

La sélection informelle en formation initiale de sapeur-pompier volontaire

Informal selection for initial training as a volunteer fire fighter

Pauline Born – pauline.born@u-bourgogne.fr – <https://orcid.org/0000-0002-6979-633X>

Université de Bourgogne, Institut de Recherche sur l'Éducation (IREDU), France

Pour citer cet article : Born, P. (2023). La sélection informelle en formation initiale de sapeur-pompier volontaire. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 9(1), 103-121. <https://doi.org/1048782/e-jiref-9-1-103>

Résumé

Les sapeurs-pompiers volontaires français doivent faire preuve de toujours plus de professionnalisme pour porter secours aux populations. Pour y parvenir, ils ont l'obligation, dès leur engagement, de suivre une formation initiale. Cette recherche s'intéresse plus particulièrement à la sélection informelle qui pourrait émerger au cours de celle-ci, au-delà de la sélection formelle liée à la validation des évaluations. Une attention particulière est donc portée aux obstacles que les apprenants peuvent rencontrer et à leurs effets sur la construction de l'identité professionnelle et sur leur investissement. À partir d'une approche qualitative, 42 entretiens semi-directifs, réalisés avec des individus ayant mis un terme à leur engagement avant la fin de leur formation initiale, ont été analysés. Ils ont été complétés par une série d'observations directes de sessions de formation initiale. Les résultats montrent que les profils les moins représentés chez les sapeurs-pompiers volontaires, et notamment les femmes et les chargés de famille, rencontrent davantage d'obstacles que les autres. Au fur et à mesure de la formation, ils s'impliquent de moins en moins, éprouvent des difficultés à s'identifier au rôle qui est attendu d'eux et finissent par rompre leur engagement.

Mots-clés

Sapeur-pompier volontaire ; formation initiale ; engagement ; identité professionnelle ; abandon.

Abstract

France's volunteer fire-fighters must demonstrate ever greater professionalism in order to provide assistance to the public. To achieve this, they are obliged to undergo initial training as soon as they are recruited. This research focuses in particular on the informal selection that may emerge during training, over and above the formal selection linked to the validation of assessments. Particular attention is therefore paid to the obstacles that learners may encounter and their effect on the construction of their professional identity and on their investment. Using a qualitative approach, 42 semi-structured interviews were conducted with individuals who had ended their involvement before the end of their initial training. These were supplemented by a series of direct observations of initial training sessions. The results show that the profiles least represented among volunteer fire-fighters, in particular women and people with families, encounter more obstacles than others. As the training progresses, they become less and less involved, find it difficult to identify with the role that is expected of them and end up breaking off their commitment.

Keywords

Volunteer firefighter; initial training; commitment; professional identity; abandonment.

1. Introduction

Les sapeurs-pompiers agissent pour porter secours et assistance aux individus. En France, ils sont 251 900 à intervenir chaque jour auprès des populations. La grande majorité, soit 78 %, est volontaire et vit cette activité en parallèle à une activité professionnelle, des études ou une période de chômage. Cet article propose, à partir d'une approche qualitative, de s'intéresser plus spécifiquement aux premières années de l'engagement des volontaires, marquées par le suivi d'une formation obligatoire, dite « initiale », qui pourrait constituer une forme de sélection informelle, en particulier pour les profils peu représentés dans le milieu.

Pour appréhender ce phénomène, le contexte de la recherche sera explicité et s'attachera à présenter les sapeurs-pompiers volontaires, leur formation initiale et son évaluation. Par la suite, la méthodologie de la recherche sera développée et permettra de comprendre la problématique, le protocole suivi ainsi que le profil des enquêtés. Enfin, les résultats se focaliseront sur les obstacles qu'ont pu rencontrer les sapeurs-pompiers volontaires ayant mis un terme à leur engagement au cours de la formation initiale, ainsi que sur l'entrave qu'ont pu constituer ces obstacles pour leur construction identitaire.

2. Le contexte de la recherche

Alors que les populations ont généralement une perception positive des sapeurs-pompiers et leur portent une affection particulière (Boullier & Chevrier, 2000), ils sont rarement évoqués dans la littérature scientifique, notamment en ce qui concerne la composante humaine et sociale de leur activité.

2.1. Les sapeurs-pompiers volontaires

Si les critères pour s'engager en tant que volontaire sont limités, un profil type émerge rapidement dans les rangs (Pudal, 2011, 2016 ; Retière, 1994) : celui de l'homme, jeune, peu diplômé et issu des classes populaires, éventuellement intermédiaires, mais rarement favorisées. Plus spécifiquement, en France, 24 % des sapeurs-pompiers volontaires ont moins de 25 ans et 67 % ont moins de 40 ans. Comme le souligne Pudal (2016, p. 64), cette population n'a « pas forcément le bac et beaucoup sont passés par l'enseignement technique et professionnel ».

Depuis quelques années, les SDIS mettent en place des politiques visant à élargir le profil des recrutés : ils souhaitent intégrer davantage de personnes stables dans leur vie personnelle et professionnelle, avec une attention particulière portée aux femmes. La féminisation des effectifs constitue un enjeu majeur pour répondre à leur besoin de recrutement (Ministère de l'Intérieur, 2016b). À l'échelle nationale, les femmes ne représentent que 19 % des effectifs et mettent plus rapidement fin à leur engagement que leurs homologues masculins (Ministère de l'Intérieur, 2021). Si leur entrée chez les volontaires a été rendue explicitement possible par un décret de 1976, les stéréotypes sociaux de genre demeurent toujours particulièrement présents (Pfefferkorn, 2006).

