFICITÉS DE LA FORMATION EN GENDARMERIE.....	14
2.4 L'ORGANISATION DU SECOURISME EN GENDARMERIE.....	16
2.5 LE DIPLÔME CONCEPTION ET ENCADREMENT D'UNE ACTION DE FORMATION.....	19
3. LE CEAF UNE FORMATION SPÉCIFIQUE POUR ADULTES.....	26
3.1 L'ADULTE EN FORMATION CEAF, UNE « APPROCHE PÉDAGOGIQUE » DISTINCTE ?.....	26
3.2 LA FORMATION ET L'APPRENTISSAGE DES FUTURS CONCEPTEURS : DE LA PRESCRIPTION À L'APPLICATION.....	41
3.3 L'INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE AU SERVICE DE L'APPRENANT CEAF.....	62
4. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES.....	72
4.1 PROBLÉMATIQUE.....	72
4.2 HYPOTHÈSES FORMULÉES.....	73
5. DE LA MÉTHODE AUX OUTILS POUR UNE RECHERCHE SUR LE TERRAIN.....	74
5.1 QUESTIONNAIRES.....	79
5.2 ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS.....	87
5.3 OBSERVATIONS.....	93
5.4 ANALYSE DOCUMENTAIRE.....	98
6. DES RÉSULTATS MESURÉS À L'AUNE DU TERRAIN.....	101
6.1 L'APPRENANT ADULTE EST-IL SUFFISAMMENT ACTEUR DE SA FORMATION ?.....	101
6.2 LES MÉTHODES D'APPRENTISSAGE SONT-ELLES LES MIEUX ADAPTÉES ?.....	106
6.3 L'INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE FAVORISE T'ELLE LA RELATION FORMATEUR-APPRENANT ?.....	110
7. UNE PÉDAGOGIE « ACTIVE » AU SERVICE DE L'APPRENANT.....	119
7.1 MISE EN PERSPECTIVE.....	119
7.2 FOCUS SUR UNE FORMATION SPÉCIFIQUE ET RESTREINTE.....	124

7.3 L'ÉTAT DES HYPOTHÈSES	125
7.4 LES LIMITES	127
7.5 PERSPECTIVES	128
8. CONCLUSION	130
9. BIBLIOGRAPHIE.....	131
10. SITOGRAPHIE :.....	138

1. Introduction

Actuellement adjudant-chef en gendarmerie, j'occupe un emploi opérationnel de commandant de brigade territoriale à Vic-sur-Cère (Cantal). En parallèle, j'exerce au sein de mon institution des responsabilités dans le domaine de la formation.

J'ai obtenu le diplôme de formateur en secourisme en 2005², puis de formateur de formateurs en 2009³ et celui de concepteur en 2012. J'ai progressivement eu à assurer des activités d'enseignement au niveau local, d'encadrement, de coordination et de conception du niveau régional⁴ jusqu'au niveau national⁵.

Durant l'année 2014, j'ai intégré l'équipe pédagogique nationale de secourisme gendarmerie (EPNS). À ce titre, j'ai pu participer à différents groupes de travail et séminaires dans le domaine de la pédagogie.

La même année, j'ai collaboré au projet dirigé par le commandement des écoles de la gendarmerie, afin de créer un parcours pédagogique destiné aux cadres affectés dans les différentes écoles et centres de formation de la gendarmerie nationale. Pour cela, un partenariat a été engagé entre la gendarmerie nationale et l'université de La Rochelle (17).

De 2017 et 2018, j'ai travaillé, en comité restreint, au projet de création de la formation prévention et secours civique de niveau 1 (PSC1) adaptée aux personnes en situation de handicap (PSC1-PSH). À l'issue, nous avons écrit le module formateur en découlant (F.PSC1-PSH).

² À l'époque intitulé BNMP : brevet national de moniteur de premiers secours

³ À l'époque intitulé BNIS : brevet national d'instructeur de secourisme

⁴ Responsable de l'équipe pédagogique secourisme région de gendarmerie d'Auvergne de 2011 à 2021

⁵ Membre de l'équipe pédagogique nationale de secourisme gendarmerie (conception de référentiels internes et de circulaires nationales).

La première étape m'a mobilisé fortement dans le domaine de l'ingénierie pédagogique, en tenant compte des apprenants, m'obligeant à la création de techniques pédagogiques novatrices. La seconde étape, quant à elle, m'a conduit à une remise en cause, une interrogation sur la pédagogie usuellement utilisée en gendarmerie.

Ces différentes étapes m'ont nourrie, me permettant de prendre du recul et de développer une analyse critique des pratiques pédagogiques au sein de mon institution. Je me suis plus particulièrement intéressé à celles que nous déployons à la cellule nationale de formation au secourisme (CNFS). J'ai pu constater que la formation conception et encadrement d'une action de formation (CEAF), pierre angulaire du dispositif d'enseignement interne, ne donnait pas entière satisfaction. À cet effet, nous pouvons nous interroger afin de savoir si notre conception pédagogique est avisée pour cette formation spécifique destinée à l'adulte.

Ainsi, j'ai voulu orienter l'objet de mes recherches sur la formation à ce diplôme qu'est le CEAF dispensé au sein de la gendarmerie.

2. La formation au secourisme en gendarmerie

2.1 Historique de la formation dans les armées

Depuis toujours l'homme a eu des actions guerrières et, en cela, il a su s'adapter en permanence en termes d'armement, d'organisation et de stratégie. Ainsi, il n'est pas aisé de dater avec précision les premières actions de formation en tant que telles.

2.1.1 Émergence de la formation dans l'armée

Les premiers concepts fondamentaux sont hérités de la tradition romaine. Le service militaire, au sens de la période de travail passée au service de l'armée, prend forme progressivement de l'empire de Charlemagne à l'armée féodale qui s'organise autour du service de l'Ost⁶ que doivent les vassaux à leur seigneur. « Cet Ost n'est pas un corps permanent, mais un rassemblement temporaire ordonné par le roi. C'est à partir seulement du XIIIe siècle que les premières troupes soldées apparaissent » Goebbels (2007, pp. 15-16).

« Au XVe siècle les premières idées de réforme émergent à l'issue des défaites subies lors de la guerre de Cent Ans. Celles-ci mettent en exergue la nécessité de réorganiser l'armée » Goebbels (2007, p. 19).

Il faut attendre la fin du XVIIIe siècle pour que les bases des institutions militaires soient posées en fixant et structurant ainsi l'armée à venir. Cette maturité conduit la France à posséder à l'aube du XIXe siècle, une armée de terre et une marine parmi les premières au monde.

⁶ Service militaire qu'au moyen âge les vassaux devaient à leur suzerain.

Sous l'influence de l'administration napoléonienne par la loi du 11 floréal an X⁷, des écoles militaires spéciales comme Saint-Cyr ou celle de Fontainebleau sont créés (Bourdon, 2006). Elles ont pour buts spécifiques d'une part de développer des formations capables d'étudier le passé pour en tirer des doctrines nouvelles et d'autre part d'intégrer les évolutions techniques et scientifiques de l'ère industrielle particulièrement prolifique.

Au fil du temps le militaire a dû s'adapter à un niveau d'exigence et de technicité toujours plus élevé et complexe face à l'évolution du matériel, mais aussi des situations rencontrées. L'armée de ses prémices à nos jours a toujours capitalisé sur la formation. La création d'échelons de commandement puis de grades a doté celle-ci de niveaux hiérarchiques basés sur le domaine de la connaissance et de sa transmission. Cela a fait au fil du temps de chaque chef : un chef, mais aussi un formateur.

2.1.2 Le tournant des années 1870

En France la défaite de 1871 a été ressentie comme un véritable séisme, faisant écho à Waterloo. La confiance du peuple dans son armée en a été ébranlée. À peine l'armistice signé, une commission parlementaire s'enquiert des causes de ce fiasco. Il en est ressorti deux pistes de réflexion, l'une portant sur la faiblesse des effectifs mobilisés et l'autre sur le manque d'encadrement dans l'armée.

Les lois du 24 juillet 1873 sur l'organisation générale de l'armée et celle du 13 mars 1875 relative à la constitution des cadres et des effectifs de l'armée d'active et de l'armée territoriale instaurent comme fondement qu'en temps de paix, le commandement est chargé du recrutement, de l'administration et de l'instruction des troupes (Boniface, 2012).

⁷ 1^{er} mai 1802

Avec le temps et après deux conflits mondiaux, l’instruction des troupes s’oriente sur la formation du soldat. Cela englobe la manière théorique d’envisager la formation : comment enseigner ? Comment écrire les textes utiles ? Comment organiser les séances ? Progressivement, il s’agit de dispenser des savoirs aux hommes du rang comme aux officiers. De là, la pédagogie au sens de la science de l’éducation a une influence grandissante à travers notamment l’écriture de livrets, textes et manuels.

2.1.3 Le traité toutes armes 193 (TTA 193)

Devant la profusion de textes balayant les différents aspects du métier de militaire, il est apparu nécessaire après la Seconde Guerre mondiale de sélectionner les plus pertinents et de les classer. Ainsi est créé le traité toutes armes (TTA). Celui-ci constitue un ensemble de documents réglementaires généraux de l’armée française, complété par des instructions spécifiques pour chaque arme.

Pour ce qui relève de la pédagogie après des publications comme celle du lieutenant-colonel Émile Mayet en 1922, c’est le TTA 193 qui fait office de doctrine. La première version date de l’année 1964, une seconde rénovée est éditée en 1985.

Le contenu du TTA 193 est fortement influencé lors de son écriture ou réécriture par les pensées pédagogiques du moment, en l’occurrence, le béhaviorisme et la pédagogie par objectif.

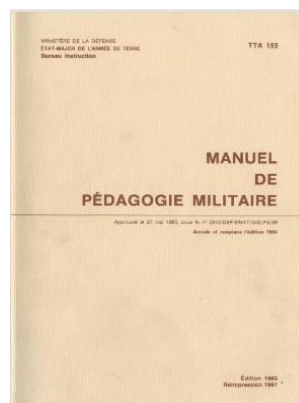


Figure 1 : page de couverture TTA n° 193 (ministère de la Défense).

2.2 Naissance du secourisme

Par un édit royal en date du 22 mars 1708, un corps de praticiens destiné à porter secours aux soldats et aux marins blessés puis à les protéger face aux dangers sanitaires qu'ils affrontaient est instauré (Godart, 2012). Aujourd'hui, après plus de trois siècles, c'est le service de santé des armées (SSA) qui officie.

Les prémices du secourisme trouvent raisonnablement leurs origines à l'issue de la bataille de Solferino de 1859. Henri Dunant bouleversé par la férocité de cette guerre et le taux de mortalité chez les blessés laissés quasiment sans soins décidera en 1863 de créer à Genève une organisation qui deviendra la Croix-Rouge. Celle-ci a pour but de prendre en charge médicalement les blessés au plus près des combats, et ce indifféremment de leur nationalité.

En France, la première organisation est créée en 1892 à Paris. La société des secouristes français avait pour objectif affiché de « s'occuper » des blessés dans l'attente de leur prise en charge par un médecin. L'idée même du secourisme civil et son concept sont nés.

Plus récemment, une commission nationale du secourisme est créée par l'arrêté du 29 octobre 1964 pour mettre en place une doctrine en matière de réalisation des gestes de secourisme, autant pour les techniques, que pour la façon de les enseigner. L'article 3 précise que la commission a pour objet d'étudier les problèmes d'ordre administratif, technique et social se rapportant au secourisme, en vue de réaliser une unité d'enseignement et d'en assurer la meilleure diffusion.⁸

⁸ <https://www.legifrance.gouv.fr/download/securePrint?token=MpVows3ostuh6shfRChb>

Actuellement, nous pouvons constater que comme définition, le dictionnaire Larousse en ligne nous indique que le secourisme est l'ensemble des méthodes pratiques et des techniques thérapeutiques mises en œuvre pour porter assistance à des personnes en danger et leur dispenser les premiers soins (Larousse.fr). Nous pouvons entendre, par exemple, par personnes en danger, les victimes d'accidents ou des suites de maladies.

2.3 Les spécificités de la formation en gendarmerie

La gendarmerie fait partie intégrante des forces armées. Elle se distingue néanmoins des autres armes par ses origines et son évolution au cours des siècles.

2.3.1 Une évolution progressive

La gendarmerie est l'héritière des maréchaussées dont la création remonte au XIII^e siècle. Le 16 février 1791, une loi organique crée une nouvelle institution : la gendarmerie nationale.⁹

Riche de huit siècles d'histoire, la gendarmerie nationale fait partie des forces armées françaises. En 2009, elle est néanmoins rattachée au ministère de l'Intérieur sans pour autant perdre ses caractéristiques militaires et sa spécificité de force combattante.

Au titre de son passé militaire, la gendarmerie nationale a employé les TTA, jusqu'à la fin du XX^e siècle. Progressivement dans les années 2000, l'institution s'écarte de ces recueils de références pour s'orienter vers des textes plus novateurs et plus en adéquation avec les évolutions de la société civile

⁹ <https://www.force-publique.net/index.php?page=3&ch=3&ti=27&idd=1316450073>

2.3.2 Le commandement des écoles

Le 18 juillet 1959, la gendarmerie nationale se dote d'un commandement des écoles (CEGN) basé actuellement à Rochefort sur mer (17). Ses missions sont de garantir les actions de formation initiale et de formation continue réalisées par des organismes de formation spécialisés. Il est également chargé d'adopter et de mettre en œuvre les méthodes pédagogiques les plus récentes dans la formation, de créer et de diffuser la documentation relative à l'instruction.

2.3.3 La professionnalisation du métier de formateur au sein du CEGN

Si la formation initiale et continue des personnels de la gendarmerie a toujours évolué pour s'adapter au plus près de la réalité, celle des formateurs a longtemps été ignorée. Être cadre, formateur, instructeur ne demande que de posséder de solides compétences techniques et professionnelles et ce jusqu'en 2014. La pédagogie employée est issue des TTA, dont le TTA 193. Celui-ci est quelque peu agrémenté selon la sensibilité de la personne dispensant l'action de formation.

Au début de l'année 2013, une réflexion est engagée sous la direction du général Giorgis, commandant les écoles de gendarmerie à Rochefort (17), portant sur l'évaluation de la formation et des formateurs des écoles de gendarmerie. Cette analyse qui révèle un manque patent en doctrine conduit à la réalisation d'un référentiel des activités et des compétences du formateur. Des directives sont données pour la création d'un parcours de formation unique à destination des écoles et centres réalisant de la formation initiale ou continue.

Les membres de l'équipe pédagogie nationale de secourisme gendarmerie ayant pour expérience d'avoir conçu des référentiels de formations suite à la réforme de 2012 dans le domaine du secourisme sont grandement mis à contribution. Un partenariat avec l'université de La Rochelle (17) a permis d'harmoniser, de moderniser et de professionnaliser la formation du personnel désirant servir en qualité de formateurs des écoles. La première session a eu lieu en juin 2014.

2.4 L'organisation du secourisme en gendarmerie

Le secourisme est une matière très technique, très complexe qui porte sur un domaine sensible : le secours aux personnes. La gendarmerie nationale est concernée par le secourisme à deux niveaux, l'un pour la sauvegarde de ses personnels et l'autre dans le cadre de ses missions quotidiennes.

2.4.1 La cellule nationale de formation au secourisme (CNFS) de la gendarmerie

En 2006, les possibilités d'obtenir un agrément pour dispenser des formations en secourisme évoluent avec la publication du décret du 27 février 2006¹⁰ du ministère de l'Intérieur et de l'aménagement du territoire. Celui-ci prescrit la procédure précise d'agrément de sécurité civile au niveau national.

L'année suivante, une réforme majeure est imposée rendant obligatoire la création de référentiels nationaux dans chaque entité formant au secourisme. La gendarmerie nationale qui dispose alors de son propre agrément délivré par la direction générale de la sécurité civile et de la gestion de crise (DGSCGC) décide de ne plus externaliser ces formations au secourisme.

De ce fait, la cellule nationale de la gendarmerie est créée le 1^{er} décembre 2008. Elle est initialement implantée à Beynes (78) avant de s'installer au 1^{er} août 2015 dans l'enceinte de l'école de gendarmerie de fontainebleau (77) par décision du ministère de l'Intérieur.¹¹

L'effectif actuel est composé de trois sous-officiers diplômés en secourisme. Ils sont assistés pour les tâches logistiques et administratives par deux personnels pouvant être soit militaires, soit de statut civil.

¹⁰ Décret n° 2006-237 du 27 février 2006 relatif à la procédure d'agrément de sécurité civile. - (legifrance.gouv.fr)

¹¹ <https://bodata.steinertriples.fr/INTJ1507238A.pdf>

2.4.2 L'équipe pédagogique nationale de secourisme (EPNS)

L'équipe pédagogique nationale de secourisme assure le suivi pédagogique des formations initiales et continues des formateurs de formateurs. Elle participe également aux groupes de travail permettant de faire évoluer tant la doctrine que les référentiels.

Actuellement, elle est composée d'un médecin (conseiller technique santé de la gendarmerie) membre de droit, de trois cadres permanents de la cellule nationale de secourisme gendarmerie et de quinze membres formateurs de formateurs (FdF), titulaires du diplôme de conception et encadrement d'une action de formation (CEAF). Chacun doit être à jour de ses formations continues.

Les membres sont nommés par la direction générale de la gendarmerie nationale (DGGN) sur proposition du conseiller technique national de secourisme (chef de la CNFS). Cela répond aux dispositions de la circulaire n° 88000/gend/dpmgn/sdc/bform du 1er octobre 2018¹².

2.4.3 Les différents diplômes

La gendarmerie dispense principalement à ses personnels des formations initiales et continues des filières de la sécurité civile (DGSCGC). Pour répondre à ses besoins spécifiques et contraintes professionnelles, elle délivre également des enseignements issus de l'institut national de recherche et de sécurité (INRS) ou en lien avec le service de santé des armées (SSA).

Ces actions de formations sont réalisées sur le territoire métropolitain, en outremer et hors du territoire national lors de partenariat ou d'opérations extérieures. Certaines ne sont assurées que par l'EPNS comme la formation de formateurs de formateurs, le CEAF ou encore l'ensemble des formations en outremer et à l'étranger.

¹² Mémorial de la gendarmerie (recueil de tous les textes régissant l'institution)

Signe	Intitulé	cible
Filière sécurité civile (DGSCGC) :		
DAE	Défibrillateurs automatisés externes (initiation)	Niveau opérateur (technicité)
GQS	Gestes qui sauvent (sensibilisation)	
PSC1	Prévention et secours civiques de niveau 1 (grand public)	
PSE 1	Premiers secours en équipe de niveau 1 (secouriste)	
PSE 2	Premiers secours en équipe de niveau 2 (secouriste)	
PSC1 PSH	Prévention et secours civiques de niveau 1 au profit des personnes en situation de handicap	
PIC F	Pédagogie initiale et commune de formateur (socle pédagogique)	Niveau formateur (pédagogie)
F PSC	Pédagogie appliquée à l'emploi de formateur en prévention et secours civiques	
F PS	Pédagogie appliquée à l'emploi de formateur aux premiers secours	
FDF	Pédagogie appliquée à l'emploi de formateur de formateurs	
CEAF	Conception et encadrement d'une action de formation	
FPSC PSH	Pédagogie appliquée à l'emploi de formateur en prévention et secours civiques au profit des personnes en situation de handicap	
Filière INRS :		
SST	Sauveteur secouriste du travail	Monde du travail
F SST	Formateur de sauveteurs secouristes du travail	
Filière service de santé des armées (SSA) :		
STG 1	Sauvetage gendarmerie niveau 1	Niveau armée et spécifiques gendarmerie
F STG 1	Formateur au sauvetage en gendarmerie de niveau 1	
SC 1	Secours au combat de niveau 1	
F SCI	Formateur au secours au combat de niveau 1	

Figure 2 : tableau récapitulatif des formations au secourisme dispensées en gendarmerie.

Chaque gendarme doit à minima détenir le PSC1 et le SGT1. En fonction des besoins de l'institution, d'autres formations sont proposées comme le PSE1 et PSE2. Elles servent à encadrer en interne les activités à risques ou exercer dans certaines formations techniques comme les pelotons de gendarmerie de montagne. Ensuite les personnels motivés peuvent après avoir validé la PIC.F s'orienter dans la voie de la formation, jusqu'au diplôme CEAF.

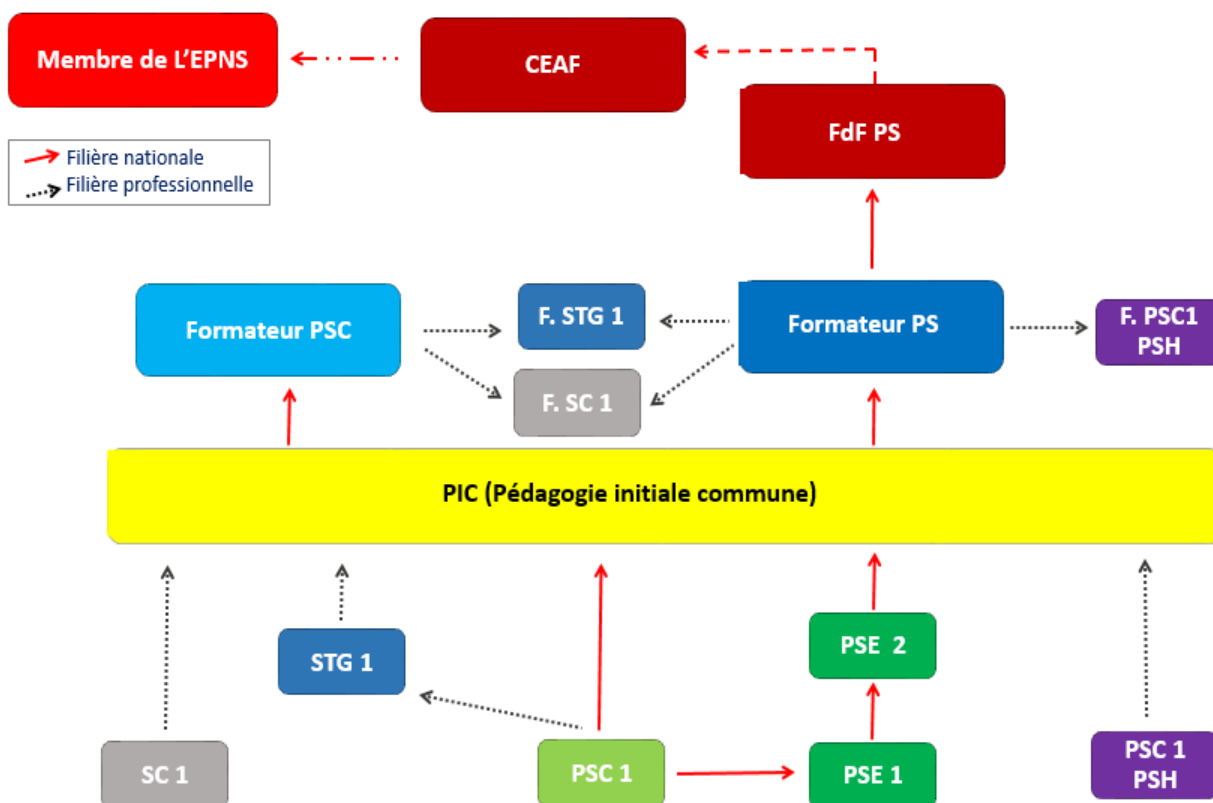


Figure 3 : La filière secourisme en gendarmerie nationale.

2.5 Le diplôme conception et encadrement d'une action de formation

La « chaîne » du secourisme est constituée de plusieurs diplômes « hiérarchisés » les uns par rapport aux autres. Certains concernent l'aspect « opérationnel », d'autres la formation. Le CEAF est un diplôme qui se situe dans la seconde catégorie.

2.5.1 Aspect législatif

L'arrêté du 17 août 2012 fixe le référentiel national de compétences de sécurité civile relatif à l'unité d'enseignement « conception et encadrement d'une action de formation »¹³. Cette formation s'adresse aux personnels des organismes de formation autorisés par la DGSCGC (annexe, p. 2).

¹³ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000026318145/>

Ce texte réglementaire, fixe les compétences que toute personne doit acquérir pour être formateur en matière de sécurité civile (annexe I), les caractéristiques de la formation : organisation, durée, qualification des formateurs, encadrement (annexe II) et les modalités de certification : capacités évaluées (annexe III).

Cet arrêté précise que cette unité d'enseignement a pour objectif l'acquisition par l'apprenant des capacités nécessaires à :

- L'élaboration d'une action de formation à visée certificative.
- L'encadrement d'une équipe pédagogique lors de la réalisation d'une action de formation.

Ainsi, il doit être capable :

- D'analyser les besoins en formation à partir d'enquêtes sur le terrain pour définir les actions de formation nécessaires.
- De concevoir, à partir de compétences fixées par voie réglementaire, émanant d'une autorité d'emploi ou résultant d'une enquête de terrain, une action de formation en élaborant un référentiel de formation respectant les règles de pédagogie générale et les conditions d'apprentissage propices à la construction des savoirs nécessaires aux compétences visées.
- De concevoir, pour chaque étape de la progression issue d'un référentiel de formation, les outils pédagogiques permettant, sur la base de critères et d'indicateurs, de mesurer l'atteinte des objectifs.
- D'organiser une action de formation dans un cadre contraint au plan administratif, logistique et parfois financier, dans le respect des dispositions réglementaires et sur la base de référentiel de formation et de certification validés par son autorité d'emploi.

- De diriger, de coordonner et d'animer une équipe pédagogique, dans le cadre d'une action de formation, afin d'en garantir sa réalisation selon les préconisations définies par son autorité d'emploi.

Toute personne détenant un certificat de compétence de pédagogie appliquée à un emploi et à jour des dispositions réglementaires de maintien des acquis et de formation continue s'y rapportant peut accéder à cet enseignement. Cela induit que des candidats au diplôme peuvent être issus de filières autres que celle du secourisme.

2.5.2 Le diplôme CEAF en gendarmerie

Cette formation est dispensée uniquement au sein de la cellule nationale de secourisme à Fontainebleau (77). Seuls les membres de l'équipe pédagogique nationale peuvent l'encadrer.

Elle est ouverte à tous les personnels de la gendarmerie, civils ou militaires, titulaires d'un certificat de compétence de formateur de formateurs à jour de formation continue (circulaire 88000 mémorial de la gendarmerie nationale). Le nombre de places est limité et répond à une désignation hiérarchique parmi les personnels ayant fait acte de volontariat ou désigné pour raison de service.

2.5.2.1 Le référentiel interne de formation et de certification interarmées

Pour assurer cette formation, la gendarmerie s'appuie sur le référentiel interarmées version 4 GN de 2021. Celui-ci définit le cadre juridique, l'organisation de la formation et de l'évaluation. Le scénario pédagogique est laissé à la diligence de chaque équipe pédagogique.

Initialement le volume horaire est fixé à 40 heures sur une semaine. En 2021 celui-ci est porté à 80 heures sur deux semaines de cinq jours chacune.

2.5.2.2 Organisation de la formation

Les stagiaires sont désignés par un message interne de mise en route émanant de leur hiérarchie après avoir reçu un avis favorable du référent secourisme de leur région d'appartenance. Au préalable, un appel à volontaire avec un quota de places disponibles est publié en début d'année civile.

L'encadrement est assuré par les membres de l'équipe pédagogique nationale de secourisme, désignés par le commandement des écoles gendarmerie, après appel à volontaires. Le responsable pédagogique de la session est un membre de la cellule nationale de secourisme.

Généralement, une seule formation est organisée en gendarmerie chaque année depuis 2015. Pour autant, en cas de nécessité, une seconde session peut être programmée.

2.5.2.3 Déroulement de la formation

Un emploi du temps régle les activités des stagiaires durant les deux semaines. Il est communiqué en début de stage et peut en cas de nécessités pédagogiques subir quelques adaptations.

Le déroulé de la formation alterne entre des apports de connaissances (AC) et de fiches d'activités (FA). Les apports de connaissances sont réalisés par les formateurs. Les stagiaires disposent d'une fiche d'activité pour guider leurs apprentissages au début de chaque séquence.

Les thèmes suivants sont abordés durant les dix jours :

- Les moyens numériques AC1 (0 h 30) - FA1 (1 h 45).
- Organisation de la formation AC2 (0 h 45) - FA2 (2 h 00).
- Les objectifs pédagogiques AC3 (0 h 30) - FA3 (3 h 00).

- Le scénario pédagogique AC4 (0 h 30) - FA4 (3 h 00).
- Les simulations AC5 (0 h 30) - FA5 (3 h 00).
- Les évaluations AC6 (0 h 30).
- Animation AC7 (1 h 00) - Mise en situation (2 h 00).
- Autres approches pédagogiques AC 8 (0 h 30).
- Concevoir une action de formation FA6 (10 h 30) - FA7 (9 h 00).
- Travail individuel de conception en groupe (12 h 00)
- Travail de conception individuel (20 h 00).
- Restitutions et débriefing (9 h 00).

2.5.2.4 La pédagogie

Le cadre pédagogique employé par la gendarmerie en matière de secourisme est celui de la pédagogie par objectif (PPO). Les méthodes, techniques, outils et supports proposés aux formateurs dans les référentiels internes sont sériés dans le tableau ci-dessous. Cette approche a pour effet de générer une pédagogie très descendante, ne plaçant pas, malgré certains travaux en groupe, l'apprenant au centre de son apprentissage.

Méthodes	Techniques	Outils	Supports
Expositive	Exposé	Tableau blanc Paperboard vidéo projecteur Documents écrits, images vidéo	Photocopies Documents professionnels Dossiers Documents informatiques
Interrogative	Questionnement, étude de cas		
Démonstrative	Démonstration pratique Démonstration pratique dirigée en miroir		
De la découverte	Étude de cas, brainstorming, exposé interactif		
En travail de groupe	Jeu de rôle, simulation, mise en situation	Documents et équipements professionnels de simulation	
Individualisée	Exercice, rappel mémoire Questionnaire Fiche de suivi individuelle		

Figure 4 : Tableau MTOS.

Les formateurs s'appuient sur le document de référence : pédagogie initiale et commune du formateur (PIC.F). Celui-ci traite de l'organisation des formations, des conditions d'apprentissage et développe les techniques pédagogiques usuellement employées au secourisme en gendarmerie.

Des diaporamas sont à la disposition des formateurs pour les apports de connaissances. Néanmoins, ces derniers ont la possibilité de modifier ceux-ci ou de créer leurs propres supports pédagogiques, s'ils restent conformes aux textes en vigueur.

Chaque formateur est responsable de la séquence qu'il anime, de son lancement au débriefing final. Durant les phases de travail de groupe et de conceptions individuelles, tous les membres de l'équipe pédagogique interviennent indistinctement.

2.5.2.5 Les évaluations

Trois types d'évaluations sont présents :

- Des évaluations formatives individuelles et collectives lors des débriefings, des feedback et des présentations orales.
- Des évaluations sommatives lors des restitutions des travaux préparés (en groupe ou en individuel).
- Une évaluation certificative à l'issue de la formation.

Ces évaluations sont menées par les encadrants qui tiennent à jour une fiche individuelle de suivi pour chacun des stagiaires. Une certification finale reposant sur les évaluations sommatives permet d'attester de la réussite du stagiaire. Par ailleurs la présence durant toute la formation est également exigée.

Les définitions de ces évaluations sont multiples. Nous retiendrons celles décrites dans le Code de l'enseignement fondamental et secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles¹⁴ qui correspondent parfaitement. Les articles suivants apportent une interprétation pertinente :

- Article 131-1, 39° : évaluation formative : évaluation effectuée en cours d'apprentissage et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève, à mesurer les acquis de l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage. Elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève face aux apprentissages et aux attendus visés. Elle peut se fonder en partie sur l'auto-évaluation.
- Article 131-1, 40° : évaluation sommative : ensemble des épreuves permettant aux enseignants d'établir un bilan des acquis des élèves par rapport aux attendus au terme d'une ou de plusieurs séquences d'apprentissage.
- Article 131-1, 37° : évaluation certificative : évaluation qui intervient dans la délivrance d'un certificat d'enseignement. Elle peut parfois se reposer sur la prise en compte de l'évaluation sommative. Elle est plutôt de type critérié, c'est-à-dire que l'élève est évalué de façon indépendante des autres. Il s'agit d'évaluer l'écart entre ce qui est attendu, visé et les productions de l'élève. Elle permet de déterminer, par exemple, si un objectif est atteint.

La formation CEAf se distingue par le fait qu'elle est automatiquement dispensée à des adultes aguerris en pédagogie puisque les stagiaires détiennent en prérequis le diplôme de formateur de formateurs. Elle est spécifique et diffère de l'ensemble des formations en secourisme par son approche, le public concerné, son contexte d'enseignement et le niveau des compétences à acquérir.

¹⁴ Gallilex : Recherche des textes législatifs : Recherche de texte législatif en vigueur - Résultat (cfwb.be)
https://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=47165&referant=101

3. Le CEAF une formation spécifique pour adultes

Depuis 2015, étant membres de l'EPNS, nous avons régulièrement encadré des stages au sein de la CNFS. L'expérience acquise au fil du temps nous permet de nous rendre compte que le CEAF est à destination d'adultes qui sont chargés de concevoir et d'encadrer des actions de formation et non pas d'opérateurs en secourisme, reproducteurs de protocoles et de techniques préétablies.

Lors des séminaires annuels de l'EPNS de 2020 et 2021, des réflexions sont menées suite à des remontées négatives tant de la part des stagiaires que des encadrants. Celles-ci, bien qu'informelles, ont trait à la cohérence des apprentissages, à certains contenus, à l'identification floue des objectifs de formation et à la programmation pédagogique. Dans un premier temps, quelques apports de connaissances sont révisés et la durée de la formation doublée, passant de 40 à 80 heures dès novembre 2021.

Issue de ces réflexions et de notre pratique, il nous semble que la pédagogie employée usuellement, de transmission, très descendante, peut évoluer vers une pédagogie plus active, remplaçant l'adulte au centre de son apprentissage. De même, la relation formateur-apprenant peut être repensée au sein d'une ingénierie pédagogique centrée sur ce dernier.

3.1 L'adulte en formation CEAF, une « approche pédagogique » distincte ?

La formation de l'adulte pose la question de savoir s'il existe une réelle dichotomie entre adultes et enfants dans leurs démarches d'apprentissage. Devons-nous parler pour des adultes de pédagogie ou d'andragogie ? Cette distinction influe-t-elle sur l'efficacité ?