Pourtant, l'arrivée des femmes dans l'activité offre un vivier de main-d'œuvre supplémentaire, d'autant plus nécessaire qu'il apporte une solution à la problématique de la fidélisation rencontrée par l'institution : le rapport *Ambition Volontariat* de Luc Ferry (2009) pointe la constante diminution des effectifs de sapeurs-pompiers volontaires et leur faible engagement sur la durée, et Roques et Passerault (2014) ont pu noter, à partir des travaux de Davila et Chacon (2007), que 35 % de cette population environ rompt son engagement avant la

fin de la première année. Pour comprendre ce phénomène, Roques et Passerault se sont intéressés à la perception que les sapeurs-pompiers volontaires peuvent avoir de leur engagement, notamment en termes de conflits ou d'enrichissement de rôles. Ils notent :

Plus l'engagement se prolonge, et plus les sapeurs-pompiers considèrent que cet engagement, qui au départ était perçu comme une aide, le devient de moins en moins. Il est finalement, au bout de dix années d'engagement, perçu davantage comme un obstacle que dans les premières années (p. 11).

Cet effet peut s'expliquer par l'investissement et la disponibilité attendus dans un engagement volontaire. Les volontaires assurent en effet 67 % du temps d'intervention. En ce sens, cette activité est exigeante et ne constitue pas un simple loisir. Ainsi, si leur engagement repose en premier lieu sur un dévouement désintéressé envers la population, ils doivent de plus en plus être capables de performances techniques et disposer d'un savoir-faire gestuel plus large et plus complexe (Pudal, 2010 ; Retière, 1994) pour répondre aux missions qui leur sont confiées.

2.2. La formation initiale

L'activité de sapeur-pompier volontaire nécessite le développement de compétences adaptées au cours d'une formation à l'entrée, dite « initiale », obligatoire pour partir en interventions. Elle est suivie par des individus qui, bien qu'ayant quitté le système scolaire parfois depuis longtemps, souhaitent pratiquer une activité différente de celle pour laquelle ils ont été formés à l'école.

Cette formation doit permettre aux sapeurs-pompiers volontaires d'acquérir les compétences nécessaires à l'accomplissement de leurs missions. Dispensée sur une trentaine de jours, elle est répartie en cinq modules alliant théorie et pratique : un module transverse, un module incendie, un module secours à personnes, un module secours routier et enfin un module dédié aux opérations diverses. Les sapeurs-pompiers volontaires suivent cette formation sur une période d'un à trois ans, en fonction de leurs possibilités d'inscription aux sessions proposées par leur SDIS.

Au-delà du suivi et de la validation des différents modules, cette formation offre généralement aux apprenants la possibilité de s'immerger de façon concrète dans l'activité dès la validation du premier module. Ceux qui le souhaitent peuvent en effet assister à des interventions, en tant qu'observateurs, en complément du personnel habituel d'un engin de secours. Cette expérience ne fait toutefois l'objet d'aucune évaluation et n'entre pas en compte dans la validation de la formation initiale.

La formation initiale des sapeurs-pompiers volontaires constitue une situation organisée d'apprentissage (Kaddouri, 2019) et repose sur une approche socio-constructiviste, qui met l'accent sur les interactions dans le développement des compétences. Elle conçoit de surcroît l'apprenant comme acteur de son apprentissage. Le formateur est considéré comme un guide, disposant d'une mission d'accompagnement et devant proposer des situations d'apprentissage favorables. Outre le développement des compétences, la formation initiale constitue un levier pour la professionnalisation des sapeurs-pompiers volontaires (Roquet, 2012 ; Wittorski, 2008) à deux niveaux. Elle amorce en premier lieu la construction de l'identité professionnelle de l'individu, en l'immergeant dans le monde des sapeurs-pompiers et en lui offrant une première image de l'activité et de la figure du sapeur-pompier. L'apprenant s'inscrit en ce sens dans un processus identitaire auquel le formateur participe activement, en partageant notamment avec lui des valeurs et des normes propres à son travail et en lui offrant une immersion dans la culture professionnelle, qui vont petit à petit lui permettre de s'identifier au rôle qui est attendu de lui (Hughes, 1958). Les proces-

sus de socialisation professionnelle participent ainsi à la construction de l'identité professionnelle (Dubar, 1991 ; 1992) du sapeur-pompier volontaire. Mais la formation initiale forge également l'engagement de l'individu, en développant son attachement à l'activité et à l'organisation (Marquis & Fusulier, 2008 ; Meyer & Allen, 1993). Plus spécifiquement, l'engagement professionnel de l'individu peut s'observer à travers son investissement dans l'activité (De Ketele, 2013), tandis que l'engagement organisationnel peut être appréhendé à travers l'identification de l'individu à l'institution (Coton, 2017) et son implication dans l'organisation du SDIS (Mowday, Steers & Porter, 1979).

2.3. L'évaluation en formation initiale

La validation de la formation initiale est indispensable pour partir en intervention¹. Celle-ci est légalement normée et est organisée dans chaque département à partir du référentiel national d'activités et de compétences, tandis que son évaluation est détaillée dans le référentiel national d'évaluation. Il est attendu des évaluateurs qu'ils apprécient, à partir de grilles d'évaluation, les habilités et les attitudes de l'apprenant.

La pratique de l'évaluation est étroitement liée à l'apprentissage puisque différentes formes d'évaluation sont notamment prévues : diagnostique, auto-évaluation accompagnée, formative ou sommative. Le sapeur-pompier volontaire est encouragé à développer son autonomie et construit ses compétences en participant et en étant impliqué dans son évaluation. Le formateur, qui permet à l'apprenant de développer ses connaissances et ses compétences, va donc porter de manière assidue un regard évaluatif sur cet apprenant, attendant de ce dernier qu'il en démontre l'acquisition (Faulx & Danse, 2016). Le référentiel national d'évaluation précise que les sapeurs-pompiers volontaires doivent faire preuve de savoir-faire, de savoir-être et de savoirs lors de mises en situation pour être reconnus compétents.

3. Méthodologie de la recherche

3.1. Émergence d'une problématique de recherche

Compte tenu de son organisation, la formation initiale représente un investissement chronophage pour le sapeur-pompier volontaire apprenant, qui peut générer déception et désengagement. Si elle constitue pour les uns la première étape de leur engagement, elle est pour de nombreux autres la dernière (Davila & Chacon, 2007 ; Roques & Passerault, 2014). Ce nombre plutôt conséquent d'abandons précoces conduit à s'interroger sur le rôle que cette formation peut jouer dans la décision des individus concernés. Il s'agit de se demander si le processus de formation pourrait avoir une fonction tacite de sélection, au-delà de la sélection formelle liée à la validation des évaluations certificatives.

Cette sélection informelle pourrait être le fruit des différents obstacles que peuvent rencontrer les sapeurs-pompiers volontaires au cours de leur formation initiale. Les travaux de Chevrier et Dartiguenave (2008) mettent en effet en évidence une perception négative de cette dernière par les volontaires, qui pointent du doigt les exigences démesurées de certains formateurs, ainsi que la difficile compatibilité avec une activité professionnelle parallèle et avec une vie de famille. Une question se pose alors : les obstacles rencontrés par les

¹ En attendant la validation complète de la formation initiale, le sapeur-pompier volontaire peut intervenir sur des opérations au fur et à mesure de l'assimilation des modules de formation nécessaires à un type d'intervention.

sapeurs-pompiers volontaires en formation initiale peuvent-ils contribuer à alimenter une sélection informelle ?

En outre, cette sélection informelle pourrait affecter l'identité professionnelle des individus. La formation initiale ne permettrait pas de pérenniser systématiquement l'engagement des sapeurs-pompiers volontaires, interrogeant l'amorçage de la construction de l'identité professionnelle. En fonction de leur profil et des obstacles rencontrés, certains individus pourraient ne pas réussir à s'adapter et choisiraient *in fine* de mettre fin à leur engagement, ne laissant dans les rangs que ceux qui correspondraient à un modèle implicite unique, reflétant l'homogénéité de la population mise en lumière par Pudal (2011, 2016). Au regard de ces éléments, une nouvelle question peut être posée : les facteurs contribuant à la sélection informelle en formation initiale affectent-ils l'engagement et la construction de l'identité professionnelle du sapeur-pompier volontaire ?

3.2. Une enquête qualitative

L'enquête a été réalisée au sein d'un département densément peuplé, plutôt urbanisé et dont le SDIS assure environ 200 interventions par jour et compte plus de 4 000 sapeurs-pompiers volontaires.

Sachant que la formation initiale peut s'effectuer sur trois années maximum, l'échantillon retenu concerne les individus qui se sont engagés entre 2018 et 2020, et qui ont mis fin à leur engagement avant la validation de l'intégralité de la formation initiale, soit 93 sujets. Au regard de ces éléments, une enquête qualitative a été mobilisée.

Les individus correspondant au profil retenu se sont vu proposer un entretien semi-directif et ont été contactés entre mars et juin 2021 à partir des coordonnées qu'ils ont laissées au SDIS au moment de la rupture de leur engagement. Finalement, 42 enquêtés composent l'échantillon, soit un taux de réponse de 45 %. Les entretiens se sont appuyés sur un guide d'entretien, qui a permis d'interroger les enquêtés sur leur motivation initiale d'engagement, leur formation initiale, leur engagement en lui-même et enfin leur décision de le rompre. Compte tenu de la situation sanitaire au moment de la recherche, les entretiens ont été exclusivement menés par téléphone. Ils ont été enregistrés, après accord des enquêtés, et ont été essentiellement interprétés à partir d'une analyse thématique (Fallery & Rodhain, 2007) réalisée manuellement.