Étymologiquement le terme pédagogie dérive du grec « paid » : enfant et « agogus » : conduire, mener, accompagner, élever. Celui d'andragogie provient également du grec « andros » : l'homme adulte et de « âgo » : mener, conduire, élever dans le sens d'élévation (dictionnaire Le Robert en ligne).

Knowles (1990, pp. 64-65) nous explique que « La transition entre l'enfance et l'âge adulte fait passer de la pédagogie à l'andragogie, car pour lui, on ne forme pas des enfants comme des adultes ». Plus récemment l'évolution de la société a donné une importance grandissante à la formation permanente. Cela renforce de facto le principe que l'adulte apprend (andragogie) tout au long de sa vie, mais de façon singulièrement différente de l'enfance et de l'adolescent (pédagogie), mais aussi de l'adulte âgé (géragogie).

L'andragogie peut donc être considérée comme une pensée récente si nous prenons pour référence la genèse de la pédagogie. Pour autant, Concordet (1792) indique déjà en son temps que l'instruction ne devrait pas abandonner les individus au sortir de l'école, mais embrasser tous les âges de la vie.

3.1.1 Andragogie : de quoi parlons-nous ?

L'andragogie est une théorie qui soutient que les adultes sont suffisamment différents pour justifier une théorie pédagogique distincte. Celle-ci met l'apprenant au centre de l'apprentissage, le positionne afin qu'il ne dépende plus de l'enseignant pour la connaissance et que ses expériences prennent toutes leurs valeurs. Ainsi l'andragogie se trouve en lien avec les besoins spécifiques des adultes.

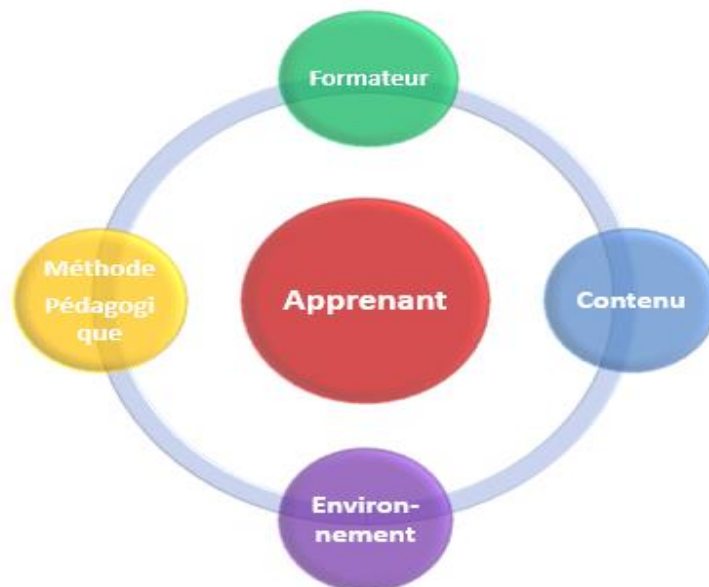


Figure 5 : Schéma : l'apprenant au centre de la formation.

Elle est considérée par certains comme un concept, tel Boutinet (1995) et par d'autres comme un nouveau paradigme, ainsi le pensent Bourgeois et Nizet (1997). C'est « une quête d'identité et de légitimité en éducation des adultes comme champs d'activité scientifique au sein des sciences de l'éducation » (Bourgeois et Nizet 1997, p. 11).

Pour d'autres, comme Merriam, Caffarella et Baumgartner (2007) cela relève d'un courant plus vaste, connu aux États-Unis sous le nom « d'éducation progressive » et en Europe de « pédagogie nouvelle ». Celui-ci est centré sur l'apprenant et fait appel à des méthodes actives d'apprentissage. Au XXème siècle, nous retrouvons en cela Declory (1907), Montessori (1907), Claparède (1905), Cousinet (1907) et Freinet (1920).

Sous l'angle de Lesne (1984, pp. 29-30), cette dichotomie est relativisée. C'est l'aspect de l'expérience qui prime selon lui :

Les caractères particuliers de la formation des adultes. ... résultent non pas d'une différence intrinsèque entre l'enfant et l'adulte, mais essentiellement d'une différence d'expérience sociale, née de la différence des liens sociaux dans lesquels l'un et l'autre évoluent et au sein desquels, agissant tout deux sur le réel, ils acquièrent des savoirs liés à leurs expériences.

Par ailleurs, plusieurs auteurs comme Rachal (1983) indiquent que la distinction porterait plutôt sur le degré de conduite dans l'apprentissage, expliquant que l'adulte a aussi besoin d'être guidé tout comme l'enfant peut se montrer autonome, autodirigé. Celui-ci aurait besoin tout à la fois d'autonomie et d'une ligne de conduite lui permettant d'évoluer librement, mais en sécurité.

La notion d'andragogie s'est développée durant les années soixante en Amérique du Nord. Knowles a été un large promoteur de celle-ci (cité par Petit, 2011).

Knowles (1990, pp. 64-65), résume les travaux de Van Enckevoort (1971) ainsi :

Aussi loin qu'il a pu remonter, ce terme (Andragogik) a été cité pour la première fois en 1833 par Alexander Kapp professeur de grammaire allemande. Puis Van Enckevoort a retrouvé sa trace en 1921 chez le spécialiste en sciences sociales allemandes Eugen Rosenstock, professeur à l'académie des sciences sociales de Francfort. Dans un rapport publié cette année-là, il suggéra que l'éducation des adultes nécessitait des enseignants, des méthodes et une philosophie qui leur étaient propres, on ne peut se contenter de transposer la théorie de l'éducation des jeunes (ou pédagogie) à une situation où les apprenants sont adultes. Plus tard en 1951, un psychiatre suisse Heinrich Hanselmann, publia un livre intitulé andragogy : nature, possibilities and boundaries of adult education, sur les possibilités de traitement et de rééducation des adultes en dehors du cadre médical. Puis en 1957, Franz Poggeler, enseignant allemand, écrivit Introduction to Andragogy : Basic Issues In adult education. C'est à partir de cette époque que le terme commença à être employé dans des pays non germanophones.

Ainsi selon lui :

Les avantages de l'andragogie sont multiples. Premièrement elle est un outil très performant doté d'un énorme potentiel pour permettre aux jeunes et aux adultes de croire en eux même, de réfléchir et d'être créatifs. Deuxièmement, en invitant l'enseignant et l'apprenant à dialoguer, elle met un terme à l'éternel problème du conflit enseignant-élève. ... Troisièmement elle ne cloisonne pas l'éducation de l'enfant et de l'adulte, sa vocation est d'aider les êtres humains en général à apprendre (Knowles 1990, pp. 64-65).

Ce lien avec les besoins spécifiques de l'adulte montre l'intérêt de la motivation, de la confiance en soi et du dépassement du conflit pour comprendre la collaboration enseignant-élève. Prendre en compte cela, permet au formateur d'accompagner l'adulte dans son apprentissage dans une interaction basée sur l'échange lui permettent de s'approprier pleinement les conditions et les contenus de son apprentissage.

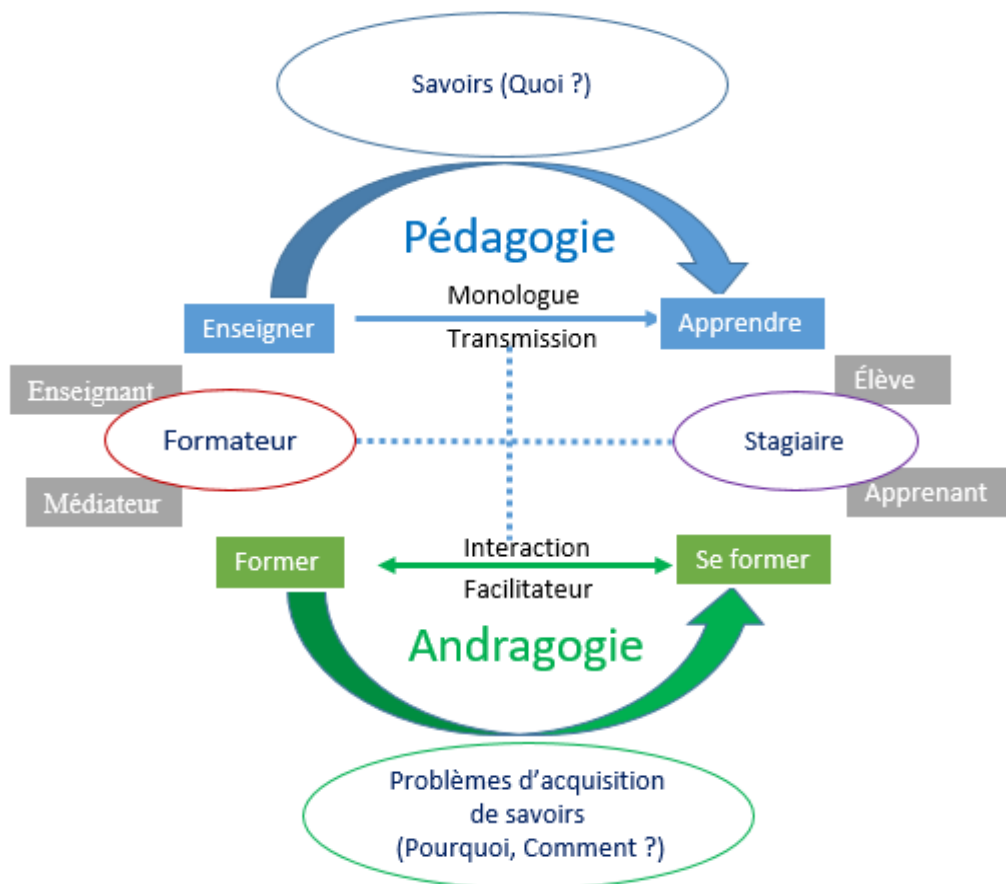


Figure 6 : Schéma des modes d'apprentissages jeunes vs adultes Wautier & Vileyn (2004, p. 170).

3.1.2 Qu'est-ce qu'un adulte ?

Définir « l'âge adulte » est une tâche ardue à laquelle nombre se sont confrontés sans néanmoins arriver à un consensus. « Ce n'est en définitive que dissenter autour d'une métaphore », comme le souligne opportunément Reboul (1974, p. 440).

L'étymologie du mot adulte « adultus » signifie : qui a cessé de croître. Ainsi pour Reboul (1974, p. 445), l'adulte est un être qui a achevé sa croissance. Or cet achèvement conjugue deux notions qui ne vont obligatoirement de pair la maturité et la majorité.

Plusieurs approches peuvent être envisagées : maturité sociale, professionnelle, familiale, majorité sexuelle, civile. Pour autant, aucune ne détermine cette notion en science de l'éducation.

Si nous abordons l'adulte du point de vue de la maturité, selon Descartes (cité par (Dubreucq, 2019, pp. 41-53), c'est la raison qui est le fondement de l'âge adulte. Ainsi, Boutinet (1998) distingue trois degrés de l'adulte :

l'adulte immature, l'adulte en maturation, l'adulte en maturité, indiquant de fait une évolution permanente de cet état. En cela, il s'appuie sur Piaget et Wallon qui s'accordent sur l'existence de stades, de passages chronologiques nécessaires et obligatoires de la naissance à la construction de l'âge adulte.

D'autres auteurs penchent pour cette conception de l'adulte en construction permanente, en évolution, en maturation. Boutinet (2004, p. 26) nous résume leurs approches :

Colarusso et Nemiroff dans leur théorie psychodynamique considèrent que la nature du processus développemental est la même chez l'enfant et chez l'adulte. L'adulte serait en continuelle maturation. Il passerait par des étapes successives de transition et de crise, cette dernière elle-même résolue au sein d'une transition ultérieure, comme l'ont illustré chacun de leur côté Levinson (1980) distinguant le jeune adulte, l'adulte du milieu de la vie, le dernier adulte. Neugarten (1985) précise les changements significatifs auxquels l'adulte doit faire face (Bédard, 1983). De son côté Mezirow (2001) assimile le développement de l'adulte à un accroissement progressif de son aptitude à valider son acquis antérieur grâce au dialogue réflexif. C'est cette même idée de maturation continuelle de soi que l'on retrouve chez L'Ecuyer.

Morin (2000, pp. 71-72) propose lui de s'interroger et d'essayer de répondre à la question qu'il se pose : « suis-je adulte ? ». Ainsi il affirme « Adulte, je ne le suis pas tellement. Être adulte c'est avoir des responsabilités ». Assumer des responsabilités serait ainsi un gage de maturité et de facto de ne plus être au stade de l'enfance.

Pour d'autres, une approche plus orientée sur la majorité reposerait sur le fait d'être parvenu au terme de sa croissance, de son plein développement. L'acquisition d'un statut social comme seuil déclaré. Cet âge serait la combinaison entre des conceptions personnelles, institutionnelles et sociales en constantes évolutions et donc non en état d'achèvement pour Baquet (2009).

Zazzo (1969 p. 44) complète cette idée. Il estime que « les jalons de sa maturation sociale, son insertion dans le statut adulte et la réalisation de ses rôles donnent à l'individu un sentiment de progrès, le sentiment d'avoir franchi des étapes, mais pratiquement jamais le sentiment d'une fin, d'un achèvement ».

Dans le même esprit, si nous considérons l'entrée dans la vie active comme point de départ de l'âge adulte, l'étude de Lerais et Marioni (2004, p. 5) met en avant les éléments suivants : l'âge moyen d'entrée dans la vie active, 18 ans à la fin des années 1970, a fortement augmenté entre 1985 et 1995, avec l'allongement de la durée des études. Depuis que la durée d'étude a cessé d'augmenter, celui-ci s'est stabilisé aux environs de 21 ans. L'âge moyen de sortie d'activité est de 58 ans en 2002.

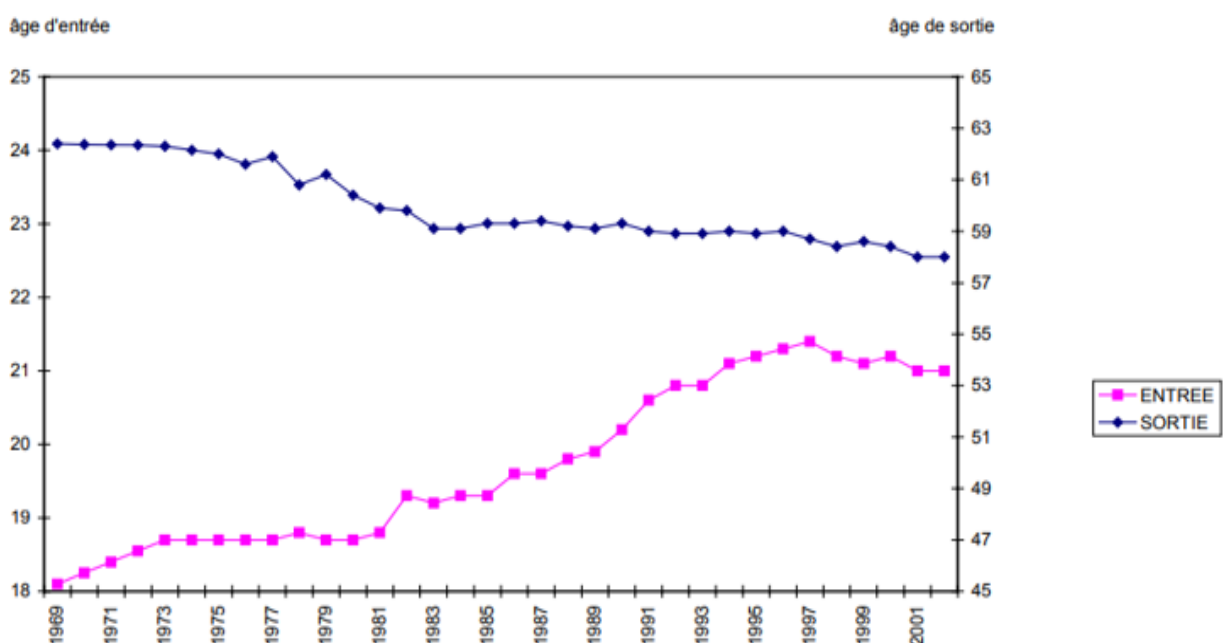


Figure 7 : âge moyen d'entrée et de sortie d'activité de 1969 à 2002 (Lerais et Marioni, 2004).

Avec Bourdieu (1980), nous reconnaissons que l'âge obéit à une manipulation symbolique dans son découpage mythico-rituel. Selon lui, « l'actualité conférée à cette nouvelle catégorie d'âge qu'est la vie adulte et dans le sens que nous lui donnons actuellement, doit être entrevue comme l'expression de l'une de ces manipulations dont il s'agit de déjouer les significations sous-jacentes » (Boutinet, 2004, p. 16).

Différents travaux tentent de préciser les frontières de chaque catégorie d'âge. Le principe retenu de l'enfance, de l'âge adulte et de la vieillesse aboutit à une tripartition de la vie de l'homme dont l'influence reste grande dans nos sociétés modernes. Cette tripartition peut être observée à travers deux études, celle de la commission des communautés européennes (2005) et celle du cycle de la vie selon Erikson (1968).

Intitulé de la phase	Enfance	Age adulte	Vieillesse
<i>Désignation de la personne</i>	Enfant	Adulte	Personne âgée
<i>Précepte</i>	Croissance	Activité	Déclin
<i>Institution</i>	Ecole	Travail (rémunéré)	Retraite
<i>Modèle éducatif</i>	Pédagogie	Andragogie	Gér- / Gérontagogie
<i>Deux modèles des âges de la vie</i>			
<i>Commission des Communautés Européennes 2005</i>	Enfants (0 à 14) Jeunes gens (15 à 24).	Jeunes adultes (25 à 39) Adultes (40 à 54) Travailleurs âgés (55 à 64).	« Seniors » (65 à 79) Personnes très âgées (80+).
<i>Cycle de vie selon Erikson, 1968, p. 97</i>	Nourrisson 1ère enfance Enfance Âge scolaire Adolescence	Jeune adulte Adulte	Personne agée

Figure 8 : tripartition de la vie université de Haute-Alsace Correia (2018).

3.1.3 Qui est cet adulte qui va en formation ? Quels sont ses besoins ?

Poser la question de « l'adulte en formation » restreint l'interrogation et revient à donner la réponse. Il serait plus judicieux de parler de « besoins d'apprentissage ». En effet, l'adulte arrive en formation avec des acquis, des besoins, des objectifs, des attentes bien spécifiques et éloignés de ceux de l'enfant.

Ces différences sont établies par Knowles (1990, pp. 67-69) qui précise que « plus il grandit en âge, plus l'apprenant rejette le processus de réception passive pour entrer dans un processus d'investigation active » :

1. Les adultes arrivent avec une expérience plus forte et plus diversifiée que les jeunes, rendant les groupes très hétérogènes et nécessitant une adaptation des stratégies d'apprentissage.
2. Les adultes sont aptes à apprendre si les connaissances permettent d'affronter des situations réelles : l'apprentissage ne peut donc pas être dissocié du besoin de développement.
3. Les adultes assimilent d'autant mieux que les connaissances, les compétences, les attitudes sont présentées dans le contexte de leur mise en application sur des situations réelles.
4. Les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre une formation. Tough (1979) insiste sur le fait que si l'adulte est à l'initiative de sa formation, il y consacre davantage d'énergie et d'investissement.
5. Les adultes ont besoin d'être traités comme des individus capables de se prendre en main. Ils n'acceptent pas les situations s'ils sentent qu'on leur impose leur volonté.
6. Les adultes sont motivés intérieurement par le désir d'accroître leur satisfaction professionnelle, leur estime de soi, plus encore que par leurs motivations extérieures comme un meilleur salaire ou une promotion.

Pour Lemaire (2005, p. 42) :

L'andragogie exploite l'expérience, optimise les atouts, s'ouvre sur l'avenir. Elle respecte les trois niveaux de l'homme : la tête « je suis », le cœur « je ressens » et l'esprit « je pense ». De ce fait elle produit un schéma constructeur, grâce auquel la formation devient source d'équilibre et d'épanouissement pour la personne.

Ainsi, l'apprenant adulte se trouve être l'élément moteur de toute formation. C'est à lui que revient l'implication, l'engagement, la mise à profit de son expérience, de son parcours de vie et de tendre à de nouveaux objectifs.

En cela, Eneau et Tremblay (2006, p. 75) indiquent que :

« L'adulte apprenant doit avoir quatre compétences clefs : apprendre autrement en sachant tolérer « l'incertitude » ; apprendre avec les autres, en établissant un réseau de ressources ; apprendre en action, l'apprentissage et l'apprenant forment un couple : il s'agit de réfléchir sur et dans l'action ; apprendre à apprendre, en apprenant à se connaître comme apprenant, en produisant du sens par une analyse de son expérience ».

Wittorski (2008, p. 26) complète cette approche en citant Mezirow (2001) qui considère qu'apprendre c'est produire du sens :

L'apprentissage est un processus d'interprétation. ... dans lequel nous entrons en interaction avec les objets et événements guidés par un ensemble d'habitudes anciennes ... nous réintégrons en quelque sorte une expérience ancienne à partir d'un nouvel ensemble d'anticipations attribuant ainsi à l'expérience passée, un sens nouveau, une perspective nouvelle.

La démarche d'apprentissage de l'apprenant adulte peut être de ce fait traduite à travers trois dimensions : le rapport à lui-même ; le rapport avec les autres ; le rapport avec le monde, et ce en lien avec ses besoins. De la sorte, cette vue installe l'apprenant adulte au cœur du processus de formation.

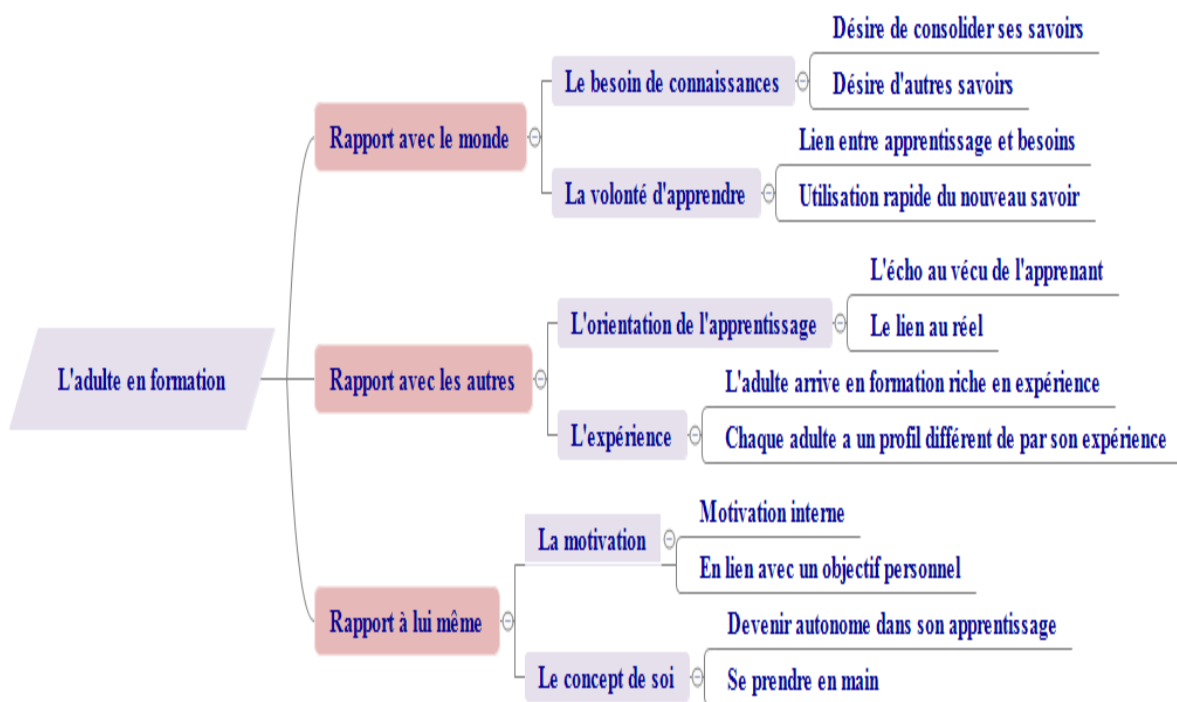


Figure 9 : L'adulte au cœur du processus de formation.

3.1.4 La réflexivité au service de la formation

Dans le dictionnaire fondamental de psychologie, Bloch (2002), la réflexivité est définie comme l'attitude d'une personne qui se prend elle-même comme sujet d'analyse. La réflexivité est aussi définie « comme un mouvement de la pensée du sujet qui revient sur lui-même pour prendre conscience de son mode de fonctionnement. C'est une instance d'intelligibilité qui permet de reconsidérer et de reprendre à son compte son activité » (Vinatier, 2012, p.72).

Gressner (1956) énonce le bien-fondé pédagogique des échanges verbaux ou écrits entre formé(s) et formateur(s) en tant que travail réflexif. Morandi (1997) complète cette observation en indiquant que « l'objet de la pédagogie, ce n'est ni l'enseignant, ni le savoir, ni l'élève, mais l'activité qui les réunit » (cité par Simonian, 2003, p. 77).

Pour Piaget (1974) et Vermersch (1994), le sujet apprend de son expérience, mais ne peut en devenir le maître, que par le biais de la prise de conscience.

Il n'a pas spontanément accès à la totalité de son expérience et il est nécessaire de mettre en œuvre une activité spécifique pour y accéder. On invite le sujet à mettre en mots ce qu'il fait ou a fait, comment il le fait ou l'a fait, pour produire de la connaissance, des concepts, améliorer son action, ou mieux saisir et réaliser ses intentions à venir Boutinet (1995) (cité par Petit, 2011, p. 91).

Sous un autre angle, Bandura (2009) parle lui d'agentivité à l'âge adulte comme « la capacité d'exercer un contrôle sur son fonctionnement et sur les phénomènes environnementaux » (cité par Evans, 2015, p.12). Dans son ouvrage de 1977, il précise que « les gens sont considérés comme des agents auto-organiseurs, proactifs, autoréflexifs, constamment en train de négocier leurs actions, leurs affects et leurs projets avec les différentes facettes de leurs environnements » (cité par Carré et Mayen, 2019, p. 197).

Devey, en 1938, dans son approche par la théorie de l'enquête, est repris par nombre d'auteurs actuels qui convoquent ce modèle théorique comme outils d'analyse pour déterminer la façon dont les individus agissent et apprennent dans et par l'activité avec laquelle ils interagissent. Dès 1933, l'auteur évoque ce qui inspirera le concept de la pensée réflexive chez l'enseignant comme une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences qui l'amène à rechercher des solutions afin de résoudre une situation particulière ou problématique.

Lutter contre la reproduction simple de ce qui a été montré par le formateur. Cette proposition implique de rompre avec une pédagogie où l'apprenant s'adapte aux cours préétablis sans autre préoccupation que son mode de transmission, sans incitation à la réflexion. L'enjeu de la relation pédagogique entre l'apprenant adulte et le formateur devient alors le processus de conceptualisation qui caractérise la prise de conscience, Piaget (1974).

« Une caractéristique des adultes en formation est la recherche de réflexion sur sa pratique (processus de conceptualisation) et sur sa propre réflexion (processus d'abstraction) » (Simonian, 2003, p. 84).

De même, comme l'indique Roger (2015, p. 56) :

Si les adultes pouvaient être aidés à prendre de plus en plus la responsabilité de leur apprentissage, en opposition avec ce qu'un professeur ou une institution pense de ce que l'apprentissage devrait être (principe du modèle descendant, dirigé par l'enseignant), leurs chances de réussite et leur capacité subséquente en tant qu'apprenants qualifiés tout au long de la vie en seraient grandement améliorées.

Francom (2010, p. 33) détermine quatre principes en lien avec la prise de responsabilité des adultes de leur apprentissage :

Faire correspondre le niveau d'apprentissage autodirigé demandé dans les activités pédagogiques avec ce que l'étudiant est prêt à faire ; progresser d'un apprentissage dirigé par l'enseignant à un apprentissage dirigé par l'étudiant dans la durée ; soutenir l'acquisition des connaissances sur le sujet enseigné en même temps que celle des compétences propres à l'apprentissage autodirigé ; permettre aux adultes de pratiquer l'auto-direction dans le contexte des tâches d'apprentissage.

Fort de ces préceptes, prendre conscience de ses capacités à porter une réflexion sur sa pratique consiste ainsi en un travail réflexif sur l'expérience réalisée, tant pour un formateur que pour un apprenant, d'autant pour un adulte en formation. Lafortune et Deaudelin (2001, p. 43) définissent le concept de la pratique réflexive comme « un ensemble de gestes professionnels qui comporte l'intervention de ces derniers auprès des apprenants ainsi que la réflexion sur leurs gestes pédagogiques posés dans le cadre de cette intervention ».

La notion de réflexion peut s'entendre selon Legault (2004), comme le retour de la pensée sur elle-même pour faire l'étude d'une situation. Cela, dans le but de déclencher un détachement suscitant la production d'une nouvelle connaissance.

Selon la théorie de Schön (1994), la réflexivité signifie de réfléchir en cours d'action et sur l'action. Il établit un modèle reposant sur deux processus mentaux : la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action (cité par Lagadec, 2009, p. 6). Cette théorie repose sur deux notions :

- Par « dans l'action », nous entendons en temps réel, en situation. Le sujet est à la fois acteur et observateur de sa pratique. Il transforme une action impulsive en action intelligente et réfléchie pour une prestation modifiable dans l'instant ou à des fins ultérieures, confronté à une situation déroutante au moment même de sa pratique. Elle donne le contrôle au sujet sur son action qui agit intentionnellement.
- Par « sur l'action » nous sollicitons une démarche plus longue et plus complète permettant d'élaborer des stratégies dans un temps différé. C'est une analyse structurée de la pratique, qui la décompose, la dissèque afin de la comprendre, la conceptualiser pour l'expérimenter à nouveau dans une pratique future.

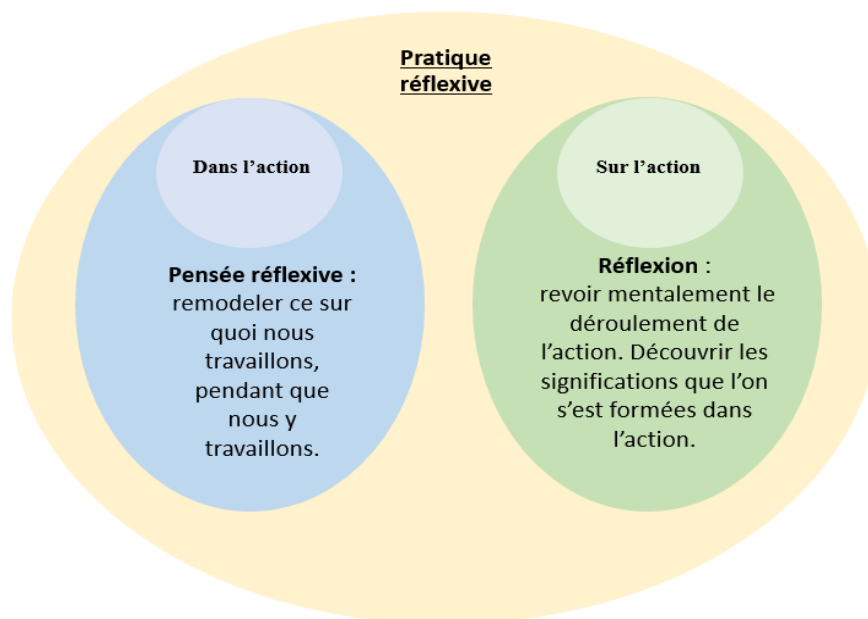


Figure 10 : Schéma pratique réflexive.

Plusieurs modèles de pratique réflexive existent comme ceux de Borton (1970), Kolb et Fry (1975), Argyris et Schön (1978), Gibbs (1988), Johns (1995) ou Brookfield (1998). Nous retiendrons celui de Gibbs (1988) en ce qu'il propose de s'appuyer sur l'utilisation du débriefing structuré pour faciliter la réflexion. Le « cycle de réflexion de Gibbs », simplifié en six étapes distinctes, permet d'organiser la réflexion sur les expériences d'apprentissage.

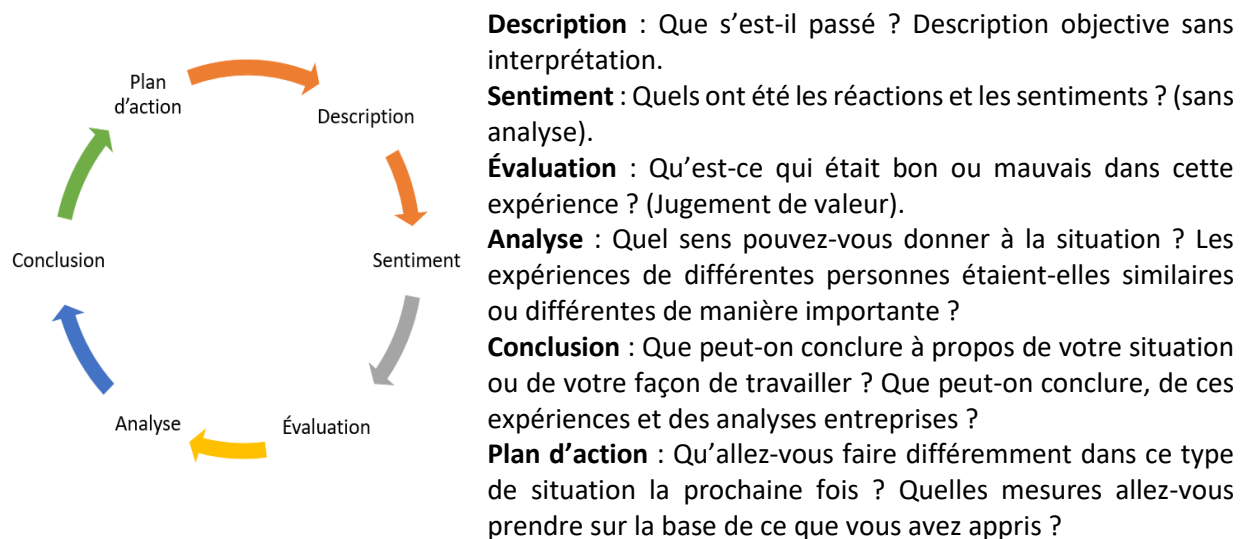


Figure 11 : Adaptation du modèle réfléchissant Gibbs (1988).

Une application de la réflexivité, au service de la formation, peut résider dans l'analyse de la pratique professionnelle. Par cette activité consciente, l'acteur détermine les concepts, les logiques qui ont permis à l'action de se réaliser. Il décrit et analyse, établit des relations de signification qui font apparaître des difficultés, des problèmes, des aléas, des incertitudes permettant d'améliorer sa pratique professionnelle. Cette réflexion doit principalement porter sur les changements qu'il souhaite effectuer (en termes d'objectifs) dans sa pratique et les stratégies d'apprentissage (en termes de formations) qu'il désire privilégier pour y arriver. Cette réflexivité peut être comprise comme un cycle d'amélioration.