Seize observations directes de séances de formation initiale viennent compléter la collecte de données. Une grille d'observation a été utilisée et un compte-rendu extensif a systématiquement été rédigé. La grille d'observation s'est inspirée du modèle proposé par Duguet (2014) et recense une vingtaine de critères à observer, répartis en deux thèmes : le formateur et les apprenants. Les comportements observés ont généralement été évalués à l'aide d'une réponse binaire de type « oui/non », parfois associée à une échelle de fréquence à six niveaux (de très rarement à continuellement). Les observations ont été menées de mars à septembre 2021 dans le cadre de différents modules de formation initiale : 16 observations ont été réalisées sur l'ensemble du département², correspondant à 16 groupes de formation et à 43 formateurs.

² Il est à noter que le territoire du SDIS du département étudié est découpé en cinq compagnies, offrant un maillage territorial intermédiaire.

3.3. Le profil des enquêtés

En amont de l'entretien, différentes données permettant d'établir le profil sociodémographique des enquêtés ont été recueillies. Les principaux résultats sont répertoriés dans le tableau ci-dessous :

Tableau I. Répartition de l'échantillon en fonction des principales variables sociodémographiques

Variabes	Modalités	Effectifs	% du total
Genre	Masculin	24	57,1 %
	Féminin	18	42,9 %
Age	16 ou 17 ans	1	2,4 %
	18 à 25 ans	24	57,1 %
	26 à 35 ans	13	31,0 %
	36 à 45 ans	2	4,8 %
	46 à 55 ans	2	4,8 %
Situation familiale	Célibataire	28	66,7 %
	Marié(e) ou vie maritale	13	31,0 %
	Veuf ou veuve	1	2,4 %
Nombre d'enfants	0	31	73,8 %
	1	7	16,7 %
	2	2	4,8 %
	3 ou plus	2	4,8 %
Niveau de diplôme	Inférieur au baccalauréat	11	26,2 %
	Baccalauréat	22	52,4 %
	Supérieur au baccalauréat	9	21,4 %
C.S.P.	Classe moyenne	7	16,7 %
	Classe populaire	17	40,5 %
	Inactifs divers	1	2,4 %
	Lycéens et étudiants	17	40,4 %

Il apparaît en premier lieu (Tableau I) que les femmes sont très représentées puisqu'elles constituent 43 % de l'échantillon. Ce dernier est de surcroît particulièrement jeune, avec 91 % d'individus de moins de 36 ans. Plus spécifiquement, la moyenne s'établit à 26 ans, avec une amplitude de 31 ans ; les individus interrogés étant âgés de 17 à 48 ans. En outre, deux tiers des enquêtés sont célibataires (66,7 %) et près des trois-quarts n'ont pas d'enfant (74 %).

L'échantillon compte moins de diplômés du supérieur (21 %) que d'individus possédant un diplôme inférieur au baccalauréat (26 %). En outre, une surreprésentation du baccalauréat professionnel apparaît parmi les bacheliers, avec 50 % de titulaires de ce diplôme, contre 27 % pour le baccalauréat technologique et seulement 23 % pour le baccalauréat général. Les individus qui ont fait le choix de mettre un terme à l'engagement au cours de la forma-

tion initiale sont pour la plupart actifs (57 %) ou en études (40 %). La classe populaire apparaît surreprésentée puisqu'elle concerne plus de 40 % de l'effectif. Il est intéressant de noter l'absence totale d'individus issus des classes supérieures dans l'échantillon, corroborant les travaux de Retière (1994).

Ces données mettent en lumière un profil sociodémographique correspondant à celui dressé par Pudal (2011 ; 2016), avec une surreprésentation des individus jeunes et issus des classes populaires au sein de notre échantillon de décrocheurs précoces. Une différence apparaît toutefois au niveau du genre, puisque si les hommes restent majoritaires, le nombre de femmes est plus élevé dans cet échantillon que dans la population générale de sapeurs-pompiers volontaires. Une explication possible est apportée par les statistiques officielles (2016a) qui ont mis en évidence une rupture plus précoce de l'engagement des femmes par rapport à leurs homologues masculins. Elles se retrouvent donc logiquement plus nombreuses dans cet échantillon.

Par ailleurs, les enquêtés sont restés en moyenne 1,5 année en activité. Plus spécifiquement, 29 % d'entre eux ont rompu l'engagement avant la fin de la première année, 45 % au cours de la deuxième année et 26 % après plus de deux ans. La décision de rompre l'engagement semble donc intervenir plutôt au cours de la deuxième année.

Les enquêtés de l'échantillon ont suivi entre un et trois modules de formation initiale, en fonction du moment où intervient la rupture de l'engagement³. Près de la moitié d'entre eux (48 %) a mis un terme à son engagement après avoir suivi un seul module et n'a donc pas eu la possibilité de partir en interventions⁴, 26 % après avoir suivi deux modules et 26 % après en avoir suivi trois. Ils ont en outre bénéficié de la possibilité d'assister à des interventions en tant qu'observateurs, à condition qu'ils aient validé le module transverse. Cependant, les enquêtés sont 29 % à ne pas avoir bénéficié de cette opportunité.

4. Résultats et analyse des obstacles perçus par les sujets en formation initiale

Au cours de leur formation initiale, les individus peuvent être confrontés à différentes difficultés liées à l'organisation ou à l'environnement. Il s'agit donc de vérifier si ces dernières ont représenté pour les désengagés des freins à la poursuite de leur formation et plus généralement de leur engagement. Une analyse thématique est mobilisée et huit thèmes ont émergé de la réalisation d'un arbre thématique (Figure 1). Chacun d'entre eux va être analysé à partir des énoncés ou des unités de signification y faisant référence dans le corpus.

³ Il est à noter que dans le département étudié, seuls quatre modules constituent la formation initiale car les modules incendie et opérations diverses sont regroupés au sein d'un même module.

⁴ Il s'agit nécessairement du module transverse, également appelé MODUT.



Figure 1. Arbre thématique des obstacles en formation initiale

4.1. L'organisation de la formation initiale

Tous les individus interrogés ont affirmé avoir eu envie de suivre la formation initiale, malgré son caractère obligatoire. Pourtant, pour de nombreux enquêtés, l'organisation générale de cette formation représente un obstacle important à leur engagement.

4.1.1. Une formation chronophage et contraignante

Les individus interrogés reconnaissent la nécessité de la formation initiale et neuf d'entre eux la trouvent même finalement plutôt courte au regard des connaissances à acquérir ; en particulier en ce qui concerne le module incendie. Pourtant, pour certains d'entre eux, la durée de la formation a constitué un problème.

Ils regrettent notamment la répartition de la formation sur une période aussi longue. Ils auraient, par exemple, souhaité pouvoir la suivre en une seule fois, par facilité d'organisation : « c'est vrai que du coup euh j'aurais voulu le passer en un bloc, donc si vous voulez moi à la base je voulais passer toutes mes formations parce que j'étais au chômage » (A31)⁵. L'organisation de la formation, proposée sur plusieurs week-ends, amplifie son aspect chronophage, en particulier pour les individus qui se sentent contraints de recourir à cette solution pour des raisons d'organisation personnelle ou professionnelle. De surcroît, alors que le SDIS a fait le choix de regrouper le module incendie et le module opérations diverses pour n'en proposer qu'un seul, la durée de neuf jours de ce dernier s'avère problématique pour les enquêtés, en raison de la prise de congés importante qu'il représente et de l'organisation personnelle qu'il implique. Ce problème renvoie plus largement à la question de l'engagement : pour s'investir, les individus ont besoin de percevoir les gratifications matérielles ou symboliques qu'ils peuvent en tirer (Gaxie, 2005).

⁵ Les données analysées ont systématiquement été anonymisées en remplaçant le nom des enquêtés par la lettre A suivie d'un nombre.

La déception liée à l'aspect chronophage de la formation est amplifiée par plusieurs défaillances au sein de l'organisation. Tout d'abord, certains enquêtés ont regretté des délais de traitement de leur dossier particulièrement longs au niveau de l'état-major, retardant leur entrée en formation initiale. Un manque d'information et de communication a ensuite été souligné par plusieurs enquêtés, qui regrettent notamment l'absence d'informations sur les modalités de formation et sur les annulations de dernière minute, particulièrement au regard de l'investissement que cette formation représente pour des volontaires : « du coup moi j'étais au courant que pour le module et pas pour la deuxième, je savais pas que ça durait quatre semaines » (A36), ainsi que sur l'observation facultative d'interventions au cours de la formation initiale, dont l'intérêt n'est pas toujours perçu.

Treize enquêtés ont été affectés par la longueur et l'organisation générale de la formation initiale, soit 31 % de l'échantillon. Le profil sociodémographique de ces individus met en évidence une surreprésentation marquée des enquêtés diplômés du supérieur, puisqu'ils représentent 46 % des individus concernés contre 21 % dans l'échantillon, ainsi qu'une surreprésentation des chargés de famille, puisque 46 % des individus concernés ont une vie maritale contre 31 % dans l'échantillon, et 38 % ont des enfants contre 26 % dans l'échantillon.

4.1.2. Le manque de reconnaissance des connaissances antérieures

Trois enquêtés disposaient de connaissances et de compétences en lien avec la formation initiale avant d'y entrer. Ils avaient été formés en tant que jeune sapeur-pompier, en tant que sapeur-pompier volontaire plusieurs années auparavant ou en tant que sapeur-pompier de Paris. Néanmoins, aucun d'entre eux n'a pu valoriser ces acquis sur le plan administratif et deux enquêtés ont mal vécu l'obligation qui leur a été faite de suivre la formation initiale dans son intégralité, malgré leurs compétences et leur demande de dispense de formation. Ce sentiment est d'autant plus fort qu'ils n'ont pas perçu l'utilité de la formation sur le plan pédagogique :

si j'apprends quelque chose je veux bien le faire mais encore une fois je suis arrivé à la première formation, le formateur m'a dit toi, au vu de ton bagage, tu lèves pas la main, tu fermes ta bouche, cinq jours t'es assis. Alors je peux rester chez moi hein (A3).

Un autre enquêté a fait part de sa déception quant à l'obligation administrative qui lui a été faite de recommencer l'intégralité du module transverse, suite à une absence lors des deux derniers jours d'une première session. Il explique le problème par un nombre insuffisant de blocs de compétences validés, notamment parce que les évaluations sont généralement réalisées en fin de module.