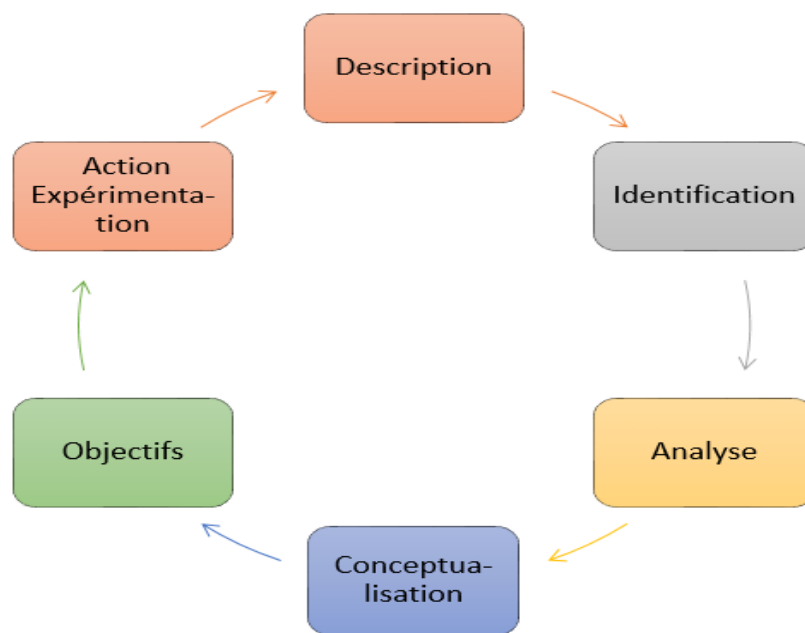


Figure 12 : Cycle d'amélioration.

3.2 La formation et l'apprentissage des futurs concepteurs : de la prescription à l'application

Ferdinand Buisson a formulé de façon magistrale en 1911 : « L'école est faite pour l'homme et non l'homme pour l'école » Tricot (2017, p.19). De cet axiome, pouvons-nous en déduire que la formation est faite pour l'homme et non l'homme pour la formation ?

La formation peut s'entendre comme la mission de former de nouveaux « professionnels » à travers un projet, un développement des compétences. C'est plus généralement une manière définie comme l'action d'un formateur s'exerçant sur une ou plusieurs personnes en vue de les adapter techniquement, physiquement et psychologiquement à leurs futurs fonctions ou besoins.

La formation, guide, modèle, dans un contexte et un but précis et convenu préalablement, c'est une tentative de transformation d'autrui par une action sur l'autre. L'idée de rencontre de l'autre est prégnante à travers la relation qui s'instaurera entre l'apprenant et le formateur et reste un fondement de ce processus.

La formation d'adultes s'entend pour Coté (1986, p. 25), en ce que :

La formation est à considérer comme une conduite au même titre que toutes les autres conduites humaines, et à ce titre, elle sous-tend une dynamique inscrite dans la rencontre de deux individus, lesquels ont des besoins propres. ... Dans le champ de la formation, considérée comme conduite, la véritable finalité ne peut se trouver que dans cette rencontre recherchée avec le sujet, puisque toute l'organisation n'existe qu'en raison du fait que ce dernier a d'abord des besoins.

Champy et Estevé (1998, p. 455) estiment que :

Un ensemble des activités et des processus qui ont pour résultat spécifique la production de nouvelles dispositions chez un public qui, à l'issue du continuum de la scolarité, a connu ou connaît une expérience d'exercice ou de recherche d'une activité professionnelle ou sociale. La formation des adultes se distingue notamment de l'enseignement dans la mesure où elle ne désigne pas seulement l'activité du formateur, mais plus généralement l'ensemble des activités, des acteurs sociaux qui contribuent à la fonction formation, et en particulier celle des formés eux-mêmes. Institutionnellement la formation est à visée professionnelle dans le but d'améliorer ses compétences.

Tupin (2011) précise quant à lui que le phénomène de transmission de savoirs ou de savoir-faire ne peut être autrement que relié au contexte d'une situation, d'un milieu, d'un groupe ou d'une société. Ainsi, la transmission hors de son cadre de référence n'a pas l'emprise nécessaire chez l'apprenant.

Carré (2015, pp. 30-31) met en avant le fait qu'« apprentissage et formation ne sont pas synonymes en ce sens que la formation mènerait automatiquement à l'apprentissage et qu'apprendre supposerait être en formation ».

Selon lui :

Le terme d'apprentissage décrit le processus psychologique, interne au sujet, bien que toujours socialement situé, qui mène à la transformation durable de représentations, d'habiletés et d'attitudes, en milieu éducatif formel ou ailleurs. La notion de formation, quant à elle, décrit une intervention sur autrui, en milieu généralement formel, visant le développement des compétences ; en ce sens elle ne recouvre qu'une intention de transformation d'autrui. Dès l'abord, une fracture s'instaure entre les deux notions. L'apprentissage est un phénomène intime, une « action sur soi » dont le sujet social est à la fois l'hôte et l'acteur, voire l'auteur ». En revanche, la formation est un projet de modification du « formé », une tentative d'action sur l'autre.

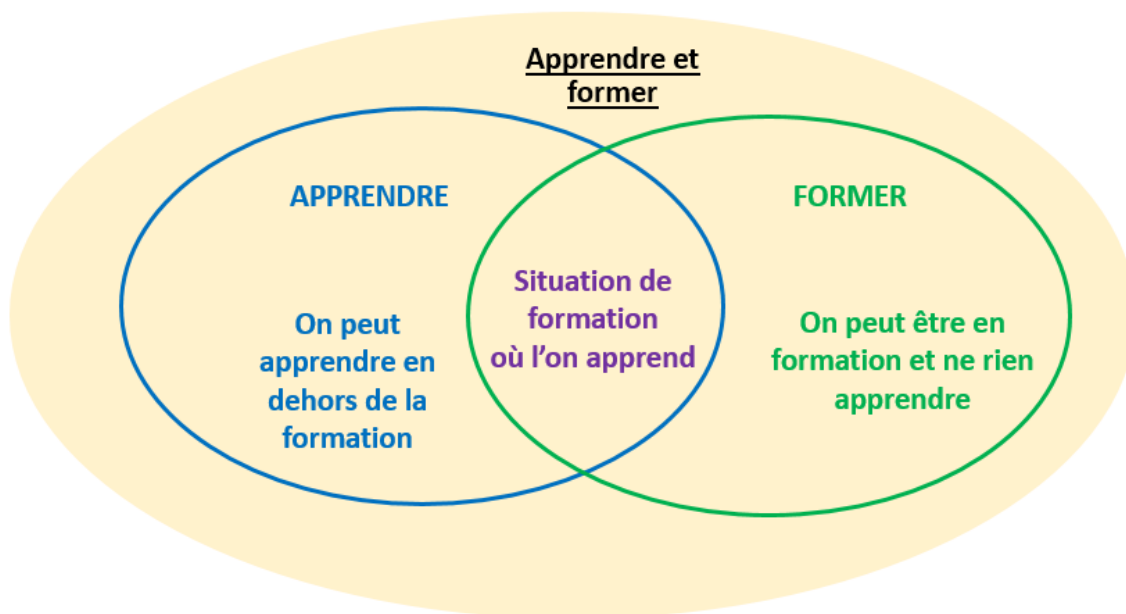


Figure 13 : Apprendre et former deux activités distinctes (Carré 2015, p. 31).

En ce sens, Nagel et Grégoire (2012, p. 44) expliquent « qu'apprendre c'est vouloir comprendre ce que nous ne comprenons pas encore, c'est poser des questions au monde, à la vie, à autrui ou à soi-même ». Cela étaye la position qu'Aristote avance (cité par Hummel, 2012) en ce « qu'il faut faire ce que l'on ne sait pas faire, pour apprendre à le faire ».

De fait, il en résulte une implication dans la prise en compte des situations d'apprentissage de l'adulte en formation (situation formelle) ou hors formation (situation non formelle ou informelle). Ainsi, apprendre peut être envisagé dans et hors du cadre de la formation. Néanmoins, sous-tendu à un contexte professionnel, apprendre reste subordonné à la conduite de l'apprenant vers un changement qu'il accepte et qu'il sera en capacité de mettre en œuvre et de reproduire.

3.2.1 Méthodes pédagogiques de l'apprentissage

Bien que plusieurs courants psychologiques traitent de l'apprentissage, pour autant, nous n'aborderons ici que deux d'entre eux plus particulièrement en lien avec notre mémoire. Nous retiendrons la définition qui entend, par courant pédagogique, le regroupement d'éléments objectifs et subjectifs issus de l'expérience, de la recherche de différentes personnes. Il encadre cela dans une période donnée et précise que l'ensemble fournit un cadre explicatif de l'apprentissage.

De même, par méthodes pédagogiques, nous pouvons retenir le cadre explicatif de l'apprentissage. Une méthode se caractérise donc par des principes, une démarche, des techniques et des outils.

3.2.1.1 Approche béhavioriste : « méthode expositive »

Cette approche repose sur l'étude des comportements observables en analysant l'impact de l'environnement sur le comportement de l'individu. Le courant du Behaviorisme ou comportementalisme est dominant après-guerre, dans les années 1960 à 1970. C'est dans ces années précisément qu'ont été écrits les TTA militaires, dont le TTA 193 décrit précédemment.

Le conditionnement répondant est édicté par Pavlov (1903). Cette théorie s'intéresse aux résultats d'un apprentissage dû à l'association entre les stimuli de l'environnement et les réactions inconditionnelles de l'organisme. L'expérience qu'il mène, mettant en rapport un chien, de la nourriture et une clochette à travers stimuli et récompenses, lui permet d'avancer que les réactions acquises par l'apprentissage produisent des réflexes lorsque le cerveau associe les stimuli à l'action qui suit.

Par la suite, Watson (1913) poursuit les travaux de Pavlov et avance d'après l'expérience qu'il conduit entre un rat blanc et un enfant prénommé Albert, que tous les comportements complexes sont des chaînes de comportements conditionnés. Il décrit l'apprentissage par conditionnements successifs.

Skinner et Thorndike, dans les années (1950), développent le concept lié au béhaviorisme du conditionnement opérant. La distinction tient dans le fait que la conduite humaine est conditionnée par les conséquences du comportement, avant que celui-ci n'intervienne. À cela s'ajoute la réponse du sujet qui est volontaire, parce que motivé à être récompensé. L'apprentissage est perçu sous l'angle des conséquences résultantes de l'action. Ainsi quatre mécanismes peuvent être identifiés : le renforcement positif, le renforcement négatif, l'extinction et la punition.

La conception pédagogique qui en découle est celle dite de « la boîte noire » qui considère que le contenu du cerveau des apprenants n'est pas accessible. Nous ne savons pas ce qui se passe dans leur cerveau. De ce fait, l'apprentissage est centré sur l'entrée et la sortie des informations et de facto sur les comportements observables qui se présenteront une fois les objectifs atteints. Le conditionnement des apprentissages se fait par un bon stimulus pour obtenir un comportement approprié et un changement d'un comportement se traduisant par des automatismes. L'accent est mis sur les contenus et leur transmission. Nous retrouvons en cela la pédagogie par objectifs employée dans les formations au secourisme en gendarmerie.

Tardif (2016, p. 26) affirme :

Qu'apprendre c'est acquérir ou modifier un comportement en fonction des conséquences immédiates qui lui sont associées. Si ses conséquences sont vécues comme des récompenses, le comportement qui les engendre sera renforcé et tendra à se répéter. Si ces mêmes conséquences sont vécues comme des punitions, alors le comportement tendra à disparaître.

La méthode expositive de type déclaratif ou procédural (ou démonstratif) repose sur un schéma en trois temps : exposition, application et évaluation. La pédagogie par objectifs (PPO) très largement employée se base sur des objectifs formulés en termes de comportements observables par paliers successifs facilement atteignables : l'apprenant est capable de quelque chose. L'élève apprend ainsi grâce aux conséquences de ses actions pédagogiques non individualisées et transmissives dans un face-à-face pédagogique.

Dans ce concept, le formateur est le seul détenteur du savoir, c'est l'enseignant, le conférencier par définition. Il informe, transmet le savoir théorique, savoir-faire (techniques, procédures), savoir-être (comportements), explique clairement et parfois démontre. L'apprenant est spectateur, il écoute, observe, mais il ne réfléchit pas ou peu. Il est passif, soumis, suit ce qui est prévu par les objectifs. Il reçoit, applique et reproduit, c'est le principe de la tête vide vers une tête pleine.

Cette pédagogie semble efficace pour les formations de masse, celles visant des changements de comportement, l'acquisition d'automatismes, les apprentissages techniques : énoncé, procédure, application. L'avantage pour l'apprenant est qu'il repart avec l'ensemble des choses à savoir, même s'il n'a pas compris. Il est dans une situation confortable durant la formation, pas de remise en cause. Du point de vue du formateur, celui-ci est aussi dans un positionnement confortable du fait qu'il maîtrise le déroulement pédagogique, le contenu à transmettre et le temps de mise en place rapide. A contrario, l'apprenant dispose de peu d'autonomie vis-à-vis des savoirs dans une pédagogie abstraite, scolaire, modélisant à travers des tâches prédécoupées, rendant flou la vision d'ensemble.

3.2.1.2 Approche socioconstructivisme : « méthode active »

Vygotski dans ses recherches fait écho aux travaux de Piaget, en complexifiant l'approche de celui-ci. Piaget, dès 1923, développe l'approche constructivisme face au béhaviorisme, dans laquelle il estime que l'intelligence n'est pas innée, mais se construit. Il s'intéresse ainsi à l'activité de l'apprenant pour se construire. D'autres auteurs s'inscrivent également en pionnier de cette pédagogie active, comme Dewey (1900), Claparède (1905), Freinet (1920) ou Montessori (1907) au XIX^{ème} et XX^{ème} siècle.

Vygotski (1933), est un cognitiviste qui a réfuté l'hypothèse selon laquelle il était possible de séparer l'apprentissage de son contexte social. Il postule a contrario que les individus participent activement à la création de leurs propres connaissances. Il défend que l'apprentissage a lieu principalement dans des contextes sociaux et culturels, plutôt qu'au sein de l'individu uniquement.

Le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage social qui vient compléter, dans les années 1990, la théorie du constructivisme et qui soutient que toutes les fonctions cognitives trouvent leur origine dans les interactions sociales et que l'apprentissage ne consiste pas simplement en l'assimilation et l'accommodation de nouvelles connaissances par les apprenants, mais que c'est le processus par lequel les apprenants s'intègrent dans une communauté de connaissances. Le développement cognitif est dépendant de l'apprentissage social et culturel.

Englebert-Lecomte, Fourez, et Mathy (2004, p. 13) précisent que :

Le constructivisme classique ne donne pas une image adéquate des pratiques scientifiques. ... Il ne prend pas en compte les références conceptuelles et sociales, il reste muet au niveau référentiel ou sémantique. C'est pourquoi des chercheurs ont voulu rendre compte des dimensions sociales de la construction des savoirs et ont opté pour un éclairage dit socioconstructivisme. Ils insistent sur le fait que les pratiques sont construites par les humains et pour les humains.

La conception pédagogique se traduit par la construction des connaissances à travers les échanges sociaux, le travail de verbalisation, de co-construction, co-élaboration entre pairs liés aux situations problèmes. Il y a confrontation d'idées, de représentations, de connaissances, de réalités, mais sans agressivité, jugement, compétition. L'apprentissage vient de l'interaction entre les différents acteurs impliqués dans une situation. Le sujet prend conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. Il reconsidère sa manière de réfléchir et de résoudre la situation problème, il apprend à intérioriser différentes normes, valeurs professionnelles, la décision est collégiale.

La méthode active, observationnelle ou investigative, repose sur le développement des capacités à « apprendre à apprendre », sur la logique d'interaction, de négociation dans une équipe. C'est l'activation de l'observation, de l'analyse, des hypothèses, de vérification, de discussion, de structuration et de conceptualisation.

Le formateur a alors un rôle de facilitateur, de médiateur, fournissant l'information utile tout en questionnant pour renvoyer les apprenants à leurs propres interrogations. Il guide par son aide à une décision collégiale, donne des pistes de réflexion, des axes de recherche. Surtout, il s'adapte aux compétences multiples des apprenants. Pour sa part, l'apprenant est acteur de sa formation. Il définit ses objectifs, s'autoévalue, réajuste son apprentissage, analyse son propre fonctionnement « apprends à apprendre », déterminé à s'améliorer sans cesse. Les apprenants construisent des connaissances les uns avec les autres, s'entre-aident et s'enrichissent mutuellement.

Selon Doise et Mugny (1981), les connaissances sont acquises à l'aide d'un contexte où les interactions apprenant-formateur et apprenant-apprenant sont riches. Ces collaborations revêtent alors un aspect essentiel dans le développement de l'apprentissage de l'apprenant et dans la construction de ses savoirs.

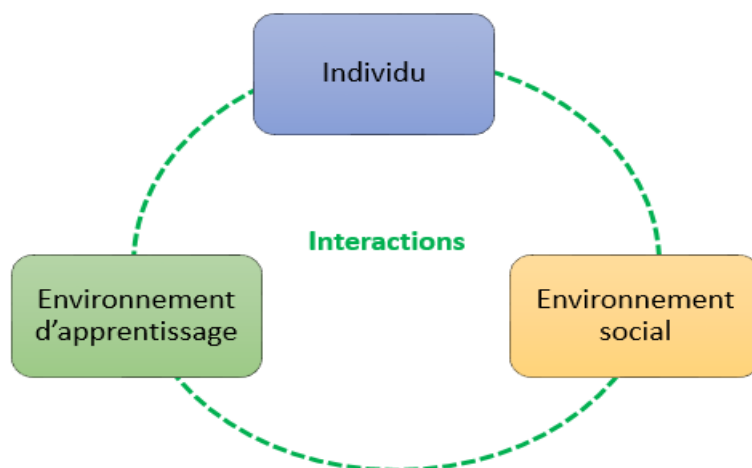


Figure 14 : Interactions et socioconstructivisme.

Les relations formateur – apprenant relèvent principalement d'un « côte à côte pédagogique dans une relation collaboratrice ». L'apprentissage au service de l'institution, du métier, encourage l'échange ; la collaboration ; la coopération ; l'entraide ; la recherche ; le sens et la coordination de leurs actions ainsi qu'une pensée réflexive lors de débriefing. C'est une logique d'adaptation, de création perpétuelle des compétences, d'une connaissance et reconnaissance des compétences de tous, d'une polyvalence, dans un mouvement continu « d'apprendre à apprendre ensemble ».

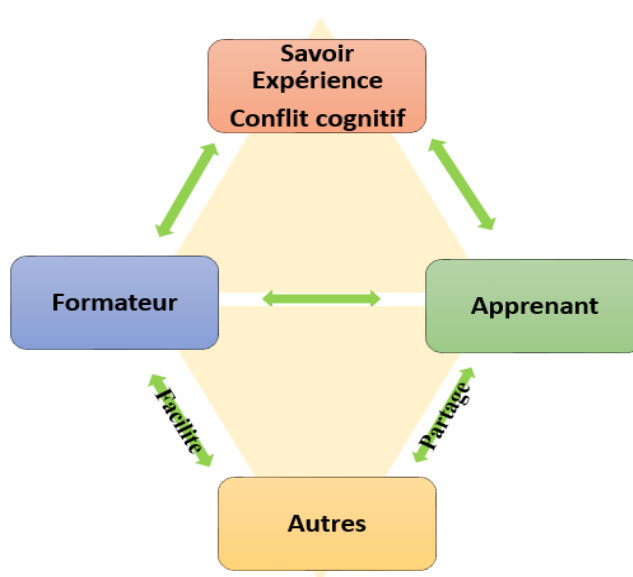


Figure 15 : Relations et interactions socioconstructivisme.

Cette pédagogie tire avantage du collectif pour construire ses connaissances à travers une co-construction et une mutualisation des savoirs. Elle permet un travail de métacognition, apprendre à apprendre en stimulant la réflexion, en favorisant la réflexivité, la prise de recul sur l'action et en développant les transferts possibles vers d'autres situations. Cependant, elle repose sur la dynamique de groupe, la coproduction des savoirs et peut faire que ce soit toujours les mêmes qui produisent ou que des situations de conflit deviennent bloquantes. Ainsi le rôle du formateur « facilitateur – modérateur » prend toute son importance pour que processus soit vertueux.

3.2.2 Formateur, un « métier » ?

Étymologiquement, un formateur est celui qui donne une forme, qui fait naître, qui organise, qui permet de contracter des habiletés, une expérience, des connaissances ou des manières. Pour Champy et Estévé (1998, p 455) est formateur « celui qui assure surtout des prestations pédagogiques directes auprès des publics, ce qui exclut de la définition les activités de responsable de formation, consultant, d'audit, d'ingénierie ».

Gil et Martin (2004, p. 108), indiquent que « fréquemment, un formateur est au départ un professionnel reconnu dans son domaine, qui un jour se retrouve en position d'animateur ou de concepteur-animateur ». Cette transition peut sous-entendre, en opposition avec Champy et Estévé (1998) ou dans ce cas, la technicité est mise en avant de la pédagogie. Le cas de figure est celui rencontré par la gendarmerie jusqu'en 2014, date à laquelle elle professionnalise la fonction de formateur pour ses formations initiales et continues.

L'évolution de la formation professionnelle, des lois de 1958, 1966 et 1971 à celle de 2018¹⁵ fait que les formateurs d'adultes constituent une population difficile à circonscrire. Celle-ci est hétérogène et laborieuse à identifier. Ce groupe social est très diversifié, comprenant entre autres : le formateur professionnel ; le formateur assurant des formations

¹⁵ Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel. Légifrance.fr.

générales et disciplinaires ; le formateur permanent et celui occasionnel ; le formateur associatif ; ou encore le formateur bénévole et ce dans la plupart des champs d'activité.

Par ailleurs, la frontière entre formateur et enseignant, si elle est tenue, reste amplement discutée, d'autant que les définitions ne font pas toutes consensus. L'interrogation portée par Meignant (1975) autour de l'identité professionnelle est fortement d'actualité devant les clivages que nous retrouvons aujourd'hui entre métier et fonction de formateur dans les différentes approches de la formation de formateurs.

En conséquence, nous retiendrons comme point majeur de distinction, d'identification, leur posture pédagogique respective. L'enseignant a un rôle de « savant », « d'expert » qui partage son savoir alors que le formateur tient celui de « facilitateur », de « modérateur » aidant l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage voir d'autoapprentissage.

Ainsi, le métier de formateur pourrait être l'habileté à mettre en œuvre, à animer, à évaluer une action de formation pour faciliter l'acquisition des savoirs par les apprenants tout en favorisant l'autonomie de ceux-ci. Le formateur devient un facilitateur au service de l'apprenant évoluant dans son espace de formation.

3.2.3.1 Quel regard sur sa pratique : la relation pédagogique

Pour Meirieu (2011), « la transmission est un devoir », un devoir de transmission qui s'inscrit dans le passage d'une expérience vécue vers un « au-delà », c'est-à-dire une diffusion, un partage avec l'autre, à une communauté de praticiens » cité par Picot (2012, p. 2).

L'apprentissage, la transmission, ne peuvent se concevoir que dans un mouvement, une transaction entre le formé et le formateur, au sein de groupes collaboratifs. Le formateur est dans une posture d'accompagnateur, de facilitateur. Il apporte ce qu'il sait (des savoirs théoriques), ce qu'il sait faire (des savoir-faire et des attitudes adaptées) dans un contexte spécifique (celui de la formation) par une interaction entre lui et les apprenants qui est vecteur d'apprentissage.

À l'instar de Talbot (2012), nous pouvons définir ces pratiques par les caractéristiques de l'action, plus ou moins consciente du formateur, dans les contextes de son activité professionnelle, notamment face à un groupe d'élèves, au sein de différentes situations didactiques et pédagogiques. Talbot (2012, p. 137) précise également que :

L'on ne trouve aucun consensus fort sur ce que sont les bonnes pratiques enseignantes. Il s'agit d'une question complexe au sujet de réalités mouvantes. L'enseignement explicite et direct serait plus efficace pour l'acquisition de connaissances déclaratives et procédurales, tandis que des approches socioconstructivistes le seraient davantage pour le développement de compétences complexes.

Cette précision trouve toute sa justesse dans le fait que le CEA ne forme pas à reproduire des procédures ou à suivre à la lettre des protocoles d'intervention. Au contraire, celle-ci tend à développer l'implication des formés et nécessite en cela la convocation de compétences multiples et étendues.

Selon Lindeman (1926) cité par Knowles (1990, p. 43) :

L'une des différences majeures entre l'éducation traditionnelle et l'éducation des adultes se trouve dans le processus même d'apprentissage. Il faut être modeste pour devenir un bon enseignant pour adultes. L'expérience de l'élève compte en effet tout autant que les connaissances de l'enseignant. On assiste à un véritable échange, si bien que dans les meilleurs cours pour adultes, il est parfois difficile de dire pour qui, de l'enseignant ou des élèves, la formation est la plus profitable.

Lindeman parle plus précisément d'enseignant plutôt que de formateur. Néanmoins, nous pouvons retenir la notion d'expérience de l'apprenant, celle d'échange, et le fait que cette situation de formation demeure. Les stagiaires adultes entrent en formation avec des acquis d'autant que la formation se situe dans la sphère professionnelle.

Dans son modèle de compréhension pédagogique, Houssaye (1988) définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'étudiant, le savoir. Derrière le savoir se cache le contenu de la formation : la matière, le programme à enseigner. L'enseignant est celui qui transmet ou fait apprendre le savoir. Quant à l'étudiant, il acquiert le savoir grâce à une situation pédagogique. Ce savoir peut être aussi du savoir-faire, du savoir-être, du savoir agir, du faire savoir, etc.

Il fait remarquer qu'en règle générale, toute situation pédagogique privilégie la relation de deux éléments sur trois, le troisième fait le « fou ou le mort ». Les côtés du triangle sont les relations nécessaires à cet acte pédagogique. La relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'enseigner, la relation pédagogique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant et qui permet le processus former, enfin la relation d'apprentissage est le rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour apprendre.

La principale critique faite à ce modèle porte sur la non-contextualisation de l'acte pédagogique dans une époque, une culture, un environnement. La prise en compte de cette contextualisation apporterait une nouvelle dimension à ce triangle pédagogique.

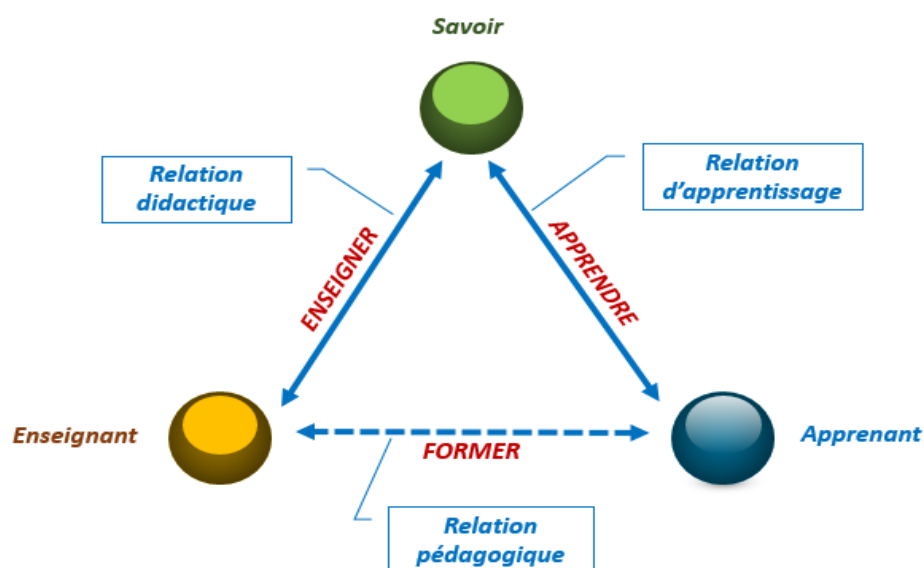


Figure 16 : Triangle de Houssey, J. (1988), cité par Rézeau, (2002, p. 2).

Si nous considérons que la relation entre le formateur et l'apprenant est fondamentale, cette interaction repose principalement sur deux attitudes du formateur. La première concerne le rôle de « facilitateur » et la seconde sur celui de « modérateur », qui ainsi, guident sa pratique.

Le rôle de « facilitateur » s'exprime par la médiation à travers le langage. C'est un outil d'appropriation de l'apprentissage par l'explication, la verbalisation, l'échange, transformant la pensée et la développant. L'étayage s'effectue avec l'aide d'autrui, formateur, collègues, pairs, etc. Pour Legendre (1993), l'encadrement pédagogique est un vecteur structurant de la progression de la démarche intellectuelle de l'apprenant.

Celui de « modérateur » peut être abordé sous l'angle proposé par Vygotski (1934) dans son concept de zone proximale de développement (ZPD). Cette zone représente le potentiel d'apprentissage que l'apprenant peut réaliser avec l'aide d'autrui : pairs, formateurs, partenaires, etc.

Selon le modèle socioconstructiviste, les apprentissages sont acquis dans la zone proximale de développement, où les tâches à effectuer pour l'apprenant ne sont ni trop simples (il pourrait les faire seul), ni trop complexes (il ne pourrait pas le faire même en étant accompagné). C'est ce juste milieu que les formations socioconstructivistes doivent chercher à cultiver, en favorisant les échanges avec l'apprenant, ainsi que l'apprentissage en groupe favorisant le débat et les erreurs, qui sont ici considérés comme des points d'appui pour la construction de connaissances nouvelles (Chekour, Laafou, et Janati-Idrissi, 2015).

Cette zone proximale de développement est évolutive tout au long de la vie et progresse au fur et à mesure de l'apprentissage de l'individu. Le formateur constructiviste, et particulièrement socioconstructiviste, se positionne en médiateur de la communauté apprenante. Son rôle n'est pas de transmettre, mais de rendre accessible le savoir aux apprenants (Bourdat, 2012).

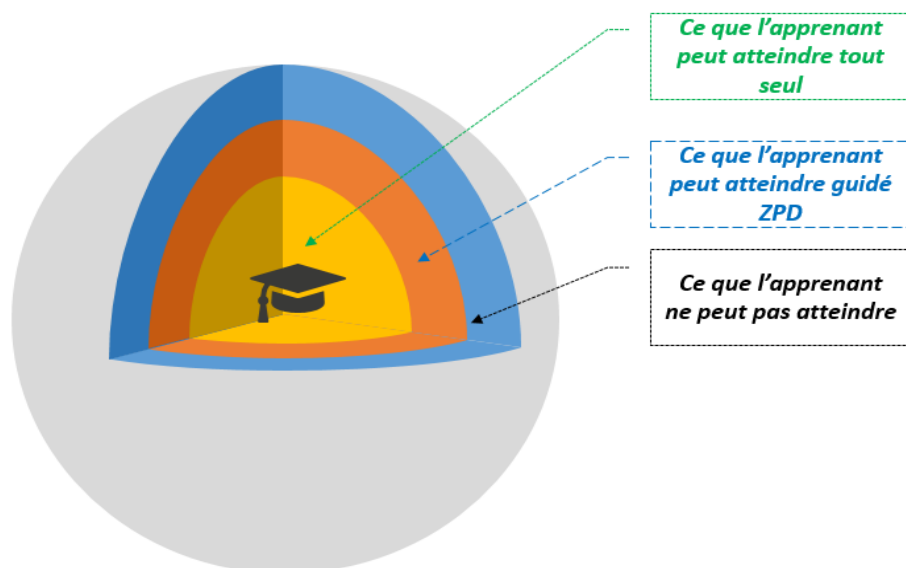


Figure 17 : Zone proximale de développement Vygotski (1934), cité par Rochex (2017, p. 58).

Pour se transformer en compétence, l'apprentissage in vitro doit pouvoir être mis à l'épreuve du réel, dans la situation de travail. Or on sait aujourd'hui que, dans de multiples domaines, des savoirs réputés « acquis » en salle ne pourront jamais être exploités in vivo, par manque de pertinence, de réalisme ou d'opportunités (Carré 2015, p. 32).

Le postulat de Schwartz (2009) selon lequel un adulte ne se forme que s'il trouve dans la formation une réponse à ses problèmes, dans sa situation, trouve ici une nouvelle légitimité. « Cette rencontre souhaitée entre formation et apprentissage est loin d'être l'allant de soi que présuppose une vision de la formation sommaire, mais répandue » (Carré 2015, p. 31).

Ainsi pour que l'adulte optimise son apprentissage, celui-ci doit être relié à ses besoins, ses attentes en termes de formation. Toute la difficulté pour le formateur est de mettre en rapport les savoirs à acquérir et les conditions, les situations d'apprentissages permettant un ancrage optimum de ceux-ci chez l'apprenant. Cependant, le besoin de décontextualiser les apprentissages pour faire acquérir des concepts reproductifs d'autant dans le cadre professionnel de l'apprenant ne doit pas pour autant être laissé pour compte.

Pour que les connaissances générées et pratiquées dans un contexte donné soient mises en pratique dans de nouveaux contextes, elles doivent être recontextualisées de manière à simultanément engager et changer ces pratiques, traditions et expériences. Cette approche de la recontextualisation s'inspire du développement de l'idée de Bernstein pour qui les concepts changent lorsqu'ils quittent leurs disciplines d'origine et deviennent une partie d'un programme d'études (Barnett, 2006), et de celle de van Oers (1998) pour qui les concepts sont intégrés au changement des pratiques puisque la pratique varie d'un milieu de travail à l'autre (cité par Evans 2015, pp. 22-23). Ainsi, la formation CEAF doit doter les apprenants d'acquis leur permettant d'appréhender les situations se présentant à eux, qu'importe le contexte.

Lindeman établit, dans les fondements d'une approche méthodologique de l'éducation des adultes, que « L'éducation des adultes sera envisagée sous l'angle des situations et non des programmes » (cité par Knowles 1990, p. 43). Ainsi, le contexte, l'environnement priment sur un programme déterminé pour aborder l'apprentissage envisagé. Cette distinction est un des marqueurs qui oppose pédagogie par objectifs et approche par compétences.

Selon Dehaene (2018), l'apprentissage repose sur quatre piliers : attention, engagement actif, retour d'informations et consolidation. Pour retenir de nouvelles connaissances, écouter passivement le professeur ne suffit pas. Pour ancrer les savoirs, mieux vaut s'interroger, émettre des hypothèses, éventuellement faire des expériences pour essayer de vraiment comprendre de quoi on parle. Cela rejoint les conditions d'apprentissage de l'adulte qui a besoin de faire pour apprendre.