Même si peu d'individus semblent concernés, les expériences et connaissances antérieures ne sont pas prises en compte sur le plan administratif notamment, et ce, malgré la mise en évidence par la littérature scientifique de la place de l'expérience dans la formation des adultes (Eneau, 2013). Concrètement, la reconnaissance d'acquis de l'expérience, matérialisée par exemple par une dispense de suivi de modules, est peu valorisée et les demandes des individus concernés⁶ sont soit refusées soit traitées sur des temporalités extrêmement

⁶ Les individus peuvent déposer un dossier de demande de dispense au sein de leur SDIS. Ce dossier doit ensuite être examiné par une commission composée du directeur du SDIS ou son représentant, du responsable de l'action de la formation, d'un officier de sapeur-pompier volontaire et d'un caporal de sapeur-pompier volontaire.

longues, décourageant les intéressés, alors que de telles possibilités sont pourtant prévues par la législation⁷.

4.1.3. Un suivi inégal des apprenants

Le suivi des apprenants au cours de leur formation initiale est très inégal sur le territoire et dépend du centre d'affectation et de l'implication des supérieurs hiérarchiques. Les premières disparités émergent avant l'entrée effective en formation, notamment parce que les référentiels internes prévoient que certaines habiletés, attitudes et connaissances liées aux activités d'équipier doivent être travaillées en amont de la session prévue, dans le centre d'affectation de l'individu. Or, ce temps n'est pas pris en compte dans le nombre d'heures de formation initiale, interrogeant d'une part la reconnaissance de cette modalité de formation par l'organisation et créant d'autre part des situations très inégalitaires entre les apprenants. Ces inégalités s'observent tant sur le plan matériel, une apprenante expliquant par exemple avoir dû imprimer les documents elle-même : « *en plus il faut les sortir enfin moi j'ai dû l'imprimer* » (A35), que sur le plan pédagogique puisque certains documents à étudier, particulièrement longs et techniques, peuvent s'avérer difficilement accessibles pour des individus de faible niveau scolaire.

Des disparités apparaissent également par la suite. Tout d'abord au cours de la session suivie, le niveau de la formation est inégalement perçu par les apprenants. Ainsi, des verbatims évoquant la rencontre de difficultés ont été relevés chez 14 enquêtés. Elles peuvent être liées au processus cognitif, « j'ai toujours eu des problèmes de logique et de compréhension » (A17), mais également émaner du grand nombre de connaissances et de compétences à développer au cours d'un module, « elle est euh très condensée euh c'est vrai qu'il y a y'a beaucoup de choses euh à savoir et euh et comment dire en très peu de temps » (A28), ou des exigences attendues, « je pensais pas que c'était euh c'est assez compliqué quand même je veux dire y'a quand même des trucs assez assez techniques quoi à apprendre » (A29).

Par ailleurs, plusieurs enquêtés ont regretté le manque d'accompagnement dans leur formation initiale au sein de leur unité opérationnelle. Ils évoquent un manque de disponibilité et d'implication dans le suivi de la formation initiale de l'apprenant : « même quand je demandais de l'aide à quelqu'un ou je posais des questions y'avait très peu de monde qui pouvait me répondre quoi ou qui voulait me répondre y'avait personne derrière quoi » (A4).

Enfin, l'encadrement des observations d'intervention facultatives au cours de la formation initiale apparaît très inégal sur le territoire. Si la plupart des apprenants qui y ont participé ont apprécié cette expérience et la considèrent utile pour leur apprentissage et le développement de leurs compétences, quelques-uns ont mentionné une expérience plus décevante, regrettant le manque de pédagogie des sapeurs-pompiers volontaires présents sur l'intervention et les missions qui leur sont confiées « il va pisser dans l'ambulance je te dis tout de suite c'est pour ta gueule hein, euh il me fait ben attends tu crois quoi euh t'es stagiaire on est tous passé par là » (A31), ainsi que les difficultés d'intégration qu'ils ont pu rencontrer, subissant parfois des propos humiliants : « quand je pars à trois heures du mat et qu'on me dit euh eh devant la victime mais qu'est-ce que tu fais là la respi⁸ tu la prends en wifi ou alors, je comprends même pas ce qu'on est en train de me dire » (A31).

Les disparités en matière d'accompagnement des apprenants ont affecté 19 enquêtés, soit 45 % de l'échantillon. Si le suivi de la formation est inégal sur le territoire, une compagnie

⁷ Arrêté du 22 août 2019 relatif aux formations des sapeurs-pompiers professionnels et volontaires.

⁸ La respiration.

semble particulièrement touchée puisque les obstacles relevés concernent 42 % d'individus y étant affectés, alors qu'ils ne représentent que 31 % de l'échantillon.

Au regard du nombre d'individus concernés, il semble que l'organisation générale de la formation initiale constitue un obstacle non négligeable pour les sapeurs-pompiers volontaires, particulièrement pour les chargés de famille, qui rencontrent sans doute davantage de difficultés que les autres pour concilier leur engagement et leur vie personnelle.

4.2. L'impact de la formation sur la vie familiale et professionnelle

4.2.1. La difficile conciliation avec la vie familiale

Plusieurs enquêtés ont affirmé que la formation initiale a eu un impact sur leur vie de famille. Dans certains cas, cet impact s'est révélé positif, au regard notamment du bénéfice que représentent les compétences développées par l'individu au cours de cette formation. Dans d'autres cas, les enquêtés ont eu le sentiment que la formation a, au contraire, eu un impact négatif sur leur vie de famille. La raison la plus souvent évoquée concerne le temps à consacrer à la formation, soit les week-ends, soit lors des congés annuels, au détriment du temps passé en famille : « malheureusement c'était soit je sacrifiais mes vacances euh ben les périodes de vacances d'été avec euh ma famille soit je pouvais pas la faire quoi » (A22). Pour une enquêtée, c'est davantage le temps passé à préparer cette formation et à réviser pour les évaluations que la durée de formation en elle-même qui a eu un impact négatif sur sa vie familiale. Les observations directes ont montré que les informations apportées aux candidats en amont de la formation initiale varient sensiblement en fonction des centres d'affectation, tout comme l'investissement attendu des apprenants en amont des sessions de formation.

Par ailleurs, dans certains cas, la formation initiale a pu être une source de tensions au sein de la sphère familiale, soit en raison du temps à consacrer à la formation, « au niveau ben des formations fallait que je choisisse les vacances du coup je pouvais pas m'occuper de ma fille, donc celle que j'ai en garde donc ça créait des tensions avec la maman » (A11), soit à cause de l'investissement que représente la formation initiale, générant fatigue et irritabilité chez l'enquêté concerné.

Neuf enquêtés ont déclaré un impact négatif de la formation initiale sur leur vie de famille, soit 21 % de l'échantillon. En analysant le profil sociodémographique des individus, il apparaît que les femmes sont un peu plus concernées puisque 28 % d'entre elles ont relevé un impact négatif, contre seulement 17 % des hommes. L'âge est également un facteur marquant, avec une moyenne de 29 ans chez les individus ayant relevé un tel impact, alors qu'elle est de 26 ans dans l'échantillon. Cependant, la situation familiale est encore plus déterminante puisque 38 % des personnes vivant en couple et 55 % des personnes ayant au moins un enfant ont perçu un impact négatif de la formation initiale sur leur vie de famille. Pour les chargés de famille, la conciliation vie personnelle et formation initiale semble difficile, corroborant les résultats de Chevrier et Dartiguenave (2008).

La question de l'étape de recrutement des sapeurs-pompiers volontaires se pose : une information suffisante sur l'engagement a-t-elle été apportée aux candidats ? Ces désengagements précoces pourraient sans doute être réduits à l'aide d'une sélection plus fine des profils à l'entrée. Une autre voie est également possible : celle de l'engagement différencié, qui permettrait aux individus de s'engager, en fonction de leur disponibilité, seulement sur certaines missions, réduisant la durée de la formation initiale.

4.2.2. Des difficultés liées à la prise de congés

Les enquêtés ont ensuite été interrogés sur l'impact de la formation initiale sur leur vie professionnelle. Si certains ont pu observer un impact positif, d'autres affirment avoir rencontré des difficultés liées à la prise de congés, soit parce que la formation initiale a occupé l'ensemble des jours de congés auxquels ils pouvaient prétendre, soit parce que l'employeur a parfois été réticent à accorder des congés : « ben j'ai eu oui ça c'est sûr des difficultés pour les congés ça c'était sûr » (A42). Deux verbatims rappellent également que la prise de congés n'est pas toujours possible, pénalisant alors l'apprenant dans sa formation initiale : « après y'avait une journée de rattrapage que j'ai pas j'ai pas pu j'ai pas pu assister parce que j'avais euh je travaillais le jour là j'avais quelque chose d'important à faire au boulot » (A4). Un étudiant a, quant à lui, mentionné la charge de travail supplémentaire induite par la formation initiale. Il est à noter que les individus concernés ont 23 ans en moyenne et sont tous célibataires et sans enfant.

4.3. Le rôle de l'environnement social

La plupart des enquêtés ont eu des expériences positives avec les formateurs et les groupes d'apprenants auxquels ils ont été affectés. Toutefois, dans certains cas, les situations vécues ont pu constituer des obstacles sur le chemin de leur formation initiale.

4.3.1. Les formateurs : de la posture au manque de préparation

La majorité des enquêtés se disent satisfaits de leurs formateurs, puisque des verbatims exclusivement positifs ont été recensés chez 31 individus. Ils ont notamment apprécié leur disponibilité et leur écoute, et les considèrent comme compétents, pédagogues et investis dans leur mission.

Toutefois, 11 enquêtés, soit 26 % de l'échantillon, ont évoqué une ou plusieurs difficultés rencontrées avec leurs formateurs au cours de leur formation initiale. La majorité des verbatims peuvent être classés en trois catégories. Il paraît nécessaire de préciser que les problèmes mentionnés concernent rarement l'ensemble des formateurs auxquels les individus ont été confrontés ni l'ensemble des modules suivis.