En effet, explique Dehaene (2018), rien ne remplace cet effort intellectuel pour ancrer un savoir dans notre cerveau et notre mémoire. En ce sens, les pédagogies actives participent à un apprentissage efficace. L'adulte a besoin de se « confronter » pour remettre en cause ses vérités et ainsi créer de nouvelles connaissances. Il a besoin de se heurter à des problèmes l'obligeant à réfléchir, échanger, moduler et forger sa pensée.

Le cadre théorique socioconstructiviste s'opérationnalise sur le terrain à partir d'une approche andragogique éprouvée : l'apprentissage par problèmes (Schmidt 1983), cité par Bourque, Barrette, Lang, Poirier, Diakhaté Diallo, Vienneau et Dupuis, 2014, p. 10). Cela conduit l'apprenant à mobiliser ses connaissances, à réfléchir, à interagir avec les autres et son contexte pour résoudre les problèmes qui s'offrent à lui.

L'apprentissage par problèmes confronte l'apprenant à des problèmes authentiques, qu'il doit résoudre de façon réaliste en déployant ses connaissances, savoir-faire et savoir-être. L'apprentissage par problèmes amène l'apprenant à développer ses compétences par le processus même de résolution de problèmes, habituellement mené en groupes et guidé par le formateur. Des méta-analyses d'études expérimentales et quasi expérimentales de l'apprentissage par problèmes démontrent son impact positif surtout sur la compréhension des principes liant les concepts étudiés Gijbels (2005) cité par Bourque, Barrette, Lang, Poirier, Diakhaté Diallo, Vienneau et Dupuis, 2014, p. 10). Nous retrouvons en cela la démarche de l'approche par compétences.

Dans son ouvrage *les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Mucchielli (1988, p 24) expose ce que représente la communication pédagogique. « La communication pédagogique va au-delà de la simple émission d'un message, deux feed-back sont indispensables : le feed-back émetteur-récepteur et le feed-back récepteur-émetteur ». Ainsi ce double feed-back permet l'ajustement permanent du contenu et du rythme de la communication valorisant l'interaction entre le formateur et l'apprenant à travers une réciprocité dans les échanges.

Selon Mucchielli (1988, p. 24), tout formateur qui reste au niveau de la pure information se disqualifie et ne remplit certainement pas son rôle de formateur. Cela donne une dimension autre au rôle de formateur, au-delà d'un simple transmetteur. Celui-ci est impliqué dans la relation formateur-apprenant par son engagement dans l'acquisition des savoirs à travers des échanges permanents et réciproques.

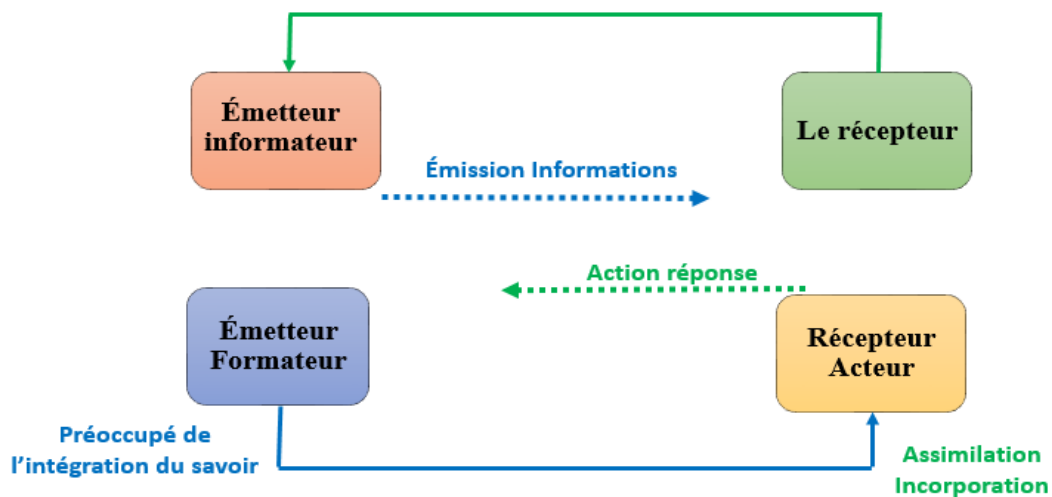
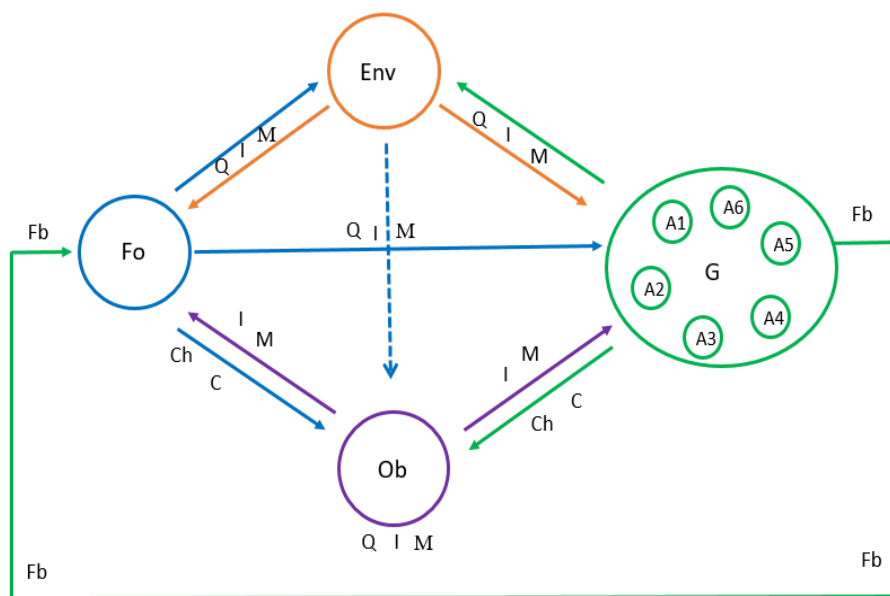


Figure 18 : Schéma du Feed-Back régulateur de l'information Micchielli (1988).

Avant lui, Léon (1971, p. 39) parle de filiation relationnelle empruntée à Wallon (1971). Il définit ainsi les composantes de l'acte pédagogique à travers quatre pôles de l'acte éducatif.



Fo : formateur - G : groupe - A : Apprenant - Env : environnement - Ob : objet de l'étude - Q : question
I : Informations - M : Motivation - Ch : Choix - C : construction - FB Feed-back

Figure 19 : les composantes de l'acte pédagogique Léon (1971).

À ce stade, à l'équation précédemment évoquée : apprenant, savoir, formateur, Houssaye (1988), s'ajoute la donnée de l'environnement. L'ensemble peut être considéré comme une sphère dans laquelle évoluent les composantes, chacune en interaction avec les autres. L'organisation même de ces rapports, de ces interactions, détermine la relation pédagogique elle-même.

3.2.3 L'utilité d'un référentiel

La notion de référentiel trouve sa source dans le latin : *refferere*, littéralement rapporter, voire attribuer. Elle semble avoir pris de l'importance au cours des dernières décennies. Cela se traduit par une multitude de déclinaisons : référentiels métier ; d'activités ; de compétences ; de formation ; pédagogique ou encore de validation, et ce, sans être exhaustif. Chacun d'entre eux semble influencer tant la mise en œuvre que l'action de formation elle-même.

Sur le plan étymologique, un référentiel est ce qui se rapporte à un système de référence, qui concerne une référence. La référence quant à elle, peut être vue comme « la relation orientée entre un élément désigné et un autre auquel il peut être rapporté » (Chauvigné, 2010, p. 78).

Un référentiel paraît être un recueil lié à un champ de connaissances attaché à une pratique déterminée, recouvrant les éléments de définitions, de solutions, de pratiques relatifs à celui-ci. Au sens large, il peut être entendu comme ce qui vient faire référence pour un groupe de personnes.

Un sens commun semble se dégager de ces définitions émanant de champs disciplinaires et sociaux différents :

Le référentiel est un construit social qui clarifie les normes d'une activité ou d'un sens donné à des systèmes sociaux. Il est, ce par rapport à quoi un jugement ou un sens est donné à un objet ou une action. Autrement dit, le référentiel est un outil de médiation normatif permettant aux activités humaines de s'y référer, de s'y rapporter pour étudier un écart ou des différences : c'est un processus normatif qui permet de différencier (Foucault 1969, p. 65).

Selon Cros et Raisky (2001, p. 109), il y a tout d'abord :

Le référentiel professionnel. ..., puis le référentiel de formation, c'est-à-dire « le document qui indique aux enseignants les objectifs, les contenus sur lesquels ils doivent faire travailler les apprenants et qui donnent un certain nombre d'instructions pédagogiques pour sa mise en œuvre » et le référentiel d'évaluation ».

Les définitions de ces trois termes varient sensiblement d'un auteur à l'autre : approche fondamentale ou appliquée (Chauvigné, 2010 ; Cros et Raisky, 2010 ; Roegiers, 2012). Cela prouve sans doute que ces termes et surtout leur opérationnalisation sont une question vive et actuelle tant pour les chercheurs que pour les praticiens.

S'il existe plusieurs référentiels, nous n'aborderons pas l'aspect normatif ni les liens entre référentiel, activité, métier et compétences. Nous retiendrons simplement ce que souligne Raisky (2001, p. 19) « peu de choses sont dites sur le passage du référentiel professionnel au référentiel de formation. ... le rapport entre savoirs de référence et savoirs à enseigner est décrit en termes de transposition didactique ».

En conséquence, nous pouvons définir comme suit les différents référentiels utiles à nos travaux comme :

Référentiel au sens générique : document descriptif donnant des repères conceptuels et méthodologiques, pouvant servir d'outil de dialogue et de concertation entre les divers acteurs concernés (formateur, apprenant, etc.).

Référentiel des compétences professionnelles : document qui liste les activités clés du métier ciblé et les compétences professionnelles associées.

Référentiel de formation : document reprenant, pour la formation, un ensemble d'activités, de contenus de formation et/ou de méthodes mises en œuvre pour réaliser les objectifs de formation définis préalablement en termes d'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Les activités, contenus et méthodes sont organisés dans un ordre logique et sur une période déterminée.

Référentiel de validation : document qui établit les modalités d'épreuve et d'évaluation des compétences définies et mises en œuvre dans l'unité de compétence.

Référentiel pédagogique : document qui établit l'ensemble des repères élaborés dans le but de concrétiser les valeurs de la conception de l'apprentissage et de sa réussite.

Chauvigné (2010, p. 79) précise que :

Les référentiels assurent principalement une fonction sociale de régulation entre différents types d'acteurs concernés par l'activité formative et, à ce titre, manifestent des compromis traduits en conventions portant, selon les cas sur les objectifs, les contenus, les modalités et l'évaluation des apprentissages. Ainsi les référentiels sont censés guider l'activité de formation, mais aussi servir à son évaluation.

Picot (2012, p. 4) va plus loin en précisant :

qu'un obstacle à ces référentiels est celui d'un certain réductionnisme qu'ils peuvent occasionner lorsqu'ils sont pris pour des fins et non comme des moyens et des outils de référence possible. Le référentiel ne peut constituer un programme de formation, il ne reste que l'outil de la réflexion pour penser celle-ci.

Ainsi, « le référentiel doit être un guide non restrictif, qui accompagne le formateur en lui laissant initiative et autonomie, sans devenir une régression dans l'effort d'appréhension du réel » (Chauvière 2006, p. 21). Suffisamment explicite, il guide le jeune formateur sans pour autant le scléroser et permet aux plus aguerris de s'en détacher et même de le dépasser.

Dans le cadre du secourisme en gendarmerie, les référentiels sont très prégnants dans l'organisation pédagogique de l'ensemble des formations. Ils déterminent l'organisation de la formation, le cheminement pédagogique, les méthodes, les outils conseillés et les modes d'évaluations prescrits. Cependant, pour le CEAF, nous ne retrouvons pas tous ces éléments dans le référentiel, surtout en ce qui concerne le déroulé pédagogique.

3.3 L'ingénierie pédagogique au service de l'apprenant CEAF

Le terme ingénierie est issu du monde industriel. Il peut être communément défini comme étant une étude globale d'un projet industriel sous tous ses aspects. En matière de pédagogie, l'ingénierie pédagogique consiste à concevoir des formations dans leurs différentes composantes.

L'ingénierie se définit comme une expertise qui inclut des activités de conception de deux niveaux : la conception des dispositifs de formation, souvent nommée en entreprise ingénierie de formation et la conception des séquences pédagogiques souvent nommée en entreprise ingénierie pédagogique. Si ce découpage est aujourd'hui globalement partagé, en revanche la terminologie ne l'est pas (Enlart et Mornata, 2006).

L'idée d'un pilotage des systèmes d'enseignement est relativement récente et date d'une dizaine d'années environ, lorsque les pays industrialisés ont souhaité installer des tableaux de bord de leur système de formation (Kaplan, 1988). Depuis, la conception des grands systèmes de formation professionnelle des pays en voie de développement a posé le problème d'une formation rapide, efficace et efficiente de techniciens et d'ingénieurs. Le concept d'ingénierie de formation est né, apportant rigueur, méthodes et outils d'ingénierie dans la formation (Clementz, 2000, p. 90).

Deux aspects nous intéressent particulièrement, celui de l'ingénierie de formation et celui de l'ingénierie pédagogique. Le Boterf (1998), cité par Clementz, (2000, p. 36) définit l'ingénierie de la formation comme « l'ensemble coordonné des activités de conception d'un système de formation (dispositif de formation, centre de formation, plan de formation, centre de ressources éducatives, etc.) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité ». Carré et Jean-Montcler, (2004, p. 410), indiquent eux que « L'ingénierie pédagogique se trouve entre l'ingénierie de formation qui passe les commandes et le champ de la psychopédagogie qui régit les règles de fonctionnement de l'apprentissage au triple plan affectif, cognitif et motivationnel ».

L'ingénierie au service du CEAF regroupe les deux aspects précédemment déterminés, ingénierie de la formation et ingénierie pédagogique. En ce qui concerne plus particulièrement la seconde, cela consiste à concevoir un contenu de formation en intégrant les connaissances à acquérir et les objectifs à atteindre. Cinq grandes étapes peuvent être identifiées :

- Analyser la demande de formation (contexte, enjeux, public, sujet, thématique...).
- Identifier les objectifs de formation et les objectifs pédagogiques.
- Concevoir le scénario pédagogique, identifier les méthodes d'apprentissage et les outils pédagogiques qui le serviront.
- Créer les ressources pédagogiques nécessaires ou accompagner leur création.
- Évaluer la formation dans une optique d'amélioration continue.

Actuellement, le référentiel CEAF est le seul document existant en la matière. Ce dernier reprend certains points abordés, mais ne semble pas être exhaustif en la matière (annexe, pp. 14.1 à 14.40).

3.3.1 Approche par la méthode ADDIE

L'ingénierie pédagogique est « un système de procédures pour élaborer des programmes d'enseignement et de formation de manière cohérente et fiable » (Gustafson et Branch, 2002, cité par Tricot et Musial, 2020, p.10). Elle fait référence à l'obligation de répondre de manière efficiente à la prescription.

La plupart des modèles de design ou d'ingénierie pédagogiques reprennent, avec quelques variantes, le modèle ADDIE (Analysis-Design-Development-Implémentation-Évaluation) Basque (2004). Ce processus repose sur une méthodologie, une démarche organisationnelle reposant sur cinq activités principales :

- Analyse : l'analyse de la commande.
- Design : la conception de la stratégie.
- Développement : l'élaboration des ressources matérielles.
- Implémentation : la mise en œuvre.
- Évaluation : l'évaluation du dispositif d'enseignement-apprentissage.

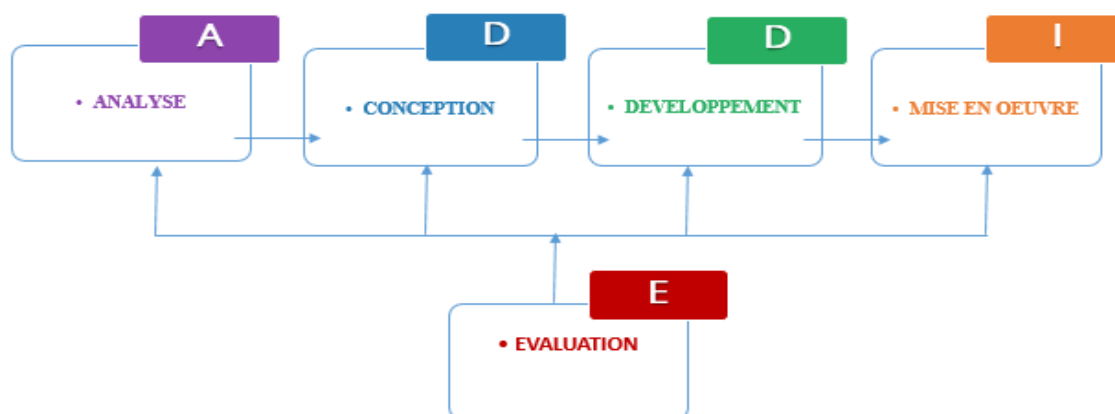


Figure 20 : Modèle ADDIE Gustafson et Branch, (2002) cité par Tricot et Musial, (2020, p.10).

A L'analyse de la commande :

Il s'agit du premier temps de la démarche de conception. Elle a pour objectif d'analyser la demande et de « la reformuler en termes d'ingénierie ». Il ne s'agit pas là « de remettre en cause cette demande », mais de la relier au « problème à traiter et qui en est à l'origine ». Le Boterf (1999, p. 5).

Selon Kim (2008, p. 72), cette étape sert à « identifier les objectifs pédagogiques, le public cible, la structure du contenu, les ressources et le contexte d'utilisation ainsi que les ressources humaines et technologiques existantes ». C'est durant cette phase qu'il faut se questionner sur les besoins de la formation et les problèmes à corriger (Deschamps, 2015, p. 74). Quelle est l'origine de la demande ? Quel est le but du commanditaire ? La finalité du dispositif, pourquoi se justifie-t-il ? À quels besoins répond-il ? Quel est le public visé ? Quels sont ses besoins ? Quel est le contexte des apprenants ? Etc.

Ce questionnement se poursuit par la nécessité de contextualiser l'offre de conception de manière à concorder aux attentes prescrites. Le Boterf (1999, p. 7) précise que « la conception d'un dispositif de formation n'est viable que s'il prend en compte l'évolution de l'ensemble des paramètres qu'ils soient socioéconomique, technologique, réglementaire, culturel, juridique ».

D La conception de la stratégie

Elle consiste à définir les objectifs pédagogiques pour construire l'architecture de la formation ou de la séquence en utilisant les informations recueillies à l'étape de l'analyse (Kim, 2008). C'est notamment définir la forme de la formation qui est la plus adaptée aux buts, spécifier les activités qui sont élaborées, à développer les stratégies pédagogiques et à sélectionner les médias d'apprentissage appropriés (Bilodeau, 2006). Il s'agit d'une approche systémique reposant sur le triptyque « contenu, manière et moyens ».

C'est donc le moment de structuration de la réponse au besoin. Cette phase engage des travaux de plusieurs natures en vue de transformer la commande institutionnelle en dispositif d'enseignement-apprentissage, mobilisant des ressources (Tricot et Musial, 2020).

D L'élaboration des ressources matérielles

« La structure de l'action de formation étant définie, il s'agit dans cette phase de l'approvisionnement. Cela consiste à réaliser le système d'apprentissage en s'appuyant sur les deux phases précédentes » (Bilodeau, De Ladurantaye, Martel et Lakhali, 2006 cité par Deschamps 2015, p. 106). C'est la mise en forme des contenus pour les formateurs permettant l'application auprès des apprenants. Elle consiste également à la mise en place de tous moyens logistiques et techniques qui permettent l'atteinte des objectifs pédagogiques.

L'objectif est de mettre en forme le dispositif d'apprentissage grâce aux divers outils, matériels, moyens informatiques : audio ou vidéo, caméra, ordinateur, logiciel, plateforme pédagogique, ou autres (Deschamps, 2015). Selon Kim (2008), cette phase permet la construction des scénarios pédagogiques, du matériel pédagogique et des activités d'apprentissage. À l'issue, un formateur a les ressources permettant de conduire la formation. Durant cette phase, les moyens de communication, d'interaction, de collaboration et d'assistance sont également créés (Kim, 2008).

I La mise en œuvre

L'implémentation correspond à la gestion et à la mise à disposition des aspects pratiques nécessaires aux apprenants. Il s'agit en premier lieu, de mettre à disposition le contenu et le déroulé de la formation. Il faut le rendre accessible et compréhensible aux étudiants. Par la suite, il faut mettre à disposition les outils didactiques en s'assurant de leur maîtrise par les apprenants. « Durant ce cycle, il sera important de voir à la juste compréhension du matériel didactique par l'étudiante ou étudiant, à l'atteinte des objectifs, au transfert des connaissances et du lieu d'apprentissage vers le lieu de leur application » (Lebrun 2007 cité par Deschamps 2015, p. 75).

E L'évaluation du dispositif d'enseignement-apprentissage

« L'évaluation permet de vérifier l'efficacité et la qualité de la formation. Cela consiste à émettre un jugement sur la qualité et l'efficacité du système dans le but d'apporter les modifications nécessaires » (Basque 2010 cité dans Deschamps 2015, p. 75). Le but est d'abord de vérifier si le processus d'ingénierie atteint les objectifs. Puis, elle analyse les effets de la formation sur les apprenants. Elle permet de réajuster si besoin. Elle peut aussi évaluer la satisfaction de l'apprenant. Elle concerne l'entièreté du processus. Il est important de penser cette phase dès le début du projet. Ainsi, Lebrun (2007) mentionne « la pertinence de se munir de tests ou d'évaluations qui accompagneront et clôtureront le processus de conception, et ce, dès la phase Design » (cité par Deschamps 2015, p. 75).

Pour faire une nouvelle fois référence au domaine de la qualité, la méthode décrite se rapproche de la méthode de gestion dite PDCA (plan-do-check-act). Celle-ci est schématisée par la roue de « Deming » qui montre l'intérêt d'inscrire une conception pédagogique dans une telle démarche, et ce dans le temps.

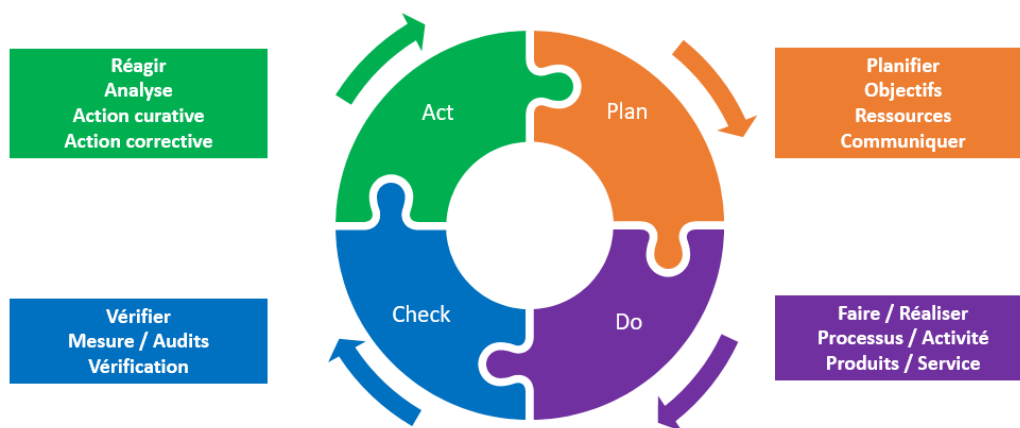


Figure 21 : PDCA certification-qse.com.

Ce processus, contrairement à l'approche séquentielle, permet un élément indispensable selon Le Boterf (1999), la mise en œuvre de boucles d'itération. Elle permet des « aller et retour » entre les différentes phases qui affinent au fur et à mesure les analyses, en réévaluant en continu.

3.3.2 Approche par la méthode AGILE - SCRUM

Les nouvelles méthodes de gestion de projet informatique dites « méthodes agiles » et notamment la méthode Scrum, sont à ce jour très prisées dans les entreprises. Elles tendent récemment à être mises en œuvre dans le domaine de la pédagogie.

Issues des techniques d'ingénierie logicielle, les pratiques agiles se basent sur la collaboration entre les besoins exprimés par les clients et les équipes autodirigées devant réaliser les commandes (Collier 2012). L'accent est porté sur une planification adaptative et évolutive ; des livraisons régulières et précoces ; des analyses et améliorations permanentes et des réponses rapides, adaptées et actuelles (Messenger 2013).

Les méthodes qui s'inscrivent dans cette approche sont appelées « méthodes agiles ». Le terme agile apparaît dans le monde économique anglophone en 1991. Le manifeste pour le développement agile de logiciels de 2001 popularise celui-ci.

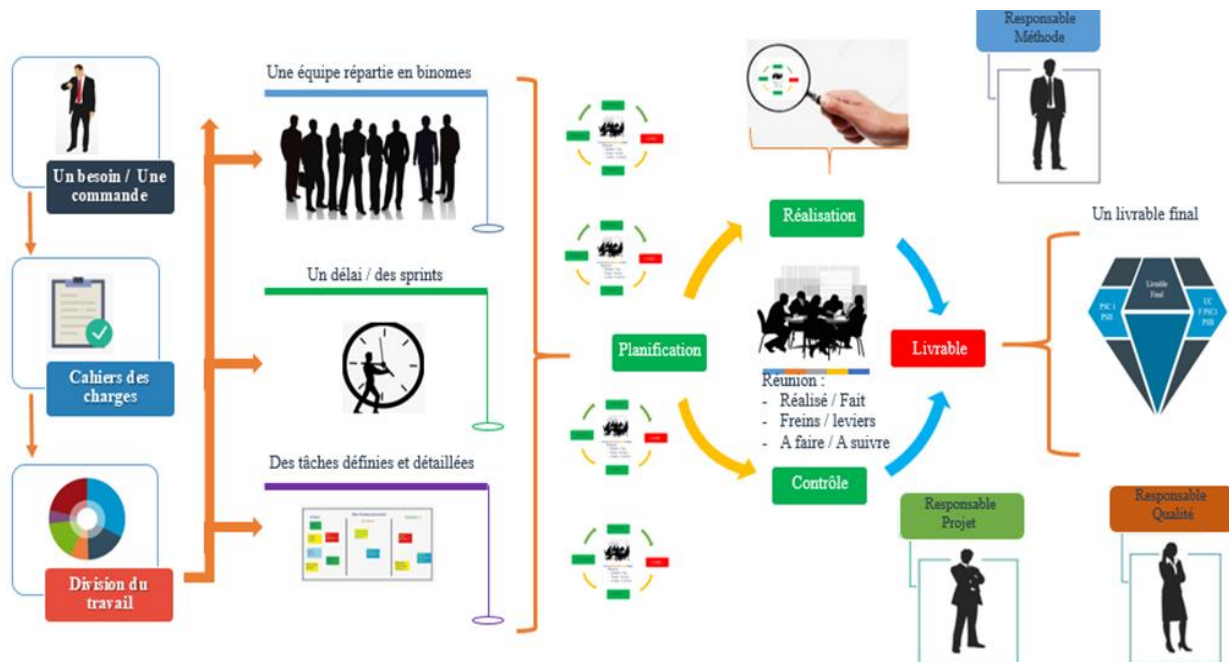


Figure 22 : Schéma méthode Scrum, (Sauvanet 2020).¹⁶

¹⁶ Mémoire master responsable de formation, université d'Avignon (Sauvanet 2020, p. 156).

Elles visent tout d'abord à privilégier l'activité de l'apprenant qui est au cœur du dispositif d'apprentissage, lui permettant d'être pleinement actif. Il s'agit là de construire la formation autour d'apprentissages mettant en œuvre des activités d'application, d'analyse, d'évaluation, de synthèse et d'auto-évaluation. Cela en lien avec le contexte significatif pour l'apprenant et les objectifs fixés. Cette approche se prête aisément aux pédagogies par projets ou par problèmes. Selon Roger (2015), l'apprenant apprend par le bief de deux leviers, par l'action qu'il mène et la réflexion sur celle-ci. L'apprenant construit des savoirs, des compétences à partir d'expériences.

Deux grandes étapes résument cette méthode :

Le « Product Backlog », phase durant laquelle le « Product Owner » rencontre le client et analyse son besoin. Il identifie toutes les fonctionnalités dont le produit devra être composé (les user stories). Ce cahier des charges n'est pas fixé pour toujours et peut évoluer en fonction des besoins du client et l'avancement du projet. L'équipe décide de ce qu'elle peut faire et dans quel ordre le faire.

Le « sprint », la méthode SCRUM, se caractérise par une répartition de chacune des tâches à faire en « sprint » rythmé par un ensemble de réunions définies avec précision et limitées dans le temps. Chaque sprint se décompose en un objectif et une liste de fonctionnalités à réaliser : planification d'un sprint ; revue du sprint ; rétrospective du sprint et mêlée quotidienne.

L'équipe Scrum se compose en outre d'un « Scrum Master », qui occupe le rôle de coach pour les équipes de développement ; un « Product Owner », ou propriétaire du produit en français, assimilable au chef de projet et une équipe de développement. L'ensemble est étroitement lié par les délais et les tâches à accomplir.

L'idée a donc été d'imaginer qu'utiliser les étapes issues de la Méthode Agile Scrum pourrait offrir un cadre propice à l'ingénierie pédagogique. Celles-ci seraient susceptibles de proposer un cadre nouveau pour la pédagogie.

Dans l'approche scrum en pédagogie, les personnes sont amenées à travailler en équipe et se voient assigner des tâches dans le cadre d'un projet à plus ou moins long terme qui est développé de façon incrémentale. Dans cette méthodologie, l'auto-organisation joue un rôle prépondérant. Ainsi, nous comptons trois rôles :

« Product Owner » : rôle joué par le formateur. Dans le cas présent, puisqu'il est « l'expert » sur le produit à créer, les objectifs à atteindre.

« Scrum Master » : rôle joué par un apprenant. C'est celui qui facilite les discussions au sein de son groupe de travail. Il est responsable d'organiser les rencontres durant chaque sprint de travail. Il établit également les liens avec les autres groupes et le formateur.

« L'équipe Scrum » : elle est formée des autres apprenants du sous-groupe. Celle-ci fait évoluer son objectif vers un produit concret. Les membres de l'équipe sont informés à l'avance des tâches et avancées de leurs coéquipiers.

Linders (2014 cité par Barbier 2017, p. 2) explique que

Les équipes d'étudiants auto-organisés travaillent en sprints pour apprendre sur des sujets et faire évoluer le processus d'apprentissage. Les résultats de la méthode de travail agile sont une qualité d'éducation améliorée, de meilleures notes et des étudiants motivés. Les équipes d'étudiants et les professeurs utilisent des rétrospectives pour évaluer le processus d'apprentissage, et améliorent la manière dont Scrum peut être utilisé pour enseigner.

Plusieurs expériences ont été conduites en ce sens. Il est intéressant de souligner celle menée à l'école d'ingénieurs généraliste de l'Institut Mines-Telecom de Douai en 2015 lors de l'introduction de méthode Agiles pour l'enseignement supérieur les ALPES (Approches agiles Pour l'Enseignement Supérieur) (Vermeulen, Fleury, Fronton & Laval, 2015).¹⁷

La méthode Agile dans sa conception ne semble pas adaptée à une pédagogie par objectifs. Au contraire, elle paraît pouvoir se prêter aisément à une pédagogie plus active axée autour de l'apprenant.

La revue de littérature ci-dessus, montre que l'adulte revendique une approche pédagogique distincte. La conception de la formation et la pédagogie employée interfèrent grandement sur l'atteinte des résultats. La relation pédagogique est primordiale dans les conditions d'apprentissage de l'apprenant. Ce dernier doit être proactif quand le formateur doit être positionné en facilitateur évoluant dans un cadre adapté et déterminé, cadre qui doit le guider sans le scléroser.

¹⁷ <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01161923/document>

4. Problématique et hypothèses

La spécificité de la formation au CEAF réside dans le fait qu'elle est à destination de stagiaires qui seront chargés de concevoir et d'encadrer des actions de formation et non pas d'opérateurs en secourisme, reproducteurs de protocoles et de techniques préétablies. Elle est automatiquement dispensée à des adultes aguerris en pédagogie puisque les postulants doivent détenir en prérequis le diplôme de formateur de formateurs. Elle est spécifique et diffère par son approche, le public concerné, son contexte d'enseignement et le niveau des compétences à acquérir de l'ensemble des formations en secourisme.

4.1 Problématique

À la lecture des éléments énoncés ci-dessus, nous pouvons nous interroger sur les points suivants : l'apprenant adulte est-il suffisamment acteur de sa formation ? Les méthodes d'apprentissage sont-elles les mieux adaptées ? La relation formateur-apprenant est-elle suffisamment développée ?

De ce questionnement, nous pouvons émettre une problématique en rapport. Celle-ci se présente ainsi : quelle pédagogie mettre en place pour permettre une amélioration de la formation CEAF en gendarmerie ?

4.2 Hypothèses formulées

Nous pouvons émettre plusieurs hypothèses :

Une approche par une « pédagogie active » s'appuyant sur les fondements de l'andragogie apporte une amélioration des conditions d'apprentissage.

La relation pédagogique entre un formateur positionné dans un rôle de « facilitateur » et un apprenant « actif » favorise un cycle d'amélioration de l'apprentissage.

L'hétérogénéité des formateurs, au sens de l'expérience, peut être compensée par une ingénierie pédagogique centrée sur l'apprenant et un adossement à un référentiel pédagogique cohérent.

5. De la méthode aux outils pour une recherche sur le terrain

Notre sujet de recherche pour le présent master porte sur une formation spécifique qui n'est dispensée en gendarmerie qu'annuellement au mois de novembre. De ce fait, la période de recueil de données s'est trouvée relativement rapprochée du début de nos travaux.

Pour conduire à bien nos recherches, nous avons mené des enquêtes terrain. Nous avons choisi d'alterner questionnaires, observations et entretiens lors d'un stage CEAF se déroulant à la CNFS à Fontainebleau (77) et dans une entité externe, auprès des sapeurs-pompiers à Ennezat (63).

L'idée d'interviewer les apprenants ou les membres de l'équipe pédagogique nationale de secourisme gendarmerie a rapidement été écartée au profit des responsables de la cellule nationale de secourisme moins nombreux et mieux rompus à ce genre d'exercice. Un questionnaire a été créé et diffusé auprès des membres de l'équipe pédagogique nationale de secourisme réunie en séminaire en novembre 2021 à Fontainebleau (77) afin d'établir une typologie de celle-ci. Un questionnaire a également été proposé aux stagiaires du stage CEAF de novembre 2021 à leur entrée en formation, puis à l'issue de celle-ci. Durant la formation concernée, des observations ont été menées en lien avec notre problématique et nos hypothèses. L'ensemble a été complété par une analyse documentaire des évaluations de fin de stages réalisées par les stagiaires des sessions des années 2015 à 2021.

Une séquence d'observations et un entretien semi-dirigé ont également été réalisés dans un milieu extérieur à la gendarmerie lors d'un stage à fortes similitudes, organisé par le groupement formation et compétences du SDIS du Puy de dôme. Cela nous a permis d'effectuer une comparaison directe entre deux approches pédagogiques.

La méthode de recherche choisie en phase avec la problématique est la méthode mixte. L'utilisation combinée d'approches quantitatives et qualitatives fournit une meilleure compréhension des problèmes liés à la recherche qu'aucune autre méthode unique. Cette approche combine les avantages et les finalités de chacune.

L'analyse qualitative gagne à s'appuyer sur des données quantitatives pour devenir encore plus complète. Cette complémentarité est au service d'une compréhension plus profonde du phénomène étudié en ajoutant une profondeur aux statistiques. Comme l'écrit Mucchielli (1979, p. 39) : « L'analyse qualitative reprend ses droits après la quantification et le risque de subjectivité des hypothèses formulées alors. ... est d'autant moins grand que les perspectives ouvertes prennent davantage appui sur les preuves méthodologiques et les résultats quantitatifs ».

Nous avons privilégié le devis de la triangulation, pour, selon Simar et Piromon (2021) :

Obtenir des données différentes, mais complémentaires et bénéficier des avantages des méthodes qualitatives et quantitatives en réduisant les faiblesses de chacune en recherchant une convergence ou une corroboration des résultats sur un même phénomène afin d'en renforcer la validité de l'étude.

Sous le même angle, un devis de méthodes mixtes de recherche est « un devis qui combine des méthodes qualitatives et quantitatives, à des degrés d'intégration divers dans chacune des étapes du processus de recherche (collectes de données, analyse, interprétation ou discussion » (Creswell 2003 cité par Larue , Loïselle, Bonin, Cohen, Gélinea, Dubois et Lambert, 2009, p. 52).

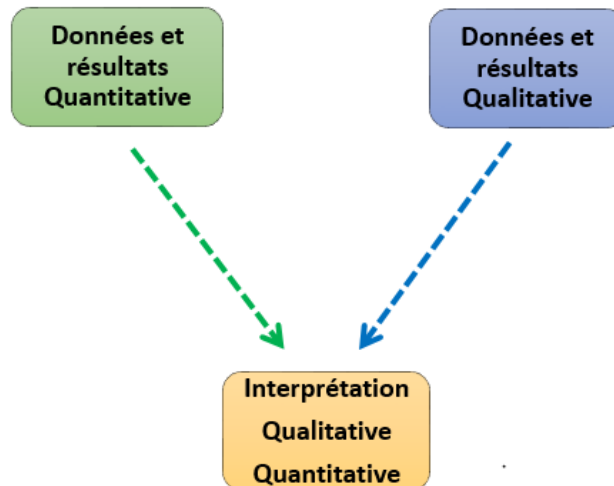


Figure 23 : Devis combiné adapté de Creswell et Plano (2017).

L'approche qualitative de recherche est privilégiée pour comprendre le « pourquoi » à travers :

- Le recueil : entretiens, observations.
- L'analyse : analyse de contenu.
- L'objet des données : représentations, ressentis, avis.
- La cible : taille de l'échantillon petit.

Selon Spagnol, L'Abbate, Monceau et Jovic, (2006, p. 7) :

La collecte de données est une phase de la recherche scientifique pour laquelle le chercheur doit définir la technique et/ou les outils qui seront utilisés principalement des recherches empiriques. Parmi les techniques et outils employés dans l'approche qualitative, les plus fréquents ce sont des observations et des entretiens. ... Ils constituent des moyens de comprendre la perception et rechercher des informations contenues dans le discours des sujets de recherche.

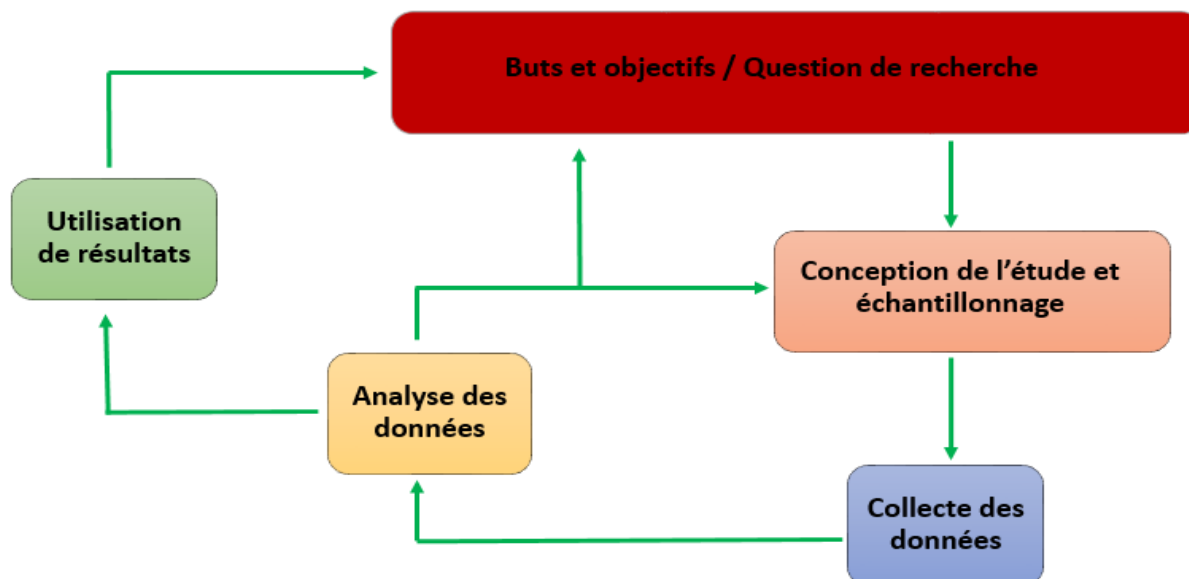


Figure 24: Schéma adapté de Crabtree et Miller (1992).

L'approche quantitative de recherche est privilégiée pour décrire différents degrés, décrire comment est qualifié tel phénomène à travers :

- Le recueil : questionnaires, sondages.
- L'analyse : statistiques comparaisons écart-type.
- L'objet des données : représentations réelles.
- La cible : taille de l'échantillon moyen.

Selon Mucchielli (1994, p. 3) :

Les méthodes qualitatives sont des méthodes des sciences humaines qui recherchent, explicitent, analysent des phénomènes (visibles ou cachés). Ces phénomènes, par essence, ne sont pas mesurables (une croyance, une représentation, un style personnel de relation à autrui, une stratégie face à un problème, une procédure de décision ...). Ils ont les caractéristiques spécifiques des " faits humains ". L'étude de ces faits humains est réalisée avec des techniques de recueil et d'analyse qui, échappant à toute codification et programmation systématique, reposent essentiellement sur la présence humaine et la capacité d'empathie, d'une part, et sur l'intelligence inductive et généralisant, d'autre part.

La démarche de recherche fondamentale est à la frontière d'une recherche descriptive et explicative sur un phénomène connu : la formation CEAF. Pour celle-ci, nous souhaitons :

- Une image détaillée : le comment.
- Comprendre pourquoi les choses sont comme elles sont : le pourquoi.

Afin de concevoir des outils efficaces et cohérents, permettant des analyses croisées, nous avons déterminé en premier lieu les mots clés, mots pivots, en lien avec notre problématique, notre questionnement et nos hypothèses. Quatre grands thèmes sont retenus pour faciliter le choix et la création des moyens servant à la collecte des données utiles. Par ailleurs, cette option permet plus facilement de centraliser, agréger, sérier les différents résultats et notions évoquées.

Sujet	Focus sur une pratique pédagogique			
Mots-clés principaux	Andragogie	Métier de formateur	Analyse de la pratique	Référentiel
Mots-clés secondaires	Adulte Autodirigé Pédagogie	Formation Apprentissage Apprenant	Réflexivité Autorégulation Analyse	Conducteur de formation Ingénierie pédagogique

Figure 25 : Conceptualisation des axes d'analyse

Nous avons repris et développé, le schéma adapté de Crabtree et Miller (1992) mentionné supra afin de déterminer un protocole de travail pour les questionnaires, les entretiens semi-dirigés et les observations. Ainsi, nous pouvons suivre en filigrane l'objet de nos recherches dans les différentes étapes de collectes de données, tout en garantissant une cohérence entre les différentes méthodes.

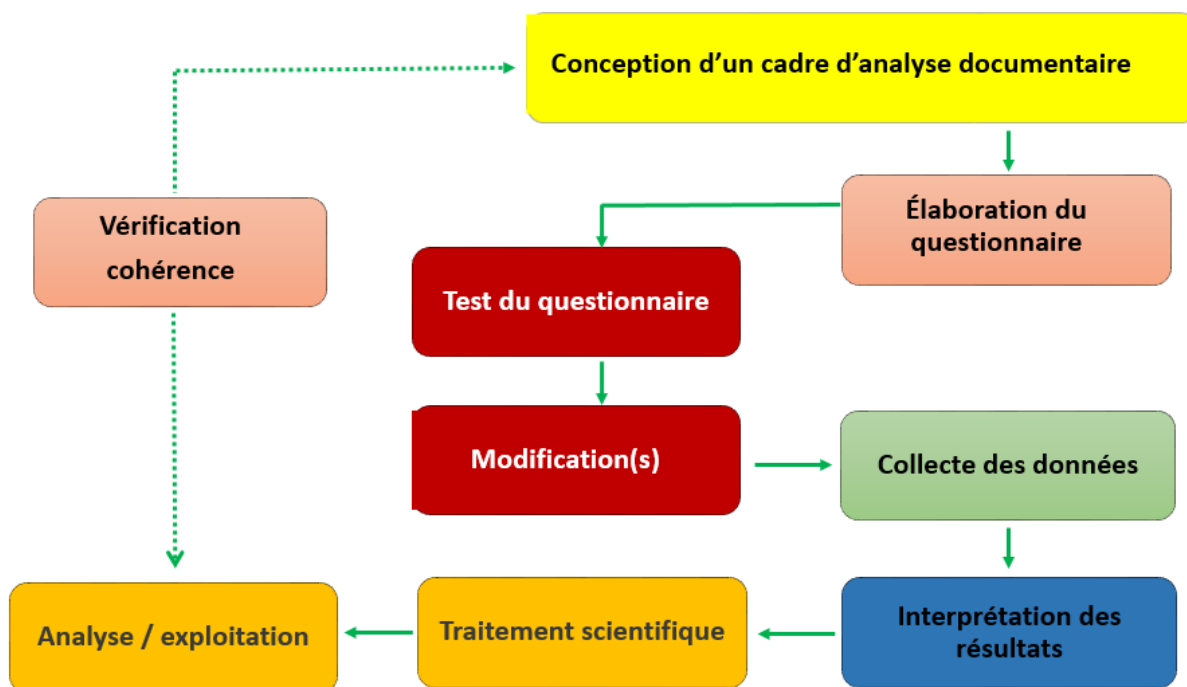


Figure 26 : Protocole méthodologique.

5.1 Questionnaires

Pour nos travaux, nous retenons l'emploi de questionnaires à choix multiples (QCM), ce qui nous oriente à dessin sur une méthode quantitative. Nous choisissons de réaliser deux questionnaires à choix multiples distincts. Le premier a pour but de sonder les membres de l'EPNS afin d'étudier leur positionnement par rapport à la formation CEAF et, *in fine*, de réaliser une typologie de celle-ci. Le second est destiné à interroger les stagiaires pour étudier comment ils se positionnent face à l'action de formation avant et après celle-ci.

En l'absence d'une définition offrant un consensus, nous retiendrons celle de Leclerc (1986, p. 15). Il indique que le questionnaire à choix multiples est comme : « une question à laquelle l'étudiant répond en opérant une sélection (au moins) parmi plusieurs solutions proposées, chacune étant jugée (par le constructeur et par un consensus entre spécialistes) correcte ou incorrecte, indépendamment de l'étudiant qui doit y répondre ».

Dans nos investigations, la notion de « réponse correcte » ne sera pas retenue, puisque l'objectif est d'obtenir soit une photographie, soit une représentation à travers une observation permettant de mettre en évidence certains phénomènes, certaines pratiques et ce, à but explicatif.

Noizet et Caverni (1978, p. 155) complètent cette définition. Ils rappellent « que les questions doivent être décidables », c'est-à-dire ne pas laisser de place à l'opinion.

Pour construire nos outils, nous choisissons de réaliser des questionnaires relativement courts afin de ne pas décourager les personnes sondées qui pourraient fausser leurs réponses par lassitude ou même ne pas terminer le sondage. Ranjard (2001, p. 34) affirme que « plus un questionnaire est court, plus il a de chances d'être rempli par son destinataire ».

Nous optons pour l'utilisation de questions à choix multiples, fermées et à échelle de valeur qui corresponde plus particulièrement à nos attentes. Pour Leclerq (1986, p. 13) trois composantes forment un QCM : les consignes, l'amorce et les solutions proposées. Pour ceux réalisés, nous gardons cette trame avec en fil conducteur les quatre concepts de recherche indiqués précédemment. Un avantage majeur du QCM est également d'assurer l'objectivité dans la correction et une grande fidélité à l'évaluation. Notons toutefois que la qualité des questions est primordiale pour assurer cette objectivité et cette fidélité.

Le questionnaire est entièrement anonyme afin que les personnes puissent répondre plus librement, sans se sentir jugées ou évaluées. De même, ces choix gomment tout problème pouvant résulter d'une appréhension face à des difficultés tenant à une expression écrite et une orthographe mal maîtrisées. De plus, ce type de questionnaire permet au sondé de revenir en arrière pour se corriger par exemple, de stopper puis de reprendre ultérieurement celui-ci sans incidence sur sa réalisation.

À l'issue de sa conception, un test sur un petit groupe de sensibilité proche de celui observé est réalisé afin de pouvoir apporter les correctifs nécessaires. La diffusion s'est adressée à un public ciblé constitué pour l'un des membres de l'EPNS et pour l'autre des stagiaires de la formation CEAF de novembre 2021. Gumuchian et Marois (2000, p. 11) précisent : « Un bon échantillon est un échantillon qui représente le plus fidèlement possible la population retenue ». En l'occurrence, ceux ciblés sont parfaitement représentatifs de la population à observer même si leur nombre reste faible.

5.1.1 Questionnaire destiné aux membres de l'EPNS

Le but de ce questionnaire est d'établir une typologie de l'EPNS. Selon Gremy (1976, p. 15) « Élaborer une typologie consiste à distinguer, au sein d'un ensemble d'unités (individus, groupe d'individus, faits sociaux, etc.) des groupes que l'on puisse considérer comme homogène d'un certain point de vue ».

À cet effet, nous recherchons préalablement deux axes d'études :

- interaction entre la formation et le niveau de satisfaction encadrants - apprenants
- interaction entre la formation et la nécessité d'évolution.

Nous les déclinons et les croisons ensuite afin de déterminer quatre « idéal type » (IT). Cela nous permet de dresser une photographie bien déterminée de l'EPNS actuelle, suivant ainsi une « procédure systématique par la constitution de types-idéaux » (Gremy 1976, p. 46). Ce choix oriente à dessin la typologie qui sera réalisée dans le but d'obtenir des résultats restant strictement dans le champ de notre recherche.

		Caractérisation en termes d'interaction entre la formation et la nécessité d'évolution		
		Engagement des membres EPNS		
		Absence d'intérêt à l'évolution	Intérêt à l'évolution	
Caractérisation en termes d'interaction entre la formation et le niveau de satisfaction encadrants - apprenants	Évaluation satisfaction globale apprenants / encadrants	Insatisfaction	<u>Idéal type 1</u> Inertie <i>Manque de volonté Ne va pas au bout des choses Manque de connaissance</i>	<u>Idéal type 2</u> Volonté de faire évoluer <i>Conscient des problématiques Ouverture d'esprit Questionnement Expérimenté</i>
		Satisfaction	<u>Idéal type 3</u> Ne pas évoluer <i>Non conscient Routine défensive Manque d'implication</i>	<u>Idéal type 4</u> Novice <i>Non expérimenté Manque de recul Absence d'analyse</i>

Figure 27 : Démarche d'approche « idéaux types » typologie EPNS

Le questionnaire est conçu sous forme d'organigramme. Le but est de pouvoir au fil des questions déterminer le plus justement possible « l'idéal type » correspondant à chacun des répondants. Par la même, celui-ci permet également d'affiner l'analyse en mettant en exergue sept tendances induites.

Les questions n° Q1, Q2 et Q3 sont communes. La question n° Q2 permet de déterminer l'IT4. La question n° Q4 dirige sur les IT2 et IT3 qui eux-mêmes conduiront à cerner l'IT1 par la question n° Q5. À l'aide des questions n° Q6 à Q12 chaque profil est étayé. La question n° Q13 permet une ouverture. Dans le même temps, les questions n° Q9 à Q11 permettent d'observer des tendances.

Suivant le même objectif, nous regroupons les questions par thématiques comme suit : questions n° Q1 à Q4 - expérience, n° Q5 à Q8 - satisfaction et évolution, n° Q9 à Q11 - perception et implication et n° Q12 à Q13 - questionnement. Un schéma décisionnel reprend l'ensemble de ces données (annexe, p 4.1).

5.1.2 Questionnaires destinés aux apprenants CEAF

Les deux questionnaires s'adressent aux apprenants en formation CEAF, l'un avant celle-ci et l'autre après. Ils font écho à la problématique centrale et à notre conceptualisation des axes d'analyse. Ainsi l'objectif est de questionner chaque stagiaire pour étudier comment il se positionne face à l'action de formation, évaluer ses attentes et son ressenti final. Cela nous permet également de porter un regard en matière d'andragogie et d'ingénierie pédagogique d'après le ressenti des apprenants.

Nous appliquons une méthode commune aux deux questionnaires quant à leur conception. Quatre blocs sont déterminés d'après la conceptualisation de nos axes d'analyse permettant de sérier les questions par thématique. Un cinquième bloc a été ajouté afin de connaître qu'elle perception et intérêt chaque apprenant, au demeurant formateur lui-même, porte à la notion de formation tout au long de la vie. Si ce dernier point n'est pas en lien direct avec notre problématique, il reste intéressant dans le cadre d'une vision globale de la formation.

De la sorte, les deux questionnaires se trouvent être complémentaires et permettent une analyse intégrale ou détaillée des résultats par bloc. Les types de questions permettent de coder les réponses pour faciliter leur exploitation.

5.1.3 Diffusion, moyens employés

Pour déployer nos questionnaires, nous choisissons le logiciel Sondage Online. Celui-ci est disponible sur internet en version gratuite ou payante plus développée. Il s'utilise directement en ligne. Il respecte les règles du règlement général sur la protection des données (RGPD)¹⁸ et les contraintes d'un travail de recherche.

Ainsi, il peut entrer dans le cadre d'une recherche quantitative et *de facto* dans un travail scientifique.

Sondage Online permet de collecter des données d'une manière rigoureuse tout en offrant une aisance d'utilisation. La réalisation du questionnaire est facilitée, car il est modulable et propose des questions préétablies, pouvant pour autant être adaptées. Son aspect ludique le rend peu chronophage. Un autre atout réside dans une récolte des données qui se fait directement par un tableau « Excel » pouvant être géré par des logiciels de traitements de données comme Jamovi. De plus, il est adaptable à tout type de travail de recherche quantitatif ou mixte. Il permet sa mise en œuvre à distance et en temps réel. Le moyen de diffusion est simple tout en offrant plusieurs possibilités, liens, codes d'accès et différentes plateformes.

La diffusion des sondages est réalisée lors du séminaire annuel des membres de l'EPNS et lors du stage en présentiel des stagiaires au CEAF. De ce fait, nous pouvons présenter plus aisément nos travaux, les questionnaires, les enjeux et nos attentes. En effet, la présentation et les consignes portées en amont du questionnaire doivent être claires, précises, concises et établies avant la mise en service de celui-ci.

¹⁸ Règlement (UE) 2016/679 du Parlement européen et du Conseil du 27 avril 2016, relatif à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation de ces données, et abrogeant la directive 95/46/CE (règlement général sur la protection des données). Le règlement général sur la protection des données - RGPD | CNIL

5.1.4 Avantages

Le questionnaire permet de recueillir l'avis d'un grand nombre de personnes, plus simplement et plus rapidement qu'un entretien ou une observation. Il offre la possibilité de réaliser des études statistiques scientifiques sur plusieurs aspects d'un problème. L'enquêteur n'est pas obligé de se déplacer et les personnes interrogées peuvent répondre quand elles le veulent. En utilisant des logiciels libres de droit, le coût financier est inexistant.

Un autre avantage réside en ce que le questionnaire permet de garder le répondant dans le fil des questions utiles au chercheur, sans qu'il puisse faire de digression. Par ailleurs, en croisant les questions l'enquêteur peut également s'assurer d'une certaine cohérence des réponses, écartant par-là les biais pouvant en découler.

5.1.5 Limites

L'emploi d'un questionnaire limite les possibilités d'étudier le fond d'un problème. Il devient impossible de poser de nouvelles questions si une nouvelle interrogation apparaît à la vue des premiers résultats. Le faible, voire inexistant contact avec les personnes coupe l'enquêteur d'informations pouvant être utiles à ses travaux. Autre limite, la récolte des réponses reflète la pensée d'un individu qui n'est pas forcément la réalité. En effet, l'enquêteur est éloigné des conditions, matérielles et intellectuelles dans lesquelles le sondé a rempli le questionnaire.

De même, lors de questions ouvertes, l'interprétation des résultats si nous souhaitons que ces derniers soient significatifs nécessite une multitude de réponses. En effet, quelques mots ou phrases courtes ne permettent pas une analyse représentative et encore moins extrapolable.

Dans l'emploi de Sondage Online, un inconvénient réside dans la version gratuite limitée qui ne permet pas de collecter les données au-delà d'un mois et contingente le nombre des réponses. Cette particularité n'a pas été une contrainte pour nous de par nos périodes et conditions de mise en œuvre de collectes réduites dans le temps et le volume.

5.1.6 Biais

Pour les membres de l'EPNS comme pour les stagiaires, nous anticipons le fait que nous travaillions ensemble pour la plupart depuis plusieurs années, ayant créé ainsi une proximité, voire une complicité. Pour cela, nous présentons tout d'abord nos travaux avant de détailler la méthodologie de recherche. Le volume des secouristes en gendarmerie étant relativement réduit dans l'institution, nous expliquons que les questionnaires sont anonymes et n'ont pas valeur à juger de leurs compétences. Nous précisons que nous recherchons des données « brutes » exploitées uniquement dans le cadre de ce master et qu'aucune diffusion externe ne serait réalisée. Ces explications sont facilitées par la présence physique des sondés avant la diffusion du questionnaire.

Nous appuyons le fait que la participation est libre et que les réponses doivent être franches, objectives, sans intention de faire plaisir à la CNFS, aux formateurs ou à nous. Pour ce dernier point, nous ne sommes volontairement pas explicites sur nos attentes, sur ce que nous recherchons afin de ne pas biaiser les réponses.

Devant les échantillons disponibles, peu volumineux, nous profitons des temps de pose pour faire remplir les QCM. Si nous avons peu de doute sur la participation, nous voulons pouvoir expliciter une question le cas échéant afin de ne pas avoir de blocage ou de mauvaise compréhension pouvant constituer un biais portant préjudice à la collecte.

Nous ordonnons les questionnaires en débutant par des questions d'ordre plus général, facile et rassurant pour graduellement questionner sur des points plus importants et essentiels à nos travaux. Nous veillons à l'anonymat, à offrir la possibilité de réponses courtes et variées permettant de tenir un « rythme » dans le déroulé que sondage afin de ne pas provoquer de lassitude.

En cela, nous nous appuyons sur Gumuchian et Marois (2000, p. 78) qui affirment :

Comment se fait-il que des données fassent défaut dans une enquête ? Plusieurs réponses peuvent être avancées : le répondant a oublié de répondre à une question ; la question n'est pas pertinente pour le répondant, elle ne le concerne pas ; la question est trop personnelle ; le répondant craint d'être reconnu, identifié ; la question demande une réponse trop longue ; le répondant ne comprend pas la question ; le choix des réponses est trop limité.

5.2 Entretiens semi-dirigés

Il existe trois types principaux d'entretiens : l'entretien directif, l'entretien libre et l'entretien semi-directif. Nous avons opté pour l'entretien semi-directif (ou semi-dirigé), car il permet d'obtenir des informations précises sur des thèmes préalablement définis. L'objectif est de capter le ressenti, la manière de percevoir et de mettre en œuvre la formation considérée par les responsables de celle-ci.

Entretien dirigé (ou directif)	Entretien semi-dirigé (ou semi-directif)	Entretien libre (ou non directif)
Discours non continu qui suit l'ordre des questions posées	Discours par thèmes dont l'ordre peut être plus ou moins bien déterminé selon la réactivité de l'interviewé	Discours continu
Questions préparées à l'avance et posées dans un ordre bien précis	Quelques points de repère (passages obligés) pour l'interviewer	Aucune question préparée à l'avance
Information partielle et réduite	Information de bonne qualité, orientée vers le but poursuivi	Information de très bonne qualité, mais pas nécessairement pertinente
Information recueillie rapidement ou très rapidement	Information recueillie dans un laps de temps raisonnable	Durée de recueil d'informations non prévisible
Inférence assez faible	Inférence modérée	Inférence exclusivement fonction du mode de recueil

Figure 28 : Les différents types d'entretien. Imbert (2010, p.24).

L'entretien semi-directif ou l'entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 1997) est une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives relevant en particulier des paradigmes constructivistes (Lincoln, 1995 cité par Imbert 2010, p. 24).

L'entretien permet de développer une démarche qualitative et de favoriser l'expression des points de vue et des opinions personnels utiles à la compréhension. Cette technique sollicite la production d'un discours sur des représentations et des pratiques et permet l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques tout en permettant de mettre en évidence les systèmes de valeurs, les repères normatifs et les interprétations de la réalité à partir desquels les acteurs s'orientent et se déterminent. Il reste très adapté à l'étude d'un groupe restreint.

Cependant, la situation d'entretien relève d'une situation d'interaction sociale, où se joue « un jeu à trois pôles entre un interviewer, un interviewé et un objet, dont le déroulement détermine les productions narratives des sujets et, par conséquent, les contenus dont disposera le chercheur pour son analyse, » (Kauffmann, 1996 cité par Azioun et Mehdi, 2018). L'un des enjeux réside dans cette interaction qui doit être fluide afin que l'a production verbale, soit utile à l'enquête réalisée.

5.2.1 Conception

Afin de préparer nos entretiens semi-directifs, nous concevons une trame de questions adaptées à l'objet de nos recherches et en lien avec la conceptualisation de nos axes d'analyse. Chaque grille est numérotée et rendue anonyme par un codage personnel comme l'indique Bachelard (1986, p. 212) :

L'analyse qualitative prévoit de « coder », c'est-à-dire annoter par une hiérarchie de mots-clés significatifs, un texte (interview, article, tweet), un enregistrement audio ou vidéo. Elle se démarque en cela fondamentalement de la nécessaire et complémentaire analyse quantitative qui s'intéresse à des cohortes d'individus.

Le questionnaire comprend une question d'introduction par laquelle l'interviewé prend confiance. Ensuite deux questions portent sur la thématique métier du formateur ; trois sur la pédagogie / andragogie ; une sur le référentiel et deux sur la formation concernée. Les questions sont déterminées et transcrites en question principale. Pour chacune d'elles, des questions complémentaires, de clarifications et de relances sont prévues afin de faciliter la compréhension et l'expression de la personne interrogée. Elles sont de type descriptif ; narrative ; structurale ; de contraste ; évaluative ; circulaire ; comparative ou encore prompt.

Types	Exemples
Descriptive	Comment définiriez-vous le métier de formateur ?
Narrative	Pouvez-vous me décrire l'organisation, les contenus, les objectifs pédagogiques ?
Structurale	Quelles sont les principales étapes que vous mettez en place pour construire une session de formation ?
Contraste	Quelle est selon vous la différence entre un bon et un mauvais cours ?
Évaluative	En quoi la formation CEAF vous semble-t-elle pouvoir évoluer ?
Circulaire	Comment jugez-vous le niveau de satisfaction des apprenants pour cette formation ?
Comparative	Existe-t-il une différence entre cette formation et d'autres du niveau de formateur de formateurs en termes de satisfaction ?
Prompt	Quelles leçons en tirez-vous ? Pouvez-vous me donner un exemple précis ?

Figure 29 : Types de questions utilisées

Afin de tester notre grille, nous pratiquons un entretien exploratoire auprès de deux collègues anciens membres de la CNFS de 2011 à 2015. Cela nous a permis de nous positionner dans des conditions proches de celles de la collecte et ensuite d'amender notre support par nos observations communes.

5.2.2 La réalisation des entretiens

Nous choisissons de ne pas soumettre les trois permanents de la CNFS aux questionnaires destinés à l'EPNS. Ces derniers n'étant que trois, il nous est apparu plus pertinent de leur proposer un entretien semi-dirigé plus riche en informations et plus adapté à notre recherche.

À cet effet, nous effectuons trois entretiens dans les locaux de la CNFS à Fontainebleau (77) dans le temps du séminaire annuel et de la formation CEAF. Un quatrième est effectué lors d'un stage durant une formation similaire dénommée FOR ACC, réalisée par le SDIS du Puy-de-Dôme à Ennezat (63). Le but est d'envisager le sujet sous un angle différent, externe à la gendarmerie.

	Retrans 1	Retrans 2	Retrans 3	Retrans 4
Codage	GE121FF071277	GE221FF101277	GE321FF121277	GE122FF250363
Prénom (substitution)	Valentin	Bernard	Sylvain	Thomas
Genre	H	H	H	H
Affectation	CNFS	CNFS	CNISAG	SDIS 63
Poste	Adjoint cellule	Chef de cellule	Responsable formation	Responsable formation
Fonction	Formateur	Formateur	Formateur	Formateur
Depuis	1998	2005	2011	1988
Âge	39	42	47	56

Figure 30 : Profil des interviewés.

Afin de garder une constance dans les entretiens, nous déterminons un protocole unique qui est mis en place en amont de chacune des rencontres. Ce dernier se déroule de la manière suivante :

Avant :

- Préparation d'un cadre accueillant et rassurant.
- Présentation de l'enquêteur et du thème de l'entretien.
- Demande de consentement par écrit pour l'enregistrement de l'entretien.
- Identification de l'interlocuteur (prénom de substitution pour conserver l'anonymat, affectation, poste, fonction, âge, codage).

Pendant :

- Initiation des questions : au début simple, ouverte et sans controverse, de la question la plus générale à la plus difficile selon la technique dite « du sablier ».
- Écoute active : aller en profondeur des questions et des opinions de l'interlocuteur, tout en gardant une certaine fluidité dans la conversation.
- Clarifier par des questions ciblées, triangulées et relancer par des questions prompts.
- Indiquer la fin de l'entretien et les suites données.
- Clôturer en remerciant l'interlocuteur.

« Le chercheur doit adopter une démarche rigoureuse et éthique » (Hopf 2004, p. 25). Cela implique la clarification et l'approfondissement de son questionnement de départ ainsi que les objectifs qu'il envisage de poursuivre tout en veillant à respecter les droits et la dignité des personnes interrogées (cité par Imbert, 2010, p. 25).

Avant chaque entretien, nous faisons préalablement remplir et signer un consentement à l'enregistrement et à son utilisation dans le cadre de notre travail de recherche. Nous utilisons un smartphone pour enregistrer les échanges bénéficiant de la vulgarisation de cet appareil pour le rendre discret, voire oublié par l'interlocuteur.

5.2.3 Retranscription

Les retranscriptions sont réalisées manuellement, avec emploi d'un logiciel de traitement de texte standard comme Word. Nous effectuons une reproduction fidèle en distinguant par l'abréviation EQMR : l'enquêteur en master recherche et INTER : l'interviewé. Selon Combessie (2007, p. 16) « La retranscription nous permet de pouvoir analyser le contenu de chaque interview et de pouvoir traiter les données récoltées. La retranscription doit être la plus complète et précise possible afin de ne négliger aucun détail ».

Les grilles de retranscriptions répondent aux mêmes obligations que celles des entretiens et suivent un mode de codage identique, les identifiants entre elles. Ainsi, une uniformité est conservée facilitant l'analyse.

5.2.4 Avantages

Cette technique a pour but, tout en étant centrée sur le sujet interrogé, de garantir l'étude de l'ensemble des questions qui intéressent l'enquêteur. L'entretien est structuré grâce à des questions générales préparées et permet une interactivité entre le chercheur et la personne interrogée. L'entretien semi-dirigé permet d'approfondir un sujet précis en permettant au chercheur de relancer son interlocuteur pour une récolte d'un grand nombre d'informations utiles pour la compréhension d'un phénomène.

5.2.5 Limites

C'est une technique qui peut se révéler compliquée à mettre en place, car les thèmes abordés par l'enquêteur peuvent casser le fil et la dynamique du discours. De même, la personne interrogée a moins de temps et de liberté pour donner son avis que pendant un entretien libre. Par ailleurs, il est plus difficile de réaliser une étude entre plusieurs entretiens semi-directifs que directifs.

5.2.6 Biais

Le principal biais réside dans notre proximité relationnelle avec les interviewés. Pour contrer cela, nous choisissons un lieu pour l'enregistrement en fonction de sa neutralité d'ambiance, comme une salle de détente ou un lieu hors du cadre du secourisme. Ensuite nous adoptons le vouvoiement mettant ainsi plus de solennité à défaut de distance. Néanmoins, nous pouvons noter que les personnes interrogées de la CNFS sont plus ou moins rompues à ce genre d'exercice à travers les différents jurys d'examen passés, la création de vidéos, les multiples présentations orales à différents interlocuteurs, y compris externes à l'arme. Cela facilite les entretiens, nous permettant de nous axer sur le sujet lui-même.

Autre biais pouvant être évoqué, celui du nombre réduit d'entretiens. Si seulement trois personnes en interne sont concernées, le fait de pouvoir interroger une personne externe au dispositif gendarmerie apporte une contrepartie intéressante. De plus, l'emploi de la même grille de lecture permet une analyse efficace. Par ailleurs, les résultats restent attachés à ces travaux et n'ont pas vocation à être érigés en principes.

5.3 Observations

Il existe quatre types d'observations différenciées par le fait que nous participions ou non, qu'elles soient structurées ou non. Nous parlons alors d'observation participante ; d'observation non participante ; d'observation structurée et d'observation non structurée.

Nous choisissons d'effectuer des observations non participantes et structurées dans l'objectif d'observer, d'étudier les événements, les actions de formation telles qu'ils se produisent en captant les comportements lorsqu'ils surviennent. Ce choix nous positionne en strict observateur et nous interdit toute intervention lors du recueil de données.

Norimatsu et Cazenave-Tapie (2017, p. 4) déterminent les conditions d'une observation non participante ainsi :

Dans cette démarche dite « non participante », deux situations sont possibles selon les conditions matérielles ou l'objectif de recherche : sans présence de l'observateur soit par l'usage d'un miroir sans tain, soit par l'utilisation de dispositifs d'enregistrement ne nécessitant pas la présence physique de l'observateur. Cependant, la présence visible de caméras ou de systèmes d'enregistrement peut également modifier le comportement naturel des observés, il s'agira alors d'en tenir compte. Avec présence d'un observateur non interventionniste, mais visible aux yeux des participants, dans ce cas, soit il est nécessaire d'habituer préalablement les personnes observées à la présence de l'observateur, où l'on assume cette présence en l'incluant dans l'analyse de la situation.

Selon l'objectif de recherche, l'observateur se fait physiquement le plus discret possible, par souci de ne pas modifier la situation naturelle. Namian et Grimard (2016, p. 10) expliquent que « l'observation périphérique rend compte du fait que le chercheur, malgré le fait qu'il soit en contact étroit et prolongé avec les acteurs qu'il étudie, maintient une distance avec ces derniers ». Notre observation est non participante afin de ne pas interférer, influencer les résultats par notre approche.

5.3.1 Conception

Nous construisons une grille d'observation permettant un examen détaillé des mises en situation de formation. Celle-ci répond aux exigences du travail de recherche : objectifs, méthodologie, gestion des imprévus et du temps. Elle est constituée de trois parties A, B et C. Chaque grille est numérotée et rendue anonyme par un codage personnel afin de préserver les intervenants et de se détacher de toute notion d'évaluation ou d'audit.

La partie A, concerne les données organisationnelles de la séquence. Elle permet de présenter et de situer l'action de formation. La partie B porte sur la pédagogie et fait écho à travers les items proposés à la conceptualisation de nos axes d'analyse. Une échelle de valeurs permet de sérier les résultats par catégorie et de les fixer par rapport à une moyenne ou entre eux. Chaque item est identifié par un codage : J7, B2, M4, pour une identification plus rapide.

J8	Favorise l'autorégulation							X
M6	Accompagnement stagiaires							X
V1	Auto-identification difficulté(s) formateur(s)				X			
B3	Utilisation référentiel							X

Repérage des thématiques	
J	Andragogie – Adulte en formation
M	Métier de formateur
V	Analyse de la pratique
B	Référentiel

Formule : résultat par item (hors s/o) sur nombre d'items.

Nb	Repérage des thématiques	Maxi	Moyenne à	Résultat
8	Andragogie – Adulte en formation	40	20	
8	Métier de formateur	40	20	
5	Analyse de la pratique	25	13	
5	Référentiel	25	13	
	Interactivité	5	2,5	
	Dynamique de groupe	5	2,5	

Figure 31 : Codification grille d'observation partie B, (annexe, pp. 10.1 et 10.2).

La partie C sert de marqueur en termes d'interactivité. Une échelle de valeurs permet également d'analyser les résultats obtenus (mentionnée supra).

Mesure de l'interactivité formateur(s) – stagiaires						
5	4	3	2	1	0	S/O
		X				
Dynamique de groupe (lors travail de groupe ou de préparation)						
5	4	3	2	1	0	S/O
	X					

- De 5 à 0 (5 étant le maximum)

Figure 32: Échelles de valeurs partie C, (annexe, p. 10.2).

Pour tester notre grille d'analyse, nous profitons d'une formation en secourisme réalisée avec des encadrants différents de ceux programmés pour la session de CEAF devant servir à notre collecte. Ainsi, il a été aisé de tester celle-ci en conditions quasiment réelles. De plus, les échanges avec les formateurs concernés ont permis d'amender et d'optimiser la conception de cette dernière.

5.3.2 La réalisation des observations

Les observations sont effectuées lors d'un stage CEAF se déroulant au sein de la CNFS à Fontainebleau (77). Le taux d'encadrants par rapport aux stagiaires présents étant élevé, nous avons pu facilement nous extraire autant que nécessaire.

Informés de nos travaux lors du séminaire annuel, les membres de l'EPNS accordent leur concours sans manifester d'interrogation. Par ailleurs, ces derniers ne paraissent pas perturbés par notre présence durant la dispense de leur cours, étant familier de situations plus ou moins similaires comme des évaluations, audits et examens réguliers en secourisme.

Nous bénéficions à l'intérieur de la salle de formation, d'un espace créant un petit décrochement, dans lequel, ainsi positionné, le chercheur reste discret voire se fait oublier. Nos études s'effectuent de manières passives, sans que nous participions ou n'intervenions. Cependant, nous gardons à l'esprit que même inconsciemment, notre observation modifie la formation.

Pour effectuer les observations lors du stage auprès du SDIS du Puy-de-Dôme, nous avons employé les supports créés à destination du stage CEAF de novembre 2021 au sein de la CNFS. Ainsi, gardant une trame identique, nous pouvons effectuer des comparaisons et analyses cohérentes et efficaces.

Dès la première mise en situation professionnelle, nous sommes « intégrés » dans le dispositif. Celles-ci nécessitent plusieurs participants jouant différents rôles : intervenants, victimes, témoins, observateurs, formateurs en plus de l'équipe pédagogie. À notre arrivée, les stagiaires sont déjà rompus à cela et notre présence parmi l'équipe d'encadrants nous permet de nous faire « oublier » d'autant que nous observons prioritairement les formateurs.

Notre rôle consiste à observer, analyser à travers notre grille spécifique le travail des formateurs lors des mises en situation professionnelle réalisées par les stagiaires. Ces derniers devaient à tour de rôle, préparer, mettre en place, faire réaliser, guider et débriefier un exercice correspondant à une situation professionnelle réaliste. L'emploi du matériel de dotation et l'utilisation de sites extérieurs sous conventions permettent de s'approcher au plus près de situations réelles.

Chaque apprenant prépare sa situation en réalisant une fiche de scénario, dispose d'un temps de mise en place avant de suivre la réalisation du cas concret par ses camarades. À l'issue, un débriefing individuel basé sur l'autoévaluation est effectué par l'encadrement.

Lors de chaque observation, la grille d'analyse est renseignée manuellement en temps réel dès le début de la séance d'une manière la plus objective et neutre possible. À l'issue de la journée un transfert des données sous format numérique est réalisé. Les calculs et moyennes ne sont établis qu'à ce stade afin de limiter toute influence sur l'observation.

5.3.3 Avantages

L'intérêt principal réside en ce que l'enquêteur peut étudier un fait ou un phénomène dans toute son authenticité sans le modifier. Il peut prendre du recul pour évaluer l'ensemble d'une situation. Les observables étant rédigés au préalable, l'analyse en temps réel en est structurée et de facto facilitée. Enfin, il est plus aisé de comparer et de catégoriser les observations faites pour une conclusion plus évidente.

5.3.4 Limites

Le fait pour l'enquêteur de ne pouvoir poser de questions, de ne pouvoir intervenir pour faire expliciter un élément particulier peut faire perdre de la compréhension ou certaines informations. Il doit prendre garde à ne pas interpréter et peut au besoin revenir sur le point litigieux par un autre moyen, par exemple à l'aide d'un entretien.

L'observateur doit veiller à ne pas dévier de sa méthode et de ne pas interpréter ou influencer par son propre jugement les données collectées afin de ne pas bifurquer sur une mauvaise piste. Il doit arriver à se détacher, à prendre de la hauteur afin de garder toute la neutralité utile.

5.3.5 Biais

Le biais majeur pour ce qui est des encadrants est la proximité avec l'observateur. Pour les stagiaires, c'est le fait qu'ils puissent modifier leur comportement en raison de cette observation extérieure. Nous avons fait en sorte d'être « transparent » lors des séquences observées. Nous n'avons pas noté de phénomène perturbateur dans l'une ou l'autre des observations. Néanmoins, nous ne pouvons pas nier le fait que le chercheur ne soit pas neutre à cent pour cent et en cela Ciccone (2012, p. 51) nous précise que « l'on sait que l'observation modifie la situation observée ».

5.4 Analyse documentaire

Pour notre analyse documentaire, nous décidons d'employer une méthode mixte reposant sur une étude quantitative et une qualitative dans l'exploitation des données. L'objectif est d'analyser les évaluations de la formation réalisées par les stagiaires durant les années 2015 à 2021. L'archivage des documents est assuré dans les locaux de la CNFS.

Selon Waller (2000, p. 14 et 16), « L'analyse documentaire consiste à extraire d'un texte tout son sens pour le transmettre à qui en a besoin ». « C'est une opération professionnelle technique, certes, mais d'abord une démarche intellectuelle ».

C'est aussi une opération intellectuelle visant à identifier les informations contenues dans un document ou un ensemble de documents et à les exprimer scientifiquement afin d'analyse permettant d'obtenir des résultats.

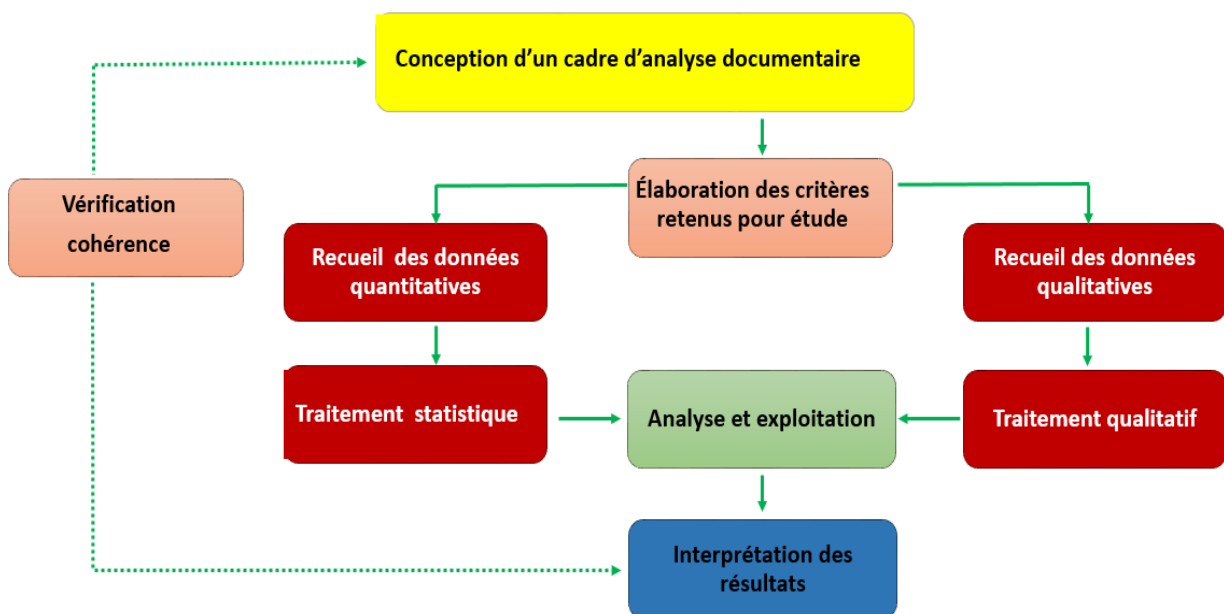


Figure 33 : Conception d'un cadre d'analyse documentaire.

5.4.1 Les documents

Les documents servant à l'analyse sont composés des évaluations réalisées à l'issue des formations CEAF conduites durant les années 2015 à 2021. Dans le domaine du secourisme, chaque apprenant se voit proposer de répondre à un court questionnaire sous format papier pour recueillir ses commentaires et son évaluation sur les conditions de formation. Cinq items : organisation matérielle ; qualité des supports pédagogiques ; perfectionnement des connaissances ; intervention de formateurs et impression générale composent le questionnaire. Ceux-ci comportent chacun une évaluation d'échelle et une partie permettant de rédiger librement des commentaires. Ce dernier est au choix anonyme ou non (annexe, p. 12.1).

5.4.2 Réalisation

Nous procédons manuellement à la lecture des fiches d'évaluation afin de les comptabiliser et de relever les données des différents items. Une grille spécifiquement dédiée au comptage est réalisée. Les résultats sont sériés par catégorie et analysés selon une méthode qualitative ou quantitative afin d'exploiter au mieux leur interprétation. Nous pouvons à cette étape utiliser des logiciels en l'espèce d'Excel, Jamovi et Iramuteq.

5.4.3 Avantages

Un avantage de cette évaluation à chaud réside en ce que le stagiaire est toujours dans la dynamique du stage effectué. Le stagiaire reste mobilisé sur ce qu'il vient de vivre très récemment et peut plus facilement livrer ses réflexions et ressentis. De plus, un intérêt réside dans le fait de pouvoir mobiliser l'ensemble des apprenants sur le questionnaire.

5.4.4 Limites

Réalisé directement « à chaud », à la fin de la formation, le stagiaire peut être lassé, démobilisé et les réponses données peuvent l'être sans grande analyse ou concentration. Par ailleurs, au stade du CEAF, les apprenants ont déjà rempli de nombreuses fois cette même évaluation au cours des différentes formations initiales et continues réalisées durant leurs parcours de secouriste. De même, soumis dès la fin de la formation, le questionnaire peut être renseigné sans que le rédacteur prenne la hauteur suffisante pour répondre avec justesse.

5.4.5 Biais

Un des biais observés trouve son origine dans le faible effectif des formations en secourisme, rendant l'anonymat parfois subjectif. De plus, les stagiaires restent en interaction avec les formateurs et la CNFS durant l'intégralité de leur activité dans le dispositif de secourisme en gendarmerie.

Dans le même sens, nous pouvons supposer raisonnablement d'après les éléments avancés précédemment que le stagiaire qui renseigne le questionnaire peut être enclin à « faire plaisir » dans ses réponses, et ce, d'une manière plus ou moins consciente. À cela s'ajoute le fait que le document est souvent renseigné juste avant le départ des apprenants, cela peut également jouer sur leur concentration dans cette tâche.

6. Des résultats mesurés à l'aune du terrain

Trois hypothèses énoncées dans la quatrième partie organisent notre analyse. Cette dernière repose sur les investigations et collectes de données réalisées durant le stage CEAF en milieu gendarmerie au sein de la CNFS à Fontainebleau et durant celui de FORACC organisé en milieu externe par le SDIS du Puy-de-Dôme.

6.1 L'apprenant adulte est-il suffisamment acteur de sa formation ?

En premier lieu, nous nous interrogeons sur le fait de savoir si une approche par une « pédagogie active » s'appuyant sur les fondements de l'andragogie apporte une amélioration des conditions d'apprentissage. Pour cela nous nous adossons aux résultats obtenus auprès des apprenants.

Nous avons pu observer à l'issue des deux questionnaires réalisés que 69,2 % des stagiaires sont volontaires pour cette formation, les autres étant engagés par leur hiérarchie. Ils ont sollicité celle-ci à des fins d'enrichissement personnel à 84.6% ou de plus-value dans leur travail quotidien à 69,2 %. La recherche conjointe de nouvelles compétences pour 100 % des sondés et d'évolutions professionnelles pour 69,2 % montre une forte motivation des apprenants. Ils stipulent vouloir évoluer, apprendre et se perfectionner. Le taux de confiance en soi est par ailleurs pour 76,92 % des membres de ce groupe au-dessus de la moyenne fixée à 50 %.

Q2 / Qui est à l'initiative de cette formation ?

Nombre de participants :

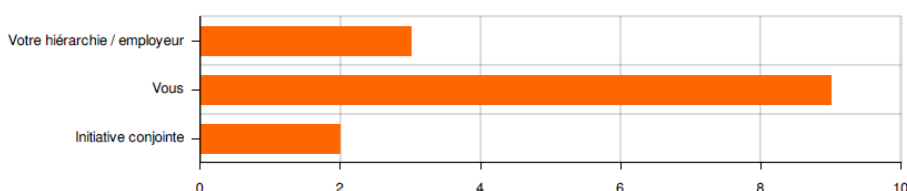
13

3 (23.1%): **Votre hiérarchie / employeur**

9 (69.2%): **Vous**

2 (15.4%): **Initiative conjointe**

- (0.0%): **Autre**



Q3 / Cette formation vous servira-t-elle pour ?

Nombre de participants : 13

13

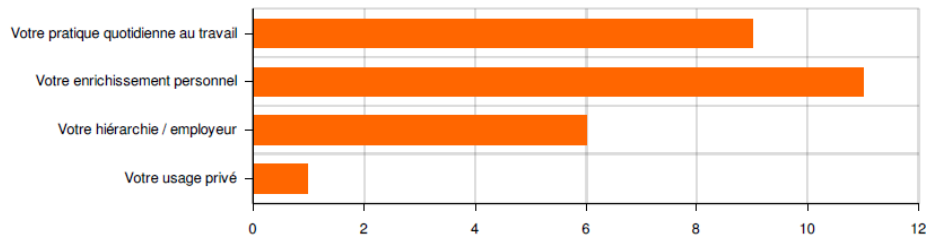
9 (69.2%): **Votre pratique quotidienne au travail**

11 (84.6%): **Votre enrichissement personnel**

6 (46.2%): **Votre hiérarchie / employeur**

1 (7.7%): **Votre usage privé**

- (0.0%): **Autre**



Q10 / Comment vous sentez vous au début de cette formation quant à vos capacités à acquérir de nouvelles compétences ?

Nombre de participants : 13

0 = *En confiance*

100 = *Pas du tout en confiance*

Moyenne arithmétique : 43,69

Écart absolu moyen : 11,72

Écart-type : 15,12

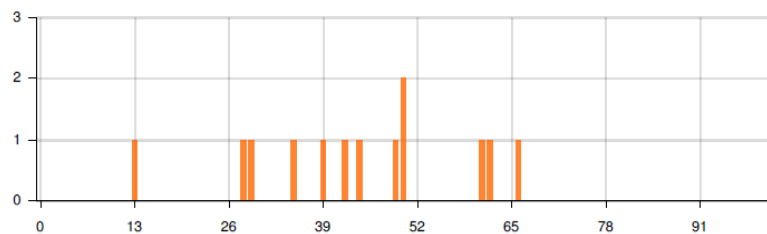


Figure 34: résultats questionnaires stagiaires (annexe, pp. 6.1 et 6.4).

À l'issue de la formation, 8 stagiaires sur 12, soit 66,66 % déclarent que leurs motivations initiales ont été satisfaites. Ils estiment avoir été pleinement considérés en tant qu'adultes et avoir eu le sentiment d'avoir formé un groupe, d'avoir pu s'exprimer aisément au sein de celui-ci (annexe, p. 6.6).

Q2 / Concernant la formation que vous venez de suivre, diriez-vous que votre motivation de départ a été satisfaite ?

Nombre de participants : 12

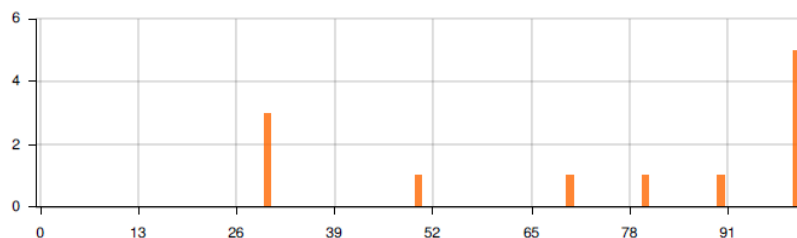
0 = *Absolument pas*

100 = *Pleinement*

Moyenne arithmétique : 73,33

Écart absolu moyen : 26,11

Écart-type : 30,25



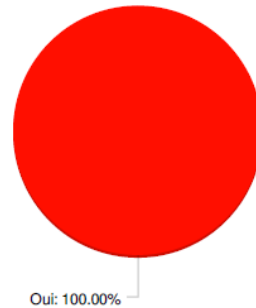
Q7 / Lors de cette formation avez-vous eu le sentiment d'être traité en adulte ?

Nombre de participants : 12

- (0.0%): Non

12 (100.0%): Oui

- (0.0%): Ne se prononce pas



Q10 / Durant cette formation, avez-vous ?

Nombre de participants : 12

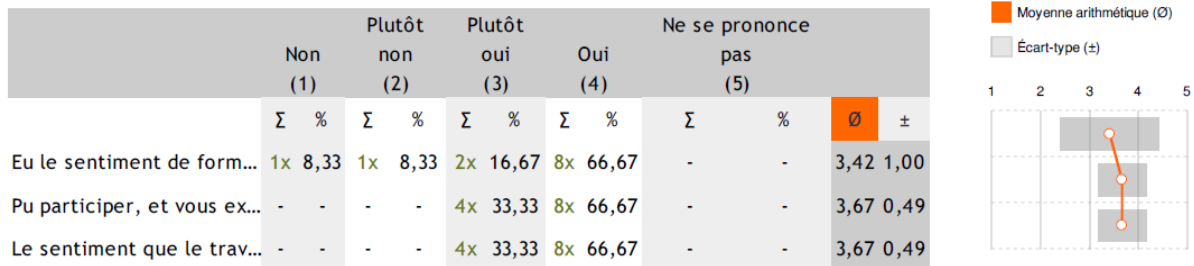


Figure 35: résultats questionnaires stagiaires (annexe, p. 6.9).

Les observations effectuées durant le stage CEAF, nous ont permis de mettre en exergue que les items se rapportant à l'andragogie se trouvent majoritairement sous la moyenne. Par ailleurs, les résultats observés au sein de la CNFS sont plus faibles que ceux relevés lors de l'immersion au sein du SDIS 63 pour une formation équivalente.

			Obs 01	Obs 02	Obs 03	Obs 04	Obs 05	Obs 06	Obs 07	Obs 08	Obs 09	Obs 10	Obs E1	Obs E2	Obs E3	Obs E4	Obs E5
	Maxi	Moyenne à															
Andragogie - Adulte en formation	40	20	14	12	11	11	15	15	14	20	17	14	27	25	30	30	25

Figure 36 : analyse des observations (annexe, p. 11.1).

En examinant les indicateurs référencés dans la partie B des grilles d'observation, nous pouvons remarquer, en milieu gendarmerie que si J1 (présentation des objectifs), J3 (recherche de l'expérience) et J4 (appui sur les prérequis) sont relativement observés par les formateurs, il n'en est pas de même pour les indicateurs J2 (lien compétences, activité, utilisé future), J7 (favorise l'autoévaluation) et J8 (favorise l'autorégulation) du fait vraisemblablement de la structure des fiches de tâche et du cadencement de la programmation. Ces valeurs sont plus élevées dans le milieu externe, tenant éventuellement à une approche différente de chaque séquence.

De même, nous pouvons noter que l'interactivité et la dynamique de groupe est plus marquée dans les observations Obs E1 à Obs E5 (SDIS) que dans celles de Obs 1 à Obs 10 (CNFS) (annexe, pp. 10.21 à 10.30 et 10.1 à 10.20).

			Obs 01	Obs 02	Obs 03	Obs 04	Obs 05	Obs 06	Obs 07	Obs 08	Obs 09	Obs 10	Obs E1	Obs E2	Obs E3	Obs E4	Obs E5
	Maxi	Moyenne à															
Interactivité des échanges	5	2,5	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	4	3
Dynamique de groupe	5	2,5	0	1	3	2	3	3	3	4	1	4	4	4	4	4	4

Intéreactivité / dynamique de groupe

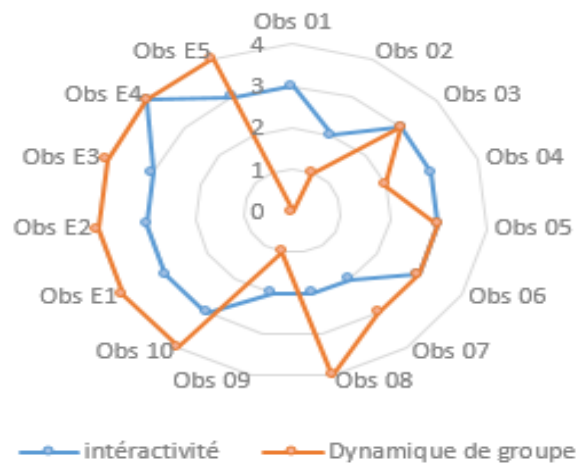


Figure 37 : analyse des observations (annexe, pp. 11.1 et 11.2).

À la lecture des *verbatim* issus des entretiens menés, nous pouvons remarquer que le vocabulaire employé par les quatre interviewés est commun, ayant trait à la pédagogie et au secourisme. Une différence notable apparaît néanmoins à l'étude des principales occurrences constatées. En effet, pour les trois formateurs de la gendarmerie les notions de formation, formateur, pédagogie, référentiel sont plus présentes au contraire du formateur des sapeurs-pompiers qui plutôt de formation, stagiaire, compétence.

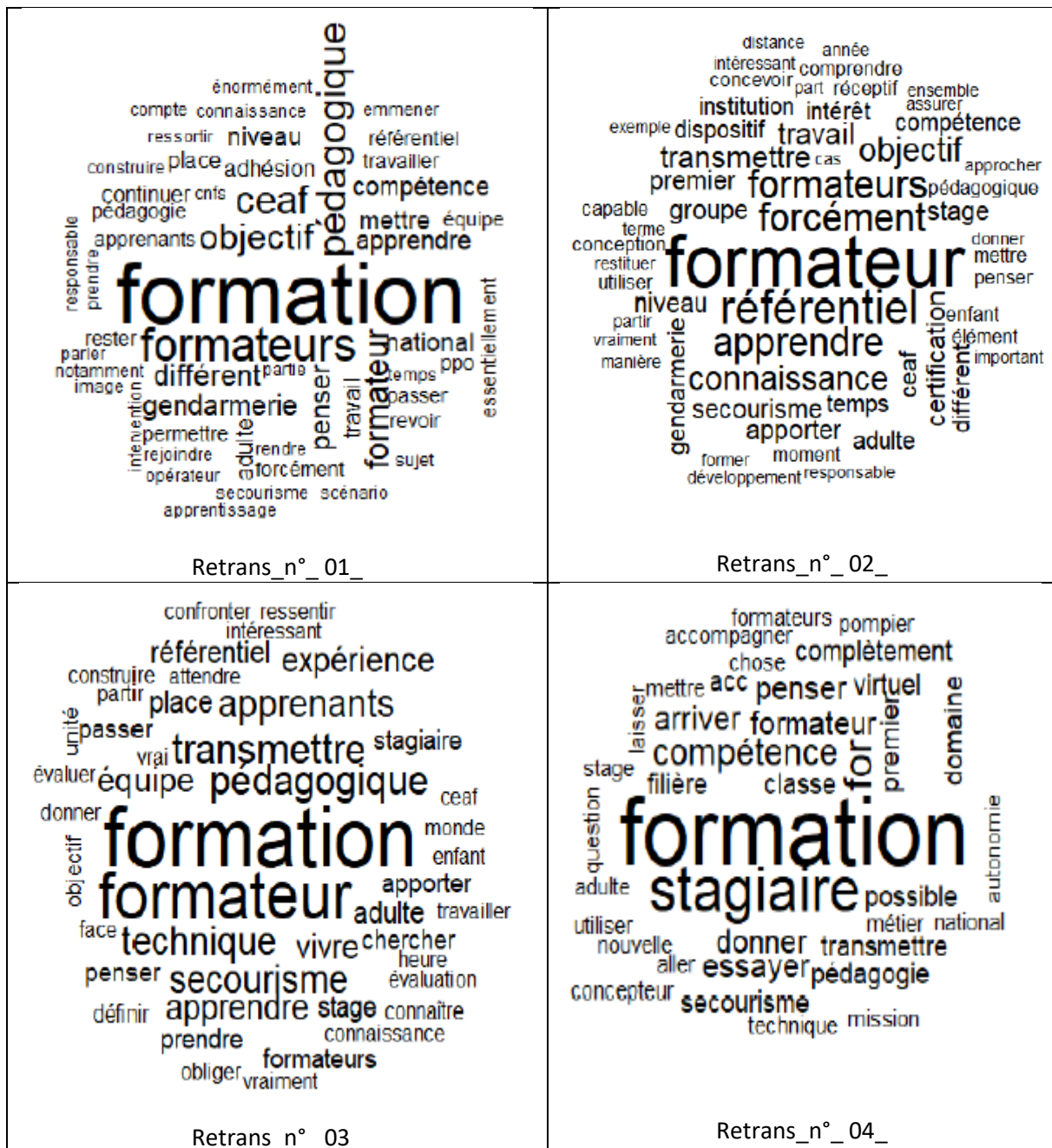


Figure 38: analyse graphique des entretiens (annexe, pp. 9.1 à 9.7).

Cette distinction traduit une approche pédagogique différente, respectivement pour l'une basée sur la pédagogie par objectifs et pour l'autre sur l'approche par compétences. Le vocabulaire employé semble indiquer un positionnement différent du formateur sur le triangle de Houssey (annexe, p. 8.3 retranscription n° 01, lignes 86 à 93 - pp. 8.8 et 8.9 retranscription n° 02, lignes 90 à 104 - p. 8.13 retranscription n° 03, lignes 89 à 94 - p. 8.18 retranscription n° 04, lignes 77 à 83).

Ces résultats font écho au concept de l'adulte en formation développée par Knowles (1990). Les conditions d'apprentissage liées à l'adulte rapportées par les stagiaires montrent que l'andragogie se trouve en lien avec les besoins spécifiques des adultes. Ces différences sont établies ainsi par Knowles (1990, pp. 67-69) qui précise que « plus il grandit en âge, plus l'apprenant rejette le processus de réception passive pour entrer dans un processus d'investigation active ».

6.2 Les méthodes d'apprentissage sont-elles les mieux adaptées ?

En second lieu nous nous questionnons si la relation pédagogique entre un formateur positionné dans un rôle de « facilitateur » et un apprenant « actif », favorise un cycle d'amélioration de l'apprentissage

À l'aide des QCM effectués en début et fin de formation, nous pouvons remarquer que les stagiaires sont de jeunes formateurs pour 76,9 % ayant moins d'un an de pratique et pour 23,1 % entre un et trois ans seulement. Ainsi 5 sur 13 candidats sont en confiance au début du stage (annexes pp. 6.1 et 6.3). Nous relevons qu'ils considèrent que le positionnement de l'encadrant lors d'une formation est basé sur l'accompagnement de l'apprenant pour 92,3 %, l'échange pour 69,2 % et sur la dispense de savoir pour 46,2 %. Ces derniers chiffres peuvent laisser penser que pour eux l'apprenant est au centre du dispositif, sans pour autant négliger le savoir (annexe, p. 6.4).

Q11 / Comment envisagez-vous le positionnement de l'encadrant lors d'une formation comme celle-ci ?

Nombre de participants :

13

9 (69.2%): Basé sur l'échange

12 (92.3%): Basé sur l'accompagnement de l'apprenant

6 (46.2%): Basé sur la dispense de savoirs

- (0.0%): Basé sur le contenu

- (0.0%): Autre

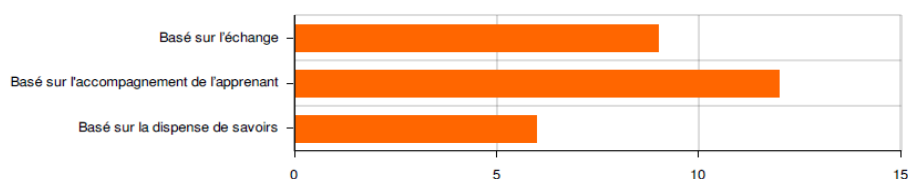


Figure 39 : questionnaire d'entrée adressé aux stagiaires (annexe, p 6.4).

À l'issue du stage, l'ensemble des participants estime être satisfait de la formation qui a répondu à leurs attentes initiales. Ils ont pris du plaisir à acquérir de nouvelles compétences. 75 % d'entre eux déclarent avoir eu le sentiment d'être actif dans leur apprentissage, 100 % avoir pu échanger librement avec les formateurs. Ces résultats peuvent être modérés par le fait qu'en dehors des formations au secourisme et de celles destinées aux cadres affectés en école, la pédagogie employée est très descendante et magistrale (annexes, pp. 6.6 et 6.9).

Lors des observations, nous nous sommes attachés à deux indicateurs : métier du formateur et analyse de la pratique pour évaluer le positionnement du formateur. Ces derniers sont pour l'observation en milieu gendarmerie quasiment intégralement sous la moyenne, ce qui n'est pas le cas en milieu externe (SDIS).

			Obs 01	Obs 02	Obs 03	Obs 04	Obs 05	Obs 06	Obs 07	Obs 08	Obs 09	Obs 10	Obs E1	Obs E2	Obs E3	Obs E4	Obs E5
	Maxi	Moyenne à															
Métier de formateur	40	20	8	8	4	4	10	3	4	12	4	10	14	20	23	27	22
Analyse de la pratique	25	12,5	9	11	11	13	3	9	8	12	11	11	13	13	13	13	14

Figure 40: analyse des observations (annexe, p. 11.1).

Néanmoins il faut prendre en pondération que les fiches sont remises juste avant le départ des stagiaires, qu'elles sont souvent remplies rapidement et que le taux d'évaluation sans commentaire ou sans objet rempli s'élève à une moyenne de 40,66 % (annexe, p.13.11).

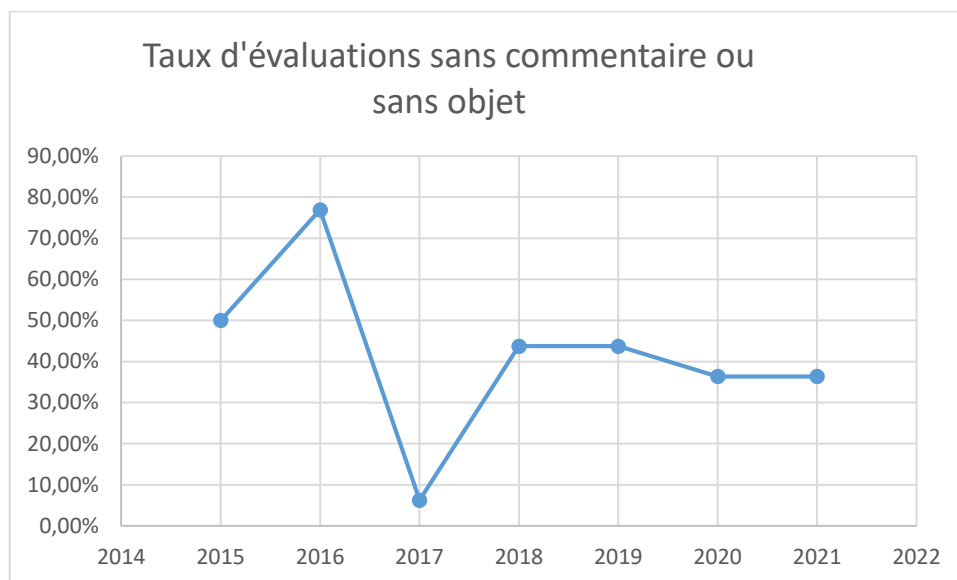


Figure 43 : analyse documentaire (annexe, p. 13.11).

Lors des retranscriptions, nous notons un positionnement différent des personnes interrogées à travers les réponses à la question, comment définiriez-vous le métier de formateur ? Les entretiens n° 01, 02 et 03 réalisés en milieu gendarmerie placent le formateur comme un « sachant » en charge d'une transmission. Néanmoins, les entretiens 01 et 03 nuancent un peu leur propos par le fait que, pour eux, le formateur doit être orienté en direction de l'apprenant (analyse, écoute, bienveillance). Pour ce qui est du n° 04, l'approche est autre, si la transmission est présente, elle réside dans une notion de continuité. L'aspect tutorat, l'accompagnement sont prégnants dans les propos tenus (annexe, p. 8.2 retranscription n° 01, lignes 37 à 44 - p. 8.7 retranscription n° 02, lignes 35 à 40 - p. 8.12 retranscription n° 03, lignes 21 à 35 - p. 8.17 retranscription n° 04, lignes 33 à 41).

En conséquence, cela fait écho à la distinction énoncée supra portant sur l'identification de la posture pédagogique. L'enseignant a un rôle de « savant », « d'expert » qui partage son savoir alors que le formateur tient celui de « facilitateur », de « modérateur » aidant l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage voir d'auto-apprentissage.

6.3 L'ingénierie pédagogique favorise-t-elle la relation formateur-apprenant ?

Enfin, nous enquêtons sur l'hétérogénéité des formateurs, au sens de l'expérience. Celle-ci peut-elle être compensée par une ingénierie pédagogique centrée sur l'apprenant et un adossement à un référentiel pédagogique cohérent.

6.3.1 Ingénierie pédagogique, lien entre formateur et apprenant

Les apprenants en début de formation semblent pour 76,92 % d'entre eux, avoir eu parfaitement connaissance de la finalité de celle-ci. Les valeurs sont plus partagées lorsqu'il s'agit des compétences à acquérir et des objectifs pédagogiques avec 46,15 % de réponse oui pour chacune des interrogations.

Q9 / Avant ce stage, avez vous eu connaissance ?

Nombre de participants : 13

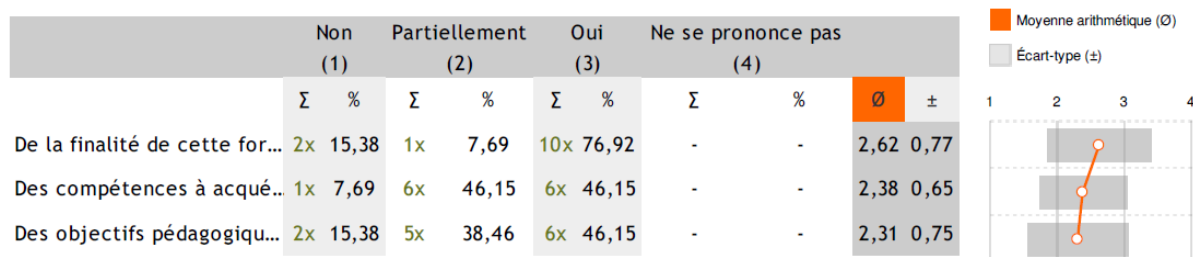


Figure 44 : questionnaire d'entrée destiné aux stagiaires (annexe, p. 6.4).

À l'issue de l'apprentissage, l'évaluation des conditions pédagogiques indique que les stagiaires estiment que la durée, le rythme, l'organisation matérielle, la progression, les supports et les outils pédagogiques sont adaptés. Chaque item est au-dessus des 83 % pour les indicateurs « adapté » et « plutôt adapté » cumulés. Cependant, la thématique fiche d'activité / de tâche est plus nuancée pour ces mêmes indicateurs avec un résultat cumulé de 58,33 % dont seulement 8,33 % pour « adapté ». Les formateurs lors des séquences, n'ayant pas de référentiel pédagogique détaillé, se reportent sur les fiches de tâches / activités qu'ils ont à leur disposition. Si elles peuvent être perçues comme « guide rassurant », elles peuvent tout autant devenir sclérosantes et limiter l'interaction entre formateurs et apprenants.

Q3 / Comment évaluer vous les points suivants de la formation ?

Nombre de participants : 12

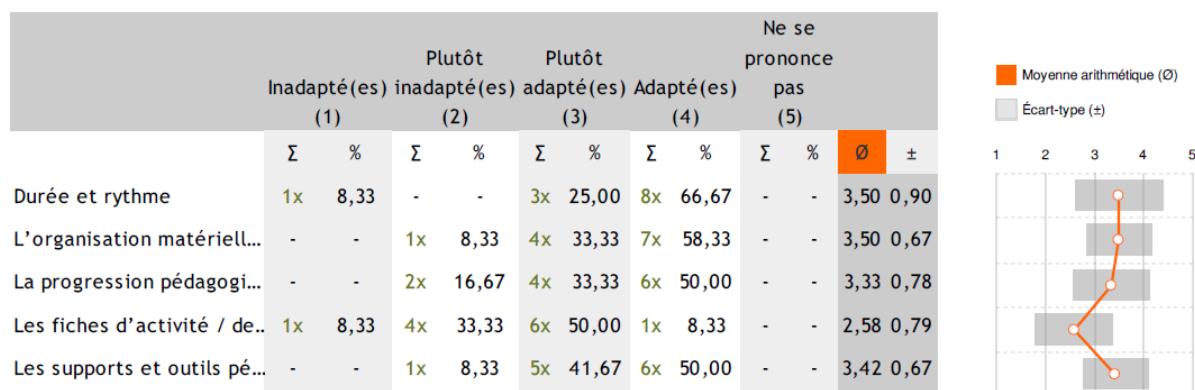


Figure 45 : questionnaire de fin destiné aux stagiaires (annexe, p. 6.6).

En ce qui concerne la charge de travail, elle est indiquée comme satisfaisante dans les trois temps de la formation avec plus de 50 % pour chacune des thématiques. Les apprenants par ailleurs ont le sentiment d'être suffisamment préparés pour 58,33 % d'entre eux au contraire de 33,33 % qui ne le pense pas. Nous pouvons noter également que 33,33 % des sondés déclarent ne pas avoir perçu clairement les objectifs, 25,00 % plutôt clairement et seulement 4,67 % clairement.

Q5 / Selon vous, étiez-vous suffisamment préparé pour cette formation ?

Nombre de participants : 12

4 (33.3%): Non

7 (58.3%): Oui

1 (8.3%): Ne se prononce pas

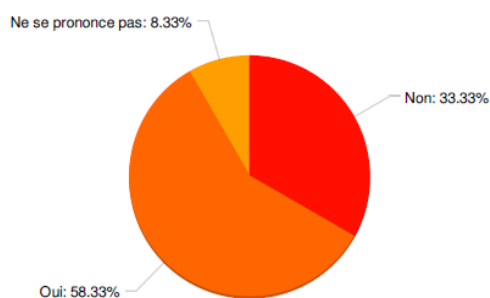


Figure 46 : questionnaire de fin destiné aux stagiaires (annexe, p. 6.7).

Ces données peuvent être nuancées par le fait que la population interrogée est composée exclusivement de formateurs de formateurs en secourisme. Ces derniers évoluent dans le domaine du secourisme en gendarmerie depuis plusieurs années.

Lorsque nous examinons les résultats de l'analyse documentaire concernant les appréciations de fin de formation, nous constatons que l'évaluation globale de la formation CEAF sur sept années est majoritairement positive. De plus, les mêmes réserves mentionnées supra sont à prendre en compte lors de la lecture de ces résultats, afin de ne pas en avoir une vision candide.

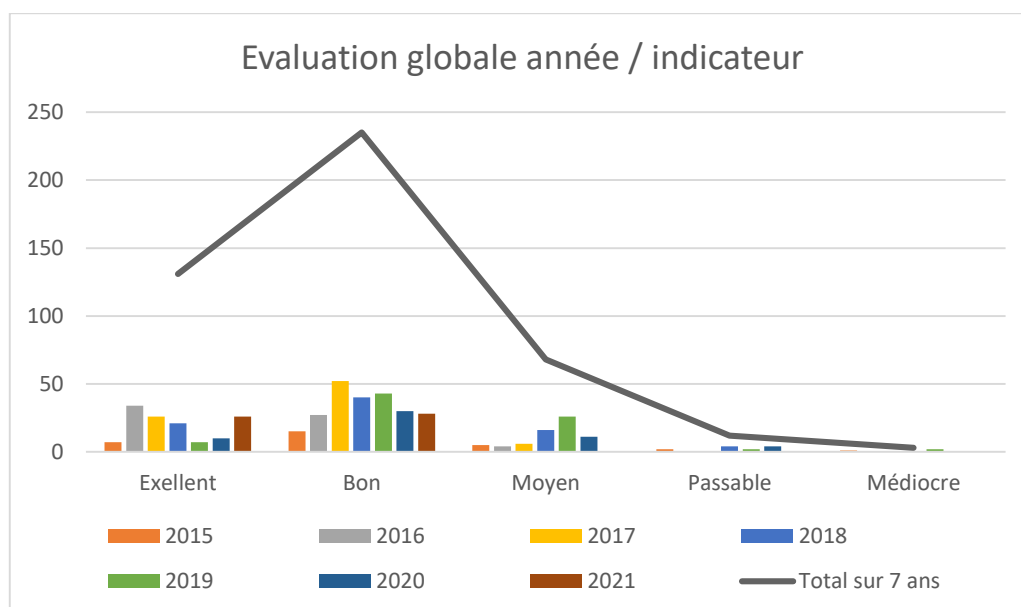


Figure 47 : analyse documentaire (annexe, p. 13.1).

Les indicateurs portant sur l'organisation matérielle et la qualité des supports pédagogique sont en cumulé « bon » ou « excellent » à hauteur de 85,39 %. Ces deux thématiques restent minimalistes néanmoins pour affiner une analyse.

Total	Excellent	Bon	Moyen	Passable	Médiocre
Organisation matérielle	25	50	12	3	0
Qualité des supports pédagogique	29	48	9	1	1
Total	54	98	21	4	1
%	30,34%	55,06%	11,80%	2,25%	0,56%
	85,39%		11,80%	2,81%	

Figure 48 : analyse documentaire (annexe, p.13.2).

6.3.2 Ingénierie pédagogique, lien entre formateur et référentiel

L'équipe pédagogique nationale de secourisme gendarmerie évolue périodiquement dans sa composition. Au gré des départs à la retraite, d'arrêts volontaires, de l'évolution de la carrière, les membres sont renouvelés annuellement. Il est à noter que dernièrement l'effectif qui la compose s'est rajeuni, baissant de facto le volume de membre ayant plusieurs années d'expérience dans le domaine. Au-delà de dresser une liste exhaustive des avantages et des inconvénients en découlant, nous nous focalisons sur l'impact que l'hétérogénéité, comprise en termes d'expérience professionnelle, peut avoir en matière d'ingénierie pédagogique pour la formation CEAF.

À la lecture des résultats du questionnaire adressé aux membres de l'EPNS, nous découvrons que seulement 26,66 % des membres ont une ancienneté égale ou supérieure à cinq ans. Ainsi, seulement 5 membres de l'EPNS ont encadré un ou plusieurs CEAF. Parmi eux, un seul, soit 20,00 % a encadré plus de trois stages. La réalisation d'une seule session par an en moyenne et le taux d'encadrement fixé à quatre formateurs influent indéniablement sur la possibilité de se créer de l'expérience pour les membres de l'EPNS pour cette formation spécifique.

Q1 / Depuis combien de temps êtes-vous membre de l'EPNS ?

Nombre de participants :

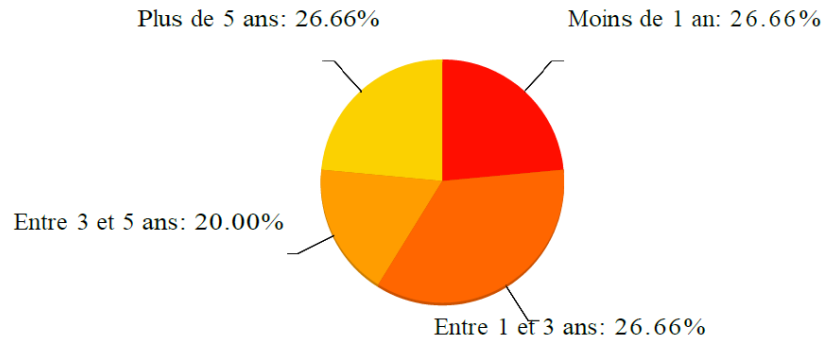
15

4 (26.6%): Moins de 1 an

4 (26.6%): Entre 1 et 3 ans

3 (20.0%): Entre 3 et 5 ans

4 (26.65%): Plus de 5 ans



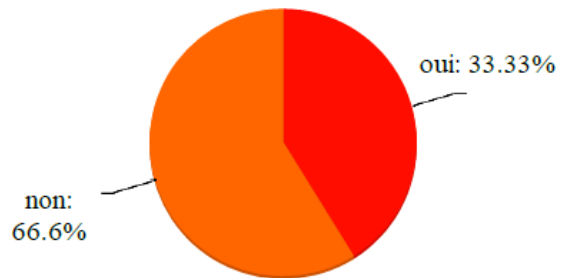
Q2 / Avez-vous déjà encadré un stage CEAF ?

Nombre de participants :

15

5 (33.3%): oui

10 (66.6%): non



Q3 / Combien de stages CEAF avez-vous encadré ?

Nombre de participants :

5

2 (40.00%): 1 stage

2 (40.00%): De 2 et 3 stages

1 (20.00%): Plus de 3 stages

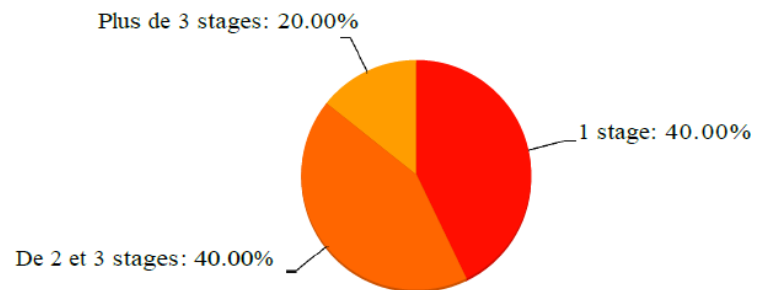


Figure 49: questionnaire adressé à l'EPNS, (annexe, pp. 5.1 et 5.2).

En détaillant les réponses fournies au questionnaire nous établissons une typologie des membres de l'EPNS. En suivant le procédé que nous avons établi en partie 5.1.1 et l'algorithme (annexe, pp. 4.1-4.2), nous convertissons les résultats obtenus et observons les résultats suivants :

Idéal type n°	Valeur en nombre	Valeur en %	Tendance	Valeur en nombre	Valeur en %
1	2	13,33 %	Td 7	2	100 %
2	3	20,00 %	Td 3	1	66.67 %
			Td 4	2	33.33 %
3	0	0 %	/	/	/
4	10	66,67 %	/	/	/

Figure 50 : résultats du questionnaire adressé à l'EPNS, (annexe, pp. 4.1,4.2, 5.5 et 5.6).

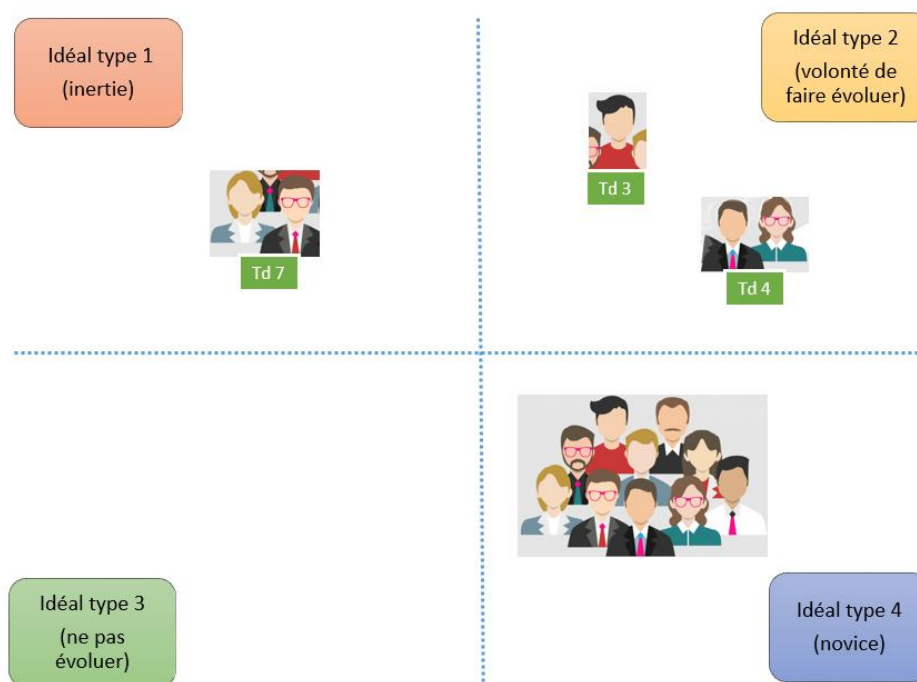


Figure 51 : représentation graphique typologie EPNS (annexe, pp. 4.1, 4.2, 5.5 et 5.6).

Dix membres sont novices (idéal type 4) et de ce fait ne peuvent apporter une expertise sur la conception et le déroulement de la formation CEAF. Deux membres expérimentés (idéal type 1 : inertie) ne sont pas enclins ou ne concrétisent pas les points sur lesquels ils peuvent s'interroger. Pour autant ils perçoivent certaines failles dans le dispositif pédagogique et la conception du référentiel de formation, comme ils l'indiquent dans leurs réponses.

W	
1	23. Q13 / Décrivez les points sur lesquels vos interrogations, réflexions et/ou propositions de modifications portent ou ont porté.
9	Disposer d'un référentiel plus adapté et détaillé
16	Revoir la pédagogie - renforcer l'andragogie; Préciser les objectifs ; Utiliser la formation à distance

Figure 52 : résultats questionnaire adressé à l'EPNS, (annexe, p. 5.17).

Trois autres membres (idéal 2 : volonté de faire évoluer) de par leurs expériences en formation se questionnent sur les améliorations à apporter en termes d'ingénierie de formation et de contenu pédagogique. Pour deux d'entre eux, leurs réflexions portent plus sur des problématiques liées à la préparation et à la définition des objectifs alors que pour le troisième cela porte sur ses propres difficultés à encadrer ce type de stage et l'identification des objectifs.

W	
1	23. Q13 / Décrivez les points sur lesquels vos interrogations, réflexions et/ou propositions de modifications portent ou ont porté.
2	Progression du ceaf mérite d'être plus claire; Les encadrants doivent pouvoir présenter une formation plus construite; Évaluer les apprenants ceaf en début afin de les amener vers l'obtention de la compétence
14	Revoir le contenu et le programme

W	
1	23. Q13 / Décrivez les points sur lesquels vos interrogations, réflexions et/ou propositions de modifications portent ou ont porté.
12	objectifs intermédiaires et spécifiques ; Rédaction des fiches de tâches ; Volume horaire et répartition du travail ; Sujets

Figure 53 : résultats questionnaire adressé à l'EPNS, (annexe, p. 5.17).

Des entretiens en milieu gendarmerie, il ressort que les référentiels semblent indispensables. Ils sont perçus comme des guides et des fils conducteurs pour les nouveaux formateurs. Ils sont également des documents permettant de borner les choses, d'avoir une uniformisation des formations sur l'ensemble du dispositif, voire de gagner en crédibilité. À l'inverse, les formations réalisées en milieu externe au sein des sapeurs-pompiers ne reposent pas sur un référentiel formel. La personne interrogée reconnaît néanmoins un certain manque à terme (annexe, p. 8.4 retranscription n° 01, lignes 100 à 116 – p. 8.9 retranscription n° 02, lignes 106 à 131 - pp. 8.13 et 8.14 retranscription n° 03, lignes 96 à 101 - p. 8.18 retranscription n° 04, lignes 90 à 102).

Pour autant, nous devons préciser que le référentiel qui traite de la formation CEAF est particulièrement succinct en termes d'ingénierie pédagogique, si nous le comparons à l'ensemble des référentiels de secourisme en gendarmerie. L'essentiel de sa composition porte sur le descriptif des compétences et de l'évaluation (annexe, p. 14.3).

Le regard porté sur l'évolution de cet apprentissage par les formateurs gendarmerie met en avant une impression de besoin de progression. Il ressort une certaine volonté de s'affranchir de la pédagogie par objectifs pour évoluer vers une incorporation, pour le moins, de pédagogie basée sur l'approche par compétences. Sans forcément que les mots soient posés, le sentiment d'évoluer vers une « pédagogie active » mettant plus l'accent sur l'apprenant transparait. Des idées sont avancées comme l'emploi de formation hybride ou encore de classe inversée (annexe, pp. 8.4 et 8.5 retranscription n° 01, lignes 118 à 154 - pp. 8.9 et 8.10 retranscription n° 02, lignes 133 à 174 - pp. 8.14 et 8.15 retranscription n° 03, lignes 138 à 173).

La pédagogie par approche par compétences est utilisée par les formateurs des sapeurs-pompiers depuis quelques années au détriment de la pédagogie par objectifs. Pour le formateur interviewé, avec cette pédagogie, les formateurs oublient les conduites à tenir pour se centrer sur les compétences et de facto sur les stagiaires (annexe, p. 8.18 retranscription n° 04, lignes 104 à 119).

L'étude des observations réalisées pour l'indicateur référentiel doit prendre en compte qu'il n'existe un référentiel qu'en milieu gendarmerie. Pour autant, en milieu externe, les résultats relevés s'ils sont meilleurs n'en sont pas moins au-dessous de la moyenne.

			Obs 01	Obs 02	Obs 03	Obs 04	Obs 05	Obs 06	Obs 07	Obs 08	Obs 09	Obs 10	Obs E1	Obs E2	Obs E3	Obs E4	Obs E5
	Maxi	Moyenne à															
Référentiel	25	12,5	10	11	11	6	7	5	10	10	12	12	2	3	2	3	3

Figure 54 : analyse des observations (annexe, p. 11.1).

Nous constatons en détaillant par item que les critères B1 (utilisation d'une fiche de tâche adaptée) et B2 (emploi de supports normés) sont fréquemment au-dessus de la moyenne. Les supports de cours et d'ateliers étant préétablis, ces derniers de fait cadrent le déroulement de la formation. Néanmoins, nous avons relevé précédemment que les apprenants ont rencontré des difficultés avec ces mêmes fiches de tâches.

Pour ce qui concerne le critère B3 (utilisation d'un référentiel), nous remarquons qu'il reste majoritairement faible. Cela peut tenir au fait que le référentiel est relativement peu développé dans la conduite pédagogique de la formation. À l'inverse, le critère B4 (progression conforme au conducteur) est lui quasiment toujours au-dessus de la moyenne. L'écart significatif entre les deux critères B3 et B4 peut laisser penser qu'en l'absence d'un référentiel pédagogique construit et développé, les formateurs s'appuient sur le conducteur de formation, déroulé de la formation ainsi que sur les fiches des tâches (annexe, pp.10.1 à 10.30).

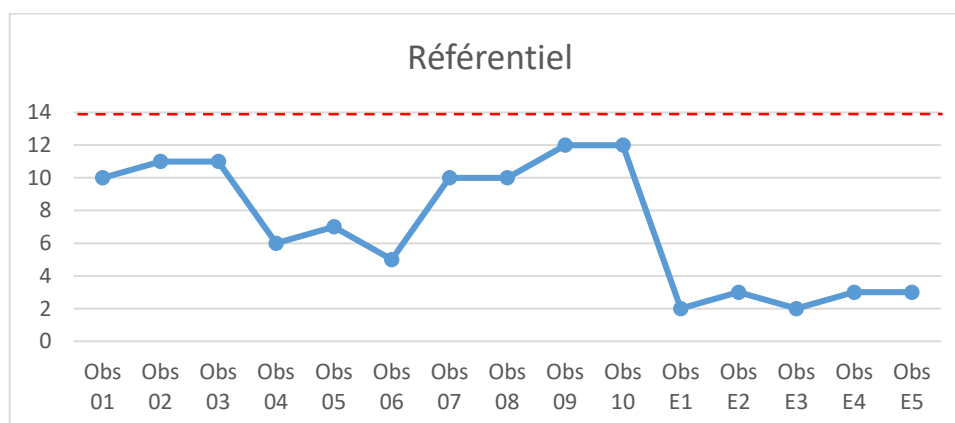


Figure 55 : analyse des observations (annexe, p. 11.2).

7. Une pédagogie « active » au service de l'apprenant

Nous pouvons nous poser une question simple : pour qui une formation est-elle créée ? La réponse conditionne l'organisation et la pédagogie utilisée et de facto, la « place » de l'apprenant dans le dispositif.

7.1 Mise en perspective

L'analyse des résultats issus des différents moyens d'enquête apporte un éclairage significatif sur la prise en compte du stagiaire durant la formation, spécifiquement en sa qualité d'adulte. Par ailleurs, le formateur tend à être positionné comme un facilitateur au service de l'apprenant, mais sans être pour autant détaché pleinement d'un carcan pédagogique rigide. La comparaison entre deux milieux, la gendarmerie et les sapeurs-pompiers, traitant du même domaine, montre deux approches différentes reposant l'une et l'autre sur deux pédagogies distinctes, par objectifs ou par approche des compétences.

- L'apprenant au centre de l'apprentissage

L'apprenant adulte a besoin de se sentir libre dans son apprentissage, de piloter celui-ci pour atteindre les objectifs qu'il s'est fixés. Dans le cadre d'une formation préétablie, il doit pouvoir les identifier parfaitement et y adhérer par le bief de sa motivation. Knowles (1990, pp. 67-69) précise que « plus il grandit en âge, plus l'apprenant rejette le processus de réception passive pour entrer dans un processus d'investigation active ». La pédagogie de transmission, essentiellement descendante n'est pas la mieux à même pour répondre à ce concept. Néanmoins, nous pouvons estimer qu'il est utile que des fils conducteurs soient présents, régulant la progression de l'apprentissage. L'autonomie débridée peut être un piège à la performance et à l'atteinte des résultats que nous nous fixons. Rachal (1983) indique que l'adulte aurait besoin tout à la fois d'autonomie et d'une ligne de conduite lui permettant d'évoluer librement, mais en sécurité.

La pédagogie par objectifs utilisée pour la formation CEAF séquence les apprentissages et décline ces derniers en autant de parties et sous parties que nécessaire. Si cette approche pédagogique paraît parfaitement adaptée pour des formations basées sur l'acquisitions de techniques et protocoles, elle semble s'essouffler et ne plus convenir pour des formations demandant de la conception et de la réflexion pédagogique comme au CEAF. Les spécificités de l'adulte en formation sont en milieu gendarmerie, du moins, dans le domaine du secourisme, pris en compte autant que possible. Dans la formation observée, le travail de groupe fait écho aux caractéristiques de l'andragogie, mais reste bridé par la conception indiquée supra et ne permet pas d'en tirer l'intégralité des avantages en termes de conditions d'apprentissage pour l'apprenant.

Celui-ci par le découpage imposé par la programmation n'a pas la possibilité d'être autonome, de s'autoréguler, de se confronter suffisamment. Pour Lemaire (2005, p. 42), l'andragogie exploite l'expérience, optimise les atouts, s'ouvre sur l'avenir. Ainsi, l'apprenant adulte se trouve être l'élément moteur de toute formation. C'est à lui que revient l'implication, l'engagement, la mise à profit de son expérience, de son parcours de vie et de tendre à de nouveaux objectifs.

Dans l'étude effectuée, nous avons pu constater que si nous comparons les observations réalisées en milieu gendarmerie à celles effectuées en milieu externe, il apparaît nettement que l'interactivité et la dynamique de groupe sont plus prégnantes dans le second. La pédagogie basée sur l'approche par compétences laisse une autonomie beaucoup plus importante au stagiaire. Il est ainsi axé sur les compétences qu'il doit développer et interagit plus directement avec son environnement, en l'occurrence son milieu professionnel. Il renforce ainsi sa motivation et son estime de soi, s'adosse plus aisément à sa propre expérience et perçoit l'utilité de ses efforts. Il gagne ainsi en autonomie.

En termes de réflexivité, il est apparent que le concept n'est pas ébauché dans la configuration actuelle de la formation. L'apprenant n'est pas incité à réfléchir sur son action. Il ne prend pas conscience de son fonctionnement et ne peut ainsi bonifier la conduite de son apprentissage. Francom (2010, p. 33) détermine quatre principes en lien avec la prise de responsabilité des adultes dans leur apprentissage. Celui de progresser d'un apprentissage dirigé par l'enseignant à un apprentissage dirigé par l'étudiant dans la durée peut apporter une plus-value durant la formation, voir au-delà de celle-ci.

Ainsi, l'andragogie met l'apprenant au centre de la formation, le positionne afin qu'il ne dépende plus de l'enseignant pour la connaissance et que ses expériences prennent toutes leurs valeurs. La conception actuelle du CEAF, ne semble pas répondre à ce concept défendu par Boutinet (1995) ou même élevé en nouveau paradigme par Bourgeois et Nizet (1997) par exemple. La fragmentation imposée par la pédagogie par objectifs limite pleinement le fait que le stagiaire puisse être acteur de sa formation.

- CEAF, la méthode d'apprentissage au cœur du dispositif

Les résultats obtenus montrent indéniablement qu'une pédagogie active se prête plus efficacement à une formation comme le CEAF. Le rôle de formateur n'est pas d'enseigner, mais de former, cela augure sa posture de « facilitateur ». Dans le cadre de la pédagogie par objectifs majoritairement suivie, le formateur reste identifié comme le « sachant », « l'expert » qui dispense le savoir que l'apprenant doit acquérir pour « être ». L'esprit des responsables pédagogiques à la conception de cette formation reste largement ancré dans cette notion. Néanmoins, une certaine ouverture semble exister, tendant peut-être à progresser difficilement. Le rôle de facilitateur, de modérateur aidant l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage, voire d'autoapprentissage demande un changement de paradigme.

Par ailleurs nous avons pu constater que la prise en compte de « l'état d'esprit » du stagiaire était bien souvent oubliée, pour le moins restreinte, du fait de « mécanisation » du découpage des apprentissages. Tendancé à être acteur de son apprentissage, cette donnée prend toute son importance dans les interactions nécessaires à l'optimisation de l'apprentissage à réaliser.

Pour Meirieu (2011), le formateur est dans une posture d'accompagnateur, de facilitateur. Il apporte ce qu'il sait (des savoirs théoriques), ce qu'il sait faire (des savoir-faire et des attitudes adaptées) dans un contexte spécifique (celui de la formation) par une interaction entre lui et les apprenants qui un vecteur d'apprentissage. Au-delà, l'apprenant est en capacité d'aller chercher les informations, les éléments, les savoirs épars, pour construire ses compétences. Il est le mieux à même de gérer cette élaboration tant est qu'il soit aidé à atteindre la ou les « zones » lui permettant de le réaliser. Cela fait écho à Vygotski et la zone proximale de développement, où les tâches à effectuer pour l'apprenant ne sont ni trop simples (il pourrait les faire seul), ni trop complexes (il ne pourrait pas le faire même en étant accompagné). Le formateur « facilitateur » prend ici tout son sens en ce qu'il accompagne l'apprenant sans le diriger, mais en le laissant libre de ses interactions tant avec les autres qu'avec le milieu d'intervention et les différentes sources d'informations. Il accompagne, parfois régule pour assurer une progression en phase avec les objectifs de la formation, laissant ainsi toute l'autonomie nécessaire aux stagiaires. Cette approche active permet un travail de métacognition, apprendre à apprendre en stimulant la réflexion, en favorisant la réflexivité, la prise de recul sur l'action et en développant les transferts possibles vers d'autres situations.

- [L'ingénierie pédagogique au service de l'apprenant](#)

L'ingénierie revêt deux niveaux dans notre cas de figure. L'une repose sur la conception des dispositifs de formation, souvent nommée ingénierie de formation et l'autre sur la conception des séquences pédagogiques souvent nommée ingénierie pédagogique (Enlart et Mornata, 2006).

Le focus réalisé sur la formation CEAF laisse apparaître, du point de vue des apprenants, une large satisfaction en termes d'ingénierie de formation, surtout depuis l'allongement de la durée du stage. Ce niveau de satisfaction ne se retrouve pas entièrement pour ce qui est de la conception des séquences, en matière d'ingénierie pédagogique.

L'emploi d'un référentiel est une donnée récurrente dans l'ensemble des formations au secourisme. Structuré et détaillé, il semble être le fil conducteur des formateurs d'autant s'ils sont novices. *A contrario*, celui établi pour la formation CEAF est essentiellement orienté sur l'énumération des compétences attendues et les modalités d'évaluation. Volonté, à minima, de ne pas développer plus en avant l'aspect pédagogique ou sobriété de fait, le formateur membre de l'EPNS ne dispose pas d'un ouvrage pouvant lui servir de guide pédagogique. Ainsi il se repose sur le conducteur de formation séquençant les apprentissages et les fiches de tâches qui dirigent ceux-ci.

La jeunesse, entendue au sens de la faible expérience en qualité de formateur au CEAF des membres de l'EPNS, interroge sur la capacité à s'affranchir d'un référentiel. Référentiel qui normalement précise une conduite pédagogique à tenir pour assurer une formation cohérente et efficiente. La difficulté rencontrée pour mixer les formateurs plus anciens et expérimentés du fait de leur nombre limité à d'autres, moins aguerris complique d'autant le travail de ces derniers. L'emploi conjoint d'un conducteur de formation « emploi du temps » et de fiches de tâches ne semble pas pallier une conception de séquences pédagogiques abouties.

L'EPNS est actuellement composée de peu de formateurs ayant une antériorité dans le domaine de la formation au CEAF. Malgré cela, leurs interrogations quant aux évolutions possibles ouvrent des opportunités intéressantes pour amorcer une évolution en termes d'ingénierie pédagogique et de la formation.

À défaut de référentiels indiqués supra, l'emploi de méthodes dites « agiles » pourrait être une opportunité pour les formateurs. Ces derniers, cependant, doivent parfaitement maîtriser les techniques pédagogiques et pouvoir de facto privilégier l'activité de l'apprenant lui permettant d'être pleinement actif au cœur du dispositif d'apprentissage. Il s'agit là de construire la formation autour d'apprentissages mettant en œuvre des activités d'application, d'analyse, d'évaluation, de synthèse et d'auto-évaluation. Cela en lien avec le contexte significatif pour l'apprenant et les objectifs fixés. Selon Roger (2015) l'apprenant apprend par le bief de deux leviers, par l'action qu'il mène et la réflexion sur celle-ci. L'apprenant construit des savoirs, des compétences à partir d'expériences. À ce stade, cela requiert une certaine expertise de la part des formateurs ce qui peut être antinomique avec une ancienneté réduite.

Pour Blau (1995), l'expert se définit par ses compétences, il ne se définit pas par son savoir, mais par un savoir-faire ou, mieux, par un savoir agir. Cela le distingue des autres dans un domaine donné. Ce n'est pas celui qui sait, mais celui qui sait faire ou comment faire en situation (cité par Lenoir et Tochon, 2004, pp. 14 et 15).

La formation dirigée plus explicitement et massivement vers ce qui est attendu des futurs titulaires du diplôme CEAF dans leurs activités professionnelles permettrait également de renforcer la relation et les échanges entre formateurs et apprenants. Les deux acteurs se retrouveraient ainsi sur un terrain commun.


7.2 Focus sur une formation spécifique et restreinte

La collecte des données porte sur un échantillon faible. Cette formation, peu répandue, est également peu étudiée. Le CEAF n'est pas destiné au grand public, elle concerne une population restreinte, destinée à des emplois ou postes bien déterminés. Néanmoins, les sujets interrogés sont tous formateurs ou formateurs de formateurs avec une expérience certaine en pédagogie. Leur objectivité peut partiellement compenser leur nombre réduit. Si les résultats obtenus ne peuvent être généralisés, tant en gendarmerie qu'au niveau national, il n'en reste pas moins significatif pour l'étude de cette formation spécifique dispensée au sein de la CNFS.

Pour autant, certains résultats peuvent être relativisés comme nous l'avons signalé. Particulièrement les évaluations de fin de formations par les apprenants CEAF qui n'ont peut-être pas une objectivité absolue.

7.3 L'état des hypothèses


1^{ère} hypothèse

Intitulé de l'hypothèse	Validation
Une approche par une « pédagogie active » s'appuyant sur les fondements de l'andragogie apporte une amélioration des conditions d'apprentissage.	

Les résultats obtenus montrent qu'en prenant en compte les caractéristiques de l'adulte en formation et une pédagogie basée sur l'approche par compétences, les conditions d'apprentissage en sont améliorées. La différence reste significative entre les formations FORACC et CEAF. L'amorce de transition engagée en gendarmerie semble devoir être exploitée plus en profondeur.

Conclusion : L'hypothèse numéro 1 se révèle être validée. La prise en compte des particularités de l'adulte en formation dans une pédagogie active améliore les conditions d'apprentissage.


2^{ème} hypothèse

Intitulé de l'hypothèse	Validation
La relation pédagogique entre un formateur positionné dans un rôle de « facilitateur » et un apprenant « actif », favorise un cycle d'amélioration de l'apprentissage.	

L'enquête montre que le rôle du formateur, au sens de son positionnement, semble indéniablement en rapport avec les conditions d'apprentissage de l'apprenant. Ce cercle vertueux une fois enclenché place l'apprenant au centre de la formation, effaçant de facto le formateur au profit du savoir et de la relation entre ces derniers. L'analyse indique que, bien que devant être développé, ce positionnement apporte déjà en gendarmerie une plus-value sur les conditions d'apprentissage.

Conclusion : L'hypothèse numéro 2 se révèle être validée. Le positionnement en retrait du formateur au profit de l'apprenant placé, lui, au centre de la formation apporte une amélioration des conditions d'apprentissage.

3^{ème} hypothèse

Intitulé de l'hypothèse	Validation
L'hétérogénéité des formateurs, au sens de l'expérience, peut être compensée par une ingénierie pédagogique centrée sur l'apprenant et un adossement à un référentiel pédagogique cohérent.	

L'analyse détermine que l'utilité de l'existence d'un référentiel se révèle être avérée dans les formations au secourisme en gendarmerie, étant entendue au sens d'un « appui » pédagogique indéniable. Au-delà, d'autres facteurs doivent être pris en compte pour pallier la différence d'expérience entre les formateurs dans le but d'harmoniser la dispense des séquences pédagogiques. De même, cela implique que les formateurs puissent jouir d'une certaine expertise dans le domaine de l'andragogie, qualité pouvant être antinomique avec une expérience réduite en qualité de membre de l'EPNS. À l'inverse, l'observation en milieu externe a montré qu'en l'absence de référentiel, l'expérience du formateur peut, dans le cadre d'une pédagogie active, conduire à des conditions d'apprentissage parfaitement efficaces.

Conclusion : L'hypothèse numéro 3 se révèle être non validée. L'ingénierie pédagogique ne peut pallier, même adossée à un référentiel, l'hétérogénéité des formateurs si ceux-ci ne comptent dans leurs rangs que peu de formateurs expérimentés et acquérir.

7.4 Les limites

Notre travail montre des limites. Elles s'articulent autour de deux axes : la méthodologie de la recherche et la posture du chercheur.

La survenue prématurée de la collecte des données dans l'organisation du travail du mémoire n'a pas permis d'affiner les outils de collecte. Une évolution de ces derniers sur un temps plus long aurait permis d'ajuster certains items des grilles d'observations et les interrogations lors des entretiens. L'emploi d'autoconfrontations et l'interview d'anciens membres de la CNFS auraient pu permettre de mieux cerner la doctrine suivie, à défaut l'évolution sur une période donnée.

Une autre difficulté s'est manifestée dans la posture du chercheur. En effet, la frontière entre observateur et acteur est parfois ténue. Une vigilance permanente a été de mise afin de ne pas créer de confusion entre les deux et de conserver l'attitude distante du chercheur. Celui-ci peut dévier et chercher, non plus à comprendre, mais des solutions pour améliorer le dispositif dans lequel il est par ailleurs partie prenante en temps normal.

Nous sommes bien conscients que l'objectivité maximum a été de mise, maintenue en cela par le respect d'une méthodologie type, même si le facteur humain reste à prendre en compte.

7.5 Perspectives

Comment cette formation pourrait-elle être améliorée ? Les travaux réalisés apportent deux axes pouvant conduire à une amélioration en termes d'ingénierie. Cela nécessite une réflexion approfondie et la mise en œuvre d'un groupe de travail expérimenté. Celui-ci ne doit pas se limiter dans les options possibles par conformisme ou même du fait d'une « routine défensive ».

La première pourrait être de porter un regard nouveau en termes d'ingénierie tant de la formation que pédagogique pour envisager une évolution vers une pédagogie par approche par compétences. La formation CEAF forme des concepteurs et non des répétiteurs. L'intérêt réside dans le fait de passer d'une pédagogie principalement centrée sur la transmission des connaissances à une doctrine fondée sur la construction des savoirs. C'est replacer entièrement l'apprenant au centre du dispositif et le rendre actif, pilote de son apprentissage. Cette approche se prête aisément à la pédagogie par problèmes (Roger 2015). L'apprenant apprend par le bief de deux leviers, par l'action qu'il mène et la réflexion sur celle-ci. L'apprenant construit des savoirs, des compétences à partir d'expériences liées à son milieu d'emploi.

La seconde option pourrait être d'introduire dans cette formation une approche pédagogique qui inverse la nature des activités d'apprentissage, une parcelle de « classe inversée ». Les contenus théoriques pourraient être étudiés en amont, en utilisant un dispositif de formation à distance. Cette formation hybride permettrait de valider des savoirs théoriques antérieurement à des temps de présentiel. Ces derniers seraient alors consacrés aux exercices et à la pratique : contextualisation (permettre de donner du sens, une mise en œuvre des connaissances), décontextualisations (consistant à dégager des principes généraux transposables) et contextualisation (permettant de travailler l'application des théories dans le contexte *in situ*, mais aussi de rendre celles-ci duplicables dans d'autres contextes).

Au-delà, la question de l'expérience des formateurs encadrant une formation CEAF reste posée. Associer des formateurs plus aguerris à ceux qui le sont moins demeure le levier le plus facile à mettre en œuvre. Néanmoins, cela demande un effort pédagogique permanent des formateurs plus anciens afin de ne pas dériver sur les inconvénients d'une reconduction des pratiques se dégradant au fil du temps. Par ailleurs, permettre aux membres de l'EPNS lors de partenariats avec des entités externes de se forger de l'expérience, d'autant que celle-ci est acquise dans un contexte différent, pourrait accélérer leur maturité.

8. Conclusion

Notre travail de recherche nous a permis d'effectuer un focus sur une pratique pédagogique ayant trait à la formation au CEAF en gendarmerie. Nous avons pu appréhender les difficultés liées à l'emploi de la pédagogie par objectifs pour ce genre d'apprentissage au cours duquel nous demandons à des apprenants d'apprendre à concevoir et encadrer des actions de formation. En observant une approche différente, basée sur l'approche par compétences, des interrogations, des réflexions sont nées pouvant conduire à une évolution de l'ingénierie de cette formation spécifique. Elles font parfaitement écho à celles identifiées en interne.

Ces recherches ont mis en exergue le fait qu'il n'est pas suffisant de décréter que les stagiaires doivent apprendre pour qu'ils le fassent. À ce niveau de compétences exigées par le décret de référence définissant les conditions du CEAF, la simple transmission n'est pas efficiente. Apprendre, c'est chercher, explorer, se confronter et accepter de ne pas tout savoir. Apprendre, c'est une démarche différente d'un savoir, c'est un résultat.

Ce que nous avons pu observer en matière de formation d'adulte, c'est qu'ils ne font pas ce que nous leur disons, mais ce que nous faisons avec eux. Ils ne font pas ce que nous leur expliquons, mais ce que nous faisons avec eux au travers d'interactions au cours de leur apprentissage dans lequel ils doivent évoluer librement.

Personnellement, ce travail de recherche a été un réel enrichissement tant au niveau théorique que pratique. L'apprentissage d'une position de chercheur a fait écho à une motivation portée par un sujet nous tenant à cœur. Nous gardons espoir qu'une réflexion soit engagée au sein de notre institution afin de faire évoluer cette formation. Celle-ci forme des personnels qui sont la clef de voûte du dispositif de secourisme gendarmerie sur l'ensemble du territoire, pour les années à venir et dont le but suprême est de sauver des vies.

9. Bibliographie

- Azioun, S. & Mehdi, S. (2018). L'entretien de recherche dit « semi-directif » dans les domaines des sciences humaines et sociales. *Université Abdelhamid Mehri Constantine 2*, 31.
- Bachelard, G. (1986). La formation de l'esprit scientifique. *J. Vrin*, 212.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-hall.
- Bandura, A. (2009). Cognitive theory : An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Barbier, M. (2017). La pédagogie Agile, mémoire de master MEEF, CUCDB. Université catholique de Lyon, 2-6.
- Baribeau, C. & Royer, C. (2013b). L'entretien individuel en recherche qualitative : Usages et modes de présentation dans la *Revue des sciences de l'éducation*. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Barnett, M. (2006). Vocational knowledge and vocational pedagogy. In M. Young & J. Gamble (Éds.), *Knowledge, curriculum and qualifications for South African further education Cape*, HSRC Press, pp. 143-157.
- Basque, J. (2004). En quoi les TIC changent-elles les pratiques d'ingénierie pédagogique du professeur d'université. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 1(3), 7-13.
- Basque, J., Hotte, R., Page-Lamarche, V., & Ruelland, D. (2007). Ingénierie des compétences et scénarisation pédagogique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(2), 38. <https://doi.org/10.18162/ritpu.2007.134>
- Bilodeau, C., De Ladurantaye, M. & Lakhal, C. (2006). Conception d'un modèle de plan d'intégration des TIC pour le réseau collégial. *Délégation collégiale Performa*.
- Bloch, H. (2002). *Dir. Le Dictionnaire fondamental de psychologie*. Larousse.
- Boniface, X. (2012). La réforme de l'armée française après 1871. *Armée de terre « Inflexions Numéro 21*, 41-50.
- Bouissou, C., & Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. : Regards critiques. *Carrefours de l'éducation*, n° 20(2), 113-122. <https://doi.org/10.3917/cdle.020.0113>
- Bourdat, M. (2012). Êtes-vous un formateur constructiviste. *Formation-professionnelle.fr*.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Minuit.
- Bourdon, J. O. (2006). Napoléon organisateur de l'université. *Revue du souvenir de napoléon*, 464.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. PUF.
- Bourque, J. B., Lang, J., Poirier, M., Diallo, S. D., Vienneau, A., Dupuis, D., & J. (2014). *Centre de recherches et de développement en éducation*. Université de Moncton, p. 10.
- Boutinet, J.-P. (1995). *Psychologie de la vie d'adulte*. PUF.
- Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturation de la vie adulte*. PUF.
- Boutinet, J.-P. (2004). Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ? : *Savoirs*, n° 4(1). 9-49. <https://doi.org/10.3917/savo.004.0009>
- Bouyssières, P. & Mulin, T. (s. d.). Les représentations professionnelles comme principes organisateurs des genres professionnels des formateurs d'adultes. 17.
- Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue française de pédagogie*, 190, 29-40. <https://doi.org/10.4000/rfp.4688>

- Carré, P. & Fenouillet, F. (2019). *Traité de psychologie de la motivation*. Dunod.
- Carré, P. & Jean-Montcler, G. (2004). De la pédagogie à l'ingénierie pédagogique. In P. Caspar (Éd.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (2ème, p. 407-438). Dunod.
- Carré, P., & Mayen, P. (2019). *Psychologies pour la formation*. Dunod.
- Chami, J. (2020). L'analyse des pratiques professionnelles : Quelques repères. *Savoirs*, 53(2), 11-47.
- Champy, P. et Estévé, C. (1998). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Édition Bertrand Dreyfuss. Réédition, 455.
- Chauvière, M. (2006). Les référentiels, vague, vogue et galères. *Vie sociale*, 2(2), 21. *Recherche et formation*. ENS Éditions, 77-89.
- Chauvigné, C. (2010). Les référentiels en formation : Des normes en confrontation. *Recherche et formation*, 64, 77-90. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.210>
- Chauvigné, C. & Lenoir, Y. (2010). Les référentiels en formation : Enjeux, légitimité, contenu et usage. *Recherche et formation*, 64, 9-14. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.327>
- Chauvière, M. (2006). Les référentiels, vague, vogue et galères, *vie sociale* n°2/2006, 21-32. <https://doi.org/10.3917/vsoc.062.0021>
- Chekour, M., Laafou, M., & Janati-idrissi, R. (2015). L'évolution des théories de l'apprentissage à l'ère du numérique. *EpiNet*, 171.
- Chupin, I. (s. d.). Du modèle professionnel national de formation a ses déclinaisons locales. 24.
- Ciccione, A. (2012). La pratique de l'observation, 55-77.
- Clementz, C. (2000). *Modélisation des systèmes de production de compétences : Apports à l'ingénierie pédagogique. Automatique et robotique*. Université Paul Verlaine.
- Coillier, K. (2012). *Agile analytics : A value-driven approach to business intelligence and data warehousing*. Addison-Wesley.
- Combessie, J. (2007). L'entretien semi-directif. Dans : Jean-Claude Combessie éd., *La méthode en sociologie*. Ladécouverte.
- Concordet, N. (1792). *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique, présenté à l'assemblée nationale législative au nom du comité d'instruction publique les 20 et 21 avril 1792*.
- Condomines, B. & Hennequin, H. (2013). Etudier des sujets sensibles : Les apports d'une approche mixte. *RIMHE : revue interdisciplinaire management, homme et entreprise*, 12-27.
- Coté, G. (1986). Le sujet : La véritable finalité de la formation, *santé mentale au Québec*: Vol. XI, 2 (p. 25).
- Crabtree, B. F. & Miller, W. L. (1992). *Doing qualitative Research*. Sage.
- Creswell, J. W. (2003). Mixed methods procedures. In *Research desing : Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks : Sage Publications (2^e éd., 208-227).
- Cristol, D. (2013). La pédagogie des adultes, objet de recherche ? : *Savoirs*, n° 33(3), 73-82. <https://doi.org/10.3917/savo.033.0073>
- Cros, F. & Raisy, C. (2010). « Référentiel ». *Recherche & formation*, 64, 105-116.
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. E. O. Jacob, Éd.

- Denis, B., & Vandeput, E. (2007). Former des adultes aux technologies de la formation. Un curriculum de formation flexible recourant à des scénarios pédagogiques variés d'usage des TICE. *Distances et savoirs*, 5(3), 393-406. <https://doi.org/10.3166/ds.5.393-406>
- Depover, C., Quintin, J.-J., Braun, A., & Decamps, S. (2004). D'un modèle présentiel vers un modèle hybride. *Distances et savoirs*, Vol. 2(1), 39-52.
- Deraîche, S., Gagnon, M., Legault, K., Martineau, J., Mauroy, C., Riccardi, M., Sauvageau, M., & Bourcier, M.-C. (2007). *L'école Atelier, son référentiel pédagogique*. 31.
- Deschamps, P. (2015). Conception d'un dispositif d'apprentissage en ligne, selon le modèle ADDIE, portant sur la compétence en asepsie du programme collégial techniques de denturologie. Université de Sherbrooke. 59-106.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath, Éd.
- Dewey, J., (1967). *Logique : La théorie de l'enquête*. PUF.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence* (Vol. 1). InterEditions.
- Dubois, L.-A., Bocquillon, M., Romanus, C., & Derobertmeasure, A. (2019). Usage d'un modèle commun de la réflexivité pour l'analyse de débriefings post-simulation organisés dans la formation initiale de futurs policiers, sages-femmes et enseignants : Le travail humain, Vol. 82(3), 213-251. <https://doi.org/10.3917/th.823.0213>
- Dubreucq, É. (2019). Le temps de l'enfance. *Le Télémaque*, 55, 41-53.
- Eneau, J. & Tremblay, N. (2006). Sujet(s), société(s), autoformation. *Éducation permanente*, 75-88.
- Englebert-lecomte, V., Fourez, G., & Mathy, P. (2004). Nos savoirs sur nos savoirs, un lexique épistémologique pour l'enseignement. Département De boeck, université Paris Bruxelles.
- Enlart, S. & Mornata, C. (2006). Concevoir des dispositifs de formation d'adulte. In *Collection Carnets des sciences de l'éducation, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*. Université de Genève. 9.
- Étienne, R. (2008). Du jugement et de l'évaluation en analyse des pratiques. Un sujet délicat, une pratique problématique. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 41(1), 171-181.
- Étienne, R. (2014). Évaluation d'une action de formation d'enseignants du supérieur recourant à l'analyse de leurs pratiques professionnelles. *Recherche & formation*, 77, 45-56. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2304>
- Evans, K. (2015). Apprentissage tout au long de la vie : Politique sociale et agentivité individuelle : *Savoirs*, N° 37(1), 11-33. <https://doi.org/10.3917/savo.037.0011>
- Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. *Recherche et formation*, 51, 89-104. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.495>
- Faulx, D, & Petit, L. (2012). Penser et pratiquer la formation aujourd'hui : Mise en perspective des approches psychosociales et ergonomiques de la formation : *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Numéro 92(4), 421-443. <https://doi.org/10.3917/cips.092.0421>
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.
- Francom, G.-M. (2010). Teach me how to learn : Principles for fostering students' self-directed learning skills. *International Journal of Self-Directed Learning*, 7(1), 29-44.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing : A guide to teaching and learning methods*.

- Gijbels, D., Dochy, F., Bossche, P., & Segers, M. (2005). Effects of problem-based learning : Ameta-analysis from the angle of assessment. *Review of Educational Research*, 75(1), 27-61.
- Gil, P. & Martin, C. (2004). *Les nouveaux métiers de la formation : Développer de nouvelles compétences pour une formation réinventée*. Paris. Dunod, p.108.
- Giust-Ollivier, A.-C. & Oualid, F. (2011). *Les groupes d'analyse des pratiques*. Erès.
- Godart, P. (2012). Le service de santé des armées : Histoire, enjeux et défis Patrick Armée de terre « *Inflexions*, numéro 20, 165-175.
- Goebbels, M.-L. (2007). Histoire des institutions militaires françaises du moyen âge au XIXe siècle : D'une armée féodale à une armée moderne. *Iura Vasconiae*, 9-32.
- Grémy, J.-P. (1976). Analyse de la démarche de construction de typologie dans les sciences sociales. *Association pour le développement de l'informatique dans les sciences de l'homme*, 13-46.
- Gressner, R. (1956). *The democratic man : Selected writing of Eduard C. Linderman*. Deacon édition. *Groupes de parole et crise institutionnelle*. (2004). Erès.
- Guerrin, B. (2012). Albert Bandura et son œuvre: Recherche en soins infirmiers, N° 108(1), 106-116. <https://doi.org/10.3917/rsi.108.0106>
- Guével, M. & Pommier, J. (2012). Recherche par les méthodes mixtes en santé publique : Enjeux et illustration. *Santé publique*, 24, 23-38.
- Gumuchian, H. & Marois, C. (2000). Initiation à la recherche en géographie : Aménagement, développement territorial, environnement. In Montréal : Presses de l'Université de Montréal, pp. 11-78.
- Haloux, M. (s. d.). Dans les couloirs, de la formation. 7.
- Henri, F. (s. d.). Critique de l'ingénierie pédagogique comment renouveler la pratique ? 35.
- Hiemstra, R. (Rog). (2015). Faciliter l'apprentissage autodirigé des adultes : *Savoirs*, N° 37(1), 53-73. <https://doi.org/10.3917/savo.037.0053>
- Houssaye, J. (1988). Peter Lang.
- Hummel, C. (2012). Aristote. *Agora encyclopédie*.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : À la frontière de la santé publique et de l'anthropologie : Recherche en soins infirmiers, N° 102(3), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Jaeger, M. (2019). L'émergence d'un nouveau profil de formateurs ? : Les personnes accompagnées. *Vie sociale*, n° 25-26(1), 11. <https://doi.org/10.3917/vsoc.191.0011>
- Jarnias, S., & Oiry, E. (2013). Vers un repérage des types de référentiels de compétences : @GRH, n° 8(3), 11-41. <https://doi.org/10.3917/grh.133.0011>
- Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine : Un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21(1), 269-286. <https://doi.org/10.3406/stice.2014.1099>
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33. <https://doi.org/10.7202/1087976ar>
- Kaplan, R. S. (1988). One cost system isn't enough, *Harvard business review*.
- Kim, S. (2008). Étude des représentations du personnel enseignant à l'égard de ses pratiques d'ordre technologique et pédagogique actuelles et de celles qui pourraient favoriser la mise en œuvre d'un dispositif de formation à distance à l'institut de technologie du Cambodge. Université de Sherbrooke.

- Knowles, M. (1990). Cite Lindeman in *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Édition d'organisation.
- Knowles, M., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner : The definitive classic in adult education and human resource development* (6th éd.). Elsevier.
- Kohn, L., & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : Apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 4, 67-82.
- Lafortune, L. & Daudelin, C. (2001). *Un accompagnement socioconstructiviste pour accompagner la réforme en éducation : Métacognition et pratique réflexive* Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lagadec, A. M. (2009). L'analyse des pratiques professionnelles comme moyen de développement des compétences : Ancrage théorique, processus à l'œuvre et limites de ces dispositifs : Recherche en soins infirmiers, N° 97(2), 4-22. <https://doi.org/10.3917/rsi.097.0004>
- Larue, C., Loïselle, C. G., Bonin, J. P., Cohen, R., Gélina, S., Dubois, S. & Lambert, S. (2009). Les méthodes mixtes stratégies prometteuses pour l'évaluation des interventions infirmières. Dans *Recherche en soins infirmiers*, 97, 50-62.
- Lavielle-Gutnik, N. (s. d.). *Professionalité des formateurs et enseignement supérieur : quels enjeux ?* 16.
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*, Les éditions d'organisation. pp. 5-7.
- Lebrun, M. (2007). *Théorie et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. Éditions De Boeck Université.
- Leclercq, D. (1986). *La conception des Questions à Choix Multiple*. Labor p. 15.
- Leclercq, G. (2003). Quelques usages de l'activité d'ingénierie de formation : *Savoirs*, n° 2(2), 71-104. <https://doi.org/10.3917/savo.002.0071>
- Leclerc, C. (2009). *Développement et évaluation du cours TIC : Mise en ligne d'activités d'apprentissage offert dans le cadre du diplôme de 2e cycle en enseignement au collégial de l'université de Sherbrooke*. Université de Sherbrooke.
- Lefebvre, M., & Pagès, M. (2007). *Quel avenir pour les jeunes issus des classes populaires ?* Erès.
- Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Les Éditions Logiques.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Lemaire, M. (2005). *Du formateur à l'andragogue, vers la réussite partagée formateur apprenant*, Lyon. *Chronique sociales*, 42.
- Lenoir, Y. et Tochon, F. (2004). L'enseignant expert : regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. In : *recherche et formation*, N° 47, 2004. La construction de l'expert. 14-15.
- Léon, A. (1971). *Psychopédagogie des adultes*. PUF.
- Lerais, F. et Marionni, P. (2004). Ministère des affaires sociales, du travail et de la solidarité— Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques, dossier âge et emploi synthèse des principales données sur l'emploi des seniors, numéro 82, p. 5.
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formations d'adultes. Essai de construction théorique à l'usage des formateurs*. PUF.
- Lindeman, E. C. (1926). *The meaning of adult education*.
- Maslow, A. (1954). *Devenir le meilleur de soi-même : Besoins fondamentaux, motivation et personnalité* ; Traduit de l'américain par Laurence Nicolaieff. Cinquième tirage.

- Meignant, A. (1975). La formation des formateurs (J.F, Éd.). France. Rets/CEPI.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. Baumgartner, M. L. (2007). Learning in adulthood : A comprehensive guide (3ème). Jossey-Bass.
- Messenger, V. (2013). Gestion de projet agile : Avec Scrum, lean, extreme programming. Eyrolles. Modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. (s. d.). Revue des sciences de l'éducation, 38(1), 23-45.
- Morandi, F. (1997). Modèles et méthodes pédagogiques. Nathan.
- Morin, E. (2000). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Éditions du Seuil.
- Mucchielli, A. (1994). Les méthodes qualitatives. Que sais-je ?, 2591, 3.
- Mucchielli, R. (1979). L'analyse de contenu des documents et des communications. Ed. ESF, 39.
- Mucchielli, R. (1988). Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes. In Formation permanente en sciences humaines, ESF, 24.
- Nagel, N. & Grégoire, J. (2012). La relation, clé de l'apprentissage. Actualités en analyse transactionnelle, 141(1), 44-56.
- Noizet, G. & Caverni, P. J. (1978). Psychologie de l'évaluation scolaire. PUF, 155.
- Norimatsu, H., & Cazenave-Tapie, P. (2017). Techniques d'observation en Sciences humaines et sociales. In 52ème Congrès International Société d'Ergonomie de Langue Française.
- Oers, B. (1998). The fallacy of decontextualization. Mind, Culture and Activity, 5, 143-152.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? Recherche & Formation, 16(1), 7-38. <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1206>
- Paquette, G. (2004). L'ingénierie pédagogique à base d'objets et le référencement par les compétences. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 1(3), 45. <https://doi.org/10.18162/ritpu.2004.58>
- Perrenoud, P. (2010). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. ESF.
- Petit, L. (2011). Les sujets en formation des adultes et la dimension enfant-élève-apprenant : Recherches en didactiques, N° 11(1), 85-96. <https://doi.org/10.3917/rdid.011.0085>
- Piaget, J. (1964). Six études de psychologie. Denoël/Gonthier. Génova.
- Piaget, J. (1974). Réussir et comprendre. PUF.
- Piaget, J. (1975). L'Équilibration des Structures Cognitives. PUF.
- Picot, P. (2012). Transmettre à des adultes—Réflexion sur un cadre de formation professionnelle structurant. 14.
- Postiaux, N. (2013). Référentiel de formation. Dans : Anne Jorro éd., Dictionnaire des concepts de la professionnalisation. De Boeck Supérieur.
- Rachal, J. R. (1983). The andragogy-pedagogy debate : Another voice in the fray. Lifelong Learning : The Adult Years, 6, 14-15.
- Raisky, C. (2001). Référence et système didactique. Bruxelles. De Boeck, 19-47.
- Ranjard, S. (2001). Évaluer la demande et les besoins en informations : Pour des enquêtes croisées. Documentaliste-Sciences de l'Information, 38(1), 14-23.
- Reboul, O. (1974). L'adulte : Mythe ou réalité. In revue esprit, 3, 440-460.
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique. ASP la revue du GERAS, p. 2.
- Robert, F. (2016). Conception d'un dispositif de formation en ligne, selon une approche par compétences au collégial, dans le cadre du cours. Université de Sherbrooke.
- Rochex, J. (2017). Vygotski : une conception dialectique du développement. *La Pensée*, 391, 50-64. <https://doi.org/10.3917/lp.391.0050>

- Roger, R. (2015). Faciliter l'apprentissage autodirigé des adultes. Hiemstra L'Harmattan « savoirs : Vol. n° 37, p. 53-73.
- Roussel, Y. (2021). Tricot, A. (2017). L'innovation pédagogique. Paris : Retz, coll. « Mythes et réalités », 159 p. : Savoirs, N° 56(2), 107-110. <https://doi.org/10.3917/savo.056.0107>
- Sanchou, P., Teil, P., & Turrel, D. (2004). La formation en questions. ARSEEA.
- Schmidt, H. G. (1983). Problem-based learning rationale and description. *Medical Education*, 17, 11-16.
- Schön, D. A. (1994). Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Les Éditions Logiques.
- Simar, C. et Pin, J. (2021). UCA INSPE - SDE UE33-EC1—Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes de recherche.
- Simonian, S. (2003). L'incitateur andragogique. Pour une meilleure compréhension des enjeux dans les formations adultes et les formations en ligne : Savoirs, N° 3(3), 75-90. <https://doi.org/10.3917/savo.003.0075>
- Spanol, C. A., L'Abbate, S., Monceau, G., & Jovic, L. (2016). Dispositif socianalytique : instrument d'intervention et de collecte de données en recherche qualitative en soins infirmiers. *Recherche en soins infirmier*, 124, 7.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions vives*, 6(18), 129-140.
- Tardif, M. (2016). Skinner : du laboratoire à la classe. *Les grands dossiers des sciences humaines*, 45(12), 26.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Presses de l'Université Laval.
- Tough, A. (1979). Choosing to Learn. In Ontario Inst. For Studies in Education.
- Tricot, A. (2017). L'innovation pédagogique (E. RETZ, Éd.).
- Tricot, A. et Musial, M. (2020). Précis d'ingénierie pédagogique. B. Supérieur, Éd. pp. 10-122.
- Tupin, F. & Sauvage-luntadi, L. (2011). La situation professionnelle comme traduction du rapport dialectique entre acteurs et contextes. *Revue Phronesis*, 1(1).
- Vergonjeanne, F. (2012). Le métier de formateur et l'ingénierie pédagogique. *Actualités en analyse transactionnelle*, 143(3), 79. <https://doi.org/10.3917/aatc.143.0079>
- Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale.
- Vermeulen, M., Fleury, A., Fronton, K. & Laval, J. (2015). ALPES : approches agiles pour l'enseignement supérieur : Retour d'expérience en école d'ingénieurs. Colloque questions de pédagogie pour l'enseignement supérieur. 7.
- Vileyn, J. & Wautier, J. L. (2004). Andragogy : Reality or utopy. See Front Mater Elsevier SAS.
- Vinatier, I. (2012). Coordinatrice. Réflexivité et développement professionnel, une orientation pour la formation. Toulouse : Octarès.
- Waller, S. (2000). L'analyse documentaire : Une approche méthodologique. *Bulletin des bibliothèques de France BBF*, 4, 14-16.
- Wautier, J. L., & Vileyn, F. (2004). L'andragogie : Utopie ou réalité. *Transfusion Clinique et Biologique*, 4.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36.
- Yennek, N. (2015). La satisfaction en formation d'adultes : Savoirs, N° 38(2), 9-54. <https://doi.org/10.3917/savo.038.0009>
- Zazzo, B. (1969). Le sentiment de maturité chez l'adulte. *Enfance*, 22(1-2), 1-44.

10. Sitographie :

Basque, J. (2010). Introduction à l'ingénierie pédagogique et technologie éducatives. Télug. http://ted6313v2.telug.ca/telugDownload.php?file=2014/04/19_TED6313_Texte_Intro_IP.pdf

Bourdat, M. (2012). Êtes-vous un formateur constructiviste. Formation-professionnelle.fr. Gallilex : Recherche des textes législatifs : Recherche de texte législatif en vigueur - Résultat (cfwb.be) https://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=47165&referant=I01

Rufin, F. (2004). <https://www.cadredesante.com/spip/>
<https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/l-evaluation-formative-et-sommative>
<https://www.force-publique.net/index.php?page=3&ch=3&ti=27&idd=1316450073>
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/secourisme/71743>
<https://www.legifrance.gouv.fr/download/securePrint?token=j6QF3XU0CC5rTQBB2Es7>
<https://bodata.steinertriples.fr/INTJ1507238A.pdf>
https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=fX5BatMllzlpHkd5xIUhfuN7Pce5JP_lubW2AuKlCjU=
<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000636662/https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=5TeolulPmNWp6S1tCROUdSRtmPcKmvLkwxFKsc5r-c=>
<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000026318145/>
<https://www.cairn.info/revue-inflexions-2012-2-page-165.htm>
http://www.handipole.org /IMG/pdf/dares_ageemploi.pdf
<http://www.miseur.eu/formatives-sommatives-ou-certificatives-quels-sont-les-roles-et-fonctions-de-ces-differentes-sortes-devaluations/>
<https://www.studocu.com/fr/document/universite-de-haute-alsace/geragogie/geragogie/6843528 GERAGOGIE.>