Le premier problème concerne la posture adoptée par certains formateurs. Plusieurs enquêtés ont eu le sentiment qu'ils usaient de leur position pour les rabaisser et les humilier, recourant parfois à des pratiques ayant peu de sens en termes de pédagogie : « on on en faisait pas mal ouais des pompes ouais ben pour euh comme ça, ben des fois c'était prévu puis des fois c'était une punition ouais » (A25). Globalement, ces individus ont peu apprécié la manière dont les formateurs s'exprimaient et affirment que ce comportement a impacté leur formation en termes d'apprentissage : quand on on parle comme ça d'une d'une manière moi après je me voilà hein je préfère me mettre dans une coquille quoi » (A35). En outre, plusieurs enquêtés ont eu le sentiment que les formateurs n'adaptaient pas la formation aux connaissances des apprenants et étaient très exigeants dès l'entrée en formation : « ils ont vraiment vraiment la la grosse tête quoi et en fait on devrait être au même niveau que eux mais en ayant moins d'expérience » (A20).

Ce premier problème suggère une posture de transmetteur adoptée par certains formateurs, plutôt qu'une posture d'accompagnateur, telle que prévue dans les référentiels. Ils semblent s'inscrire dans une conception verticale de l'autorité, rappelant la figure de l'instructeur, longtemps présente dans le milieu des sapeurs-pompiers comme dans les milieux militaires. Les observations directes réalisées sur le terrain corroborent ces résultats, puisqu'elles mettent en évidence que 28 % des formateurs n'établissent pas un climat d'apprentissage se-

rein, multipliant généralement les réprimandes et l'humiliation des apprenants. Un exemple concret issu de l'observation permet d'illustrer ces propos. Une manœuvre a été organisée au cours d'un module incendie-opérations diverses. À son issue, les apprenants ont été invités par les formateurs à ranger le matériel. Constatant du matériel mal rangé, l'un des formateurs présents a ordonné aux apprenants de faire des pompes et a précisé que c'est une pratique utilisée quotidiennement dans cette caserne, pour apprendre aux nouvelles recrues à ranger correctement le matériel. Les formateurs ont indiqué qu'ils nomment cette pratique « A.P.P. » pour « Amélioration du Potentiel Physique », en références aux A.P.P. (Ateliers de Pédagogie Personnalisée) prévus par les référentiels.

Un deuxième problème concerne plus spécifiquement l'organisation de la formation initiale qui prévoit généralement que plusieurs formateurs interviennent au cours d'un même module. De nombreux enquêtés ont regretté ce choix d'organisation, en raison du manque de suivi afférent, « de pas que y'ait un instructeur qui vienne un matin et qui soit plus là qui nous suive du début à la fin quoi qu'ils savent où c'est qu'on en est dans notre suivi » (A19), mais aussi à cause du manque de concertation entre les formateurs, conduisant parfois à des différences dans les explications ou les gestes à acquérir, difficilement compréhensibles pour les apprenants. Cette organisation apparaît déstabilisante pour eux, notamment parce que, face à ce type de situation, ils ne savent pas quelle connaissance acquérir *in fine* et ont le sentiment, d'une part, que le développement de leurs compétences est entravé et, d'autre part, qu'ils se retrouvent en difficulté pour produire les compétences attendues et évaluées par le formateur. Ce problème a également été largement corroboré par les observations directes qui ont mis en évidence un manque de préparation presque systématique des formateurs. La plupart d'entre eux improvisent en effet les activités, au fur et à mesure de la formation, pénalisant parfois les apprenants, notamment lorsque le matériel ou les outils sont défaillants, car ils n'ont pas été vérifiés au préalable. De surcroît, il a été observé que près d'un quart des formateurs ne maîtrisent pas suffisamment leur sujet : ils sont hésitants et doivent se référer aux référentiels ou à la documentation à leur disposition pour apporter des explications aux apprenants. Une observation en ce sens a par exemple été réalisée au cours d'un module de secours à personne. Les apprenants devaient apprendre à réaliser un geste en particulier. L'un des formateurs a lu à voix haute la fiche pédagogique à sa disposition et a demandé à deux apprenants désignés de réaliser le geste au fur et à mesure de sa lecture.

Le troisième problème concerne les interactions avec les apprenants et plus spécifiquement un manque de dialogue ou d'explications dans certaines situations : « parce que il m'a il enfin après eux ils ont parlé entre eux mais euh ils m'ont pas réexpliqué » (A20). Trois apprenants pensaient, par exemple, avoir réussi l'évaluation mais ne l'ont finalement pas validée, sans en comprendre la raison et sans avoir obtenu d'informations supplémentaires, constructives pour l'apprentissage :

et j'avais parlé avec un des formateurs qui m'avait dit que c'était ça devrait être bon pour moi, que y'avait aucun problème et en fait ben finalement y'a un des trucs qui m'a empêché de le valider, et sauf que j'ai pas su c'était quoi en fait, on m'a pas dit ce que c'était (A1).

Dans chacun des cas rencontrés, le manque d'explications a entravé l'apprentissage de l'individu et a constitué un obstacle pour la formation initiale, en affectant notamment la motivation de l'apprenant. Cette situation relève sans doute d'un manque de formation des formateurs, parfois peu conscients de l'importance des interactions en formation.

4.3.2. Le groupe d'apprenants : entre ambiance et intégration

La grande majorité des enquêtés a un avis très positif sur les groupes d'apprenants. Ils mettent en avant la bonne ambiance dans les groupes, l'entraide, favorable à l'apprentissage, ainsi que la possibilité de rencontrer des pairs d'horizons divers. Seuls huit enquêtés, soit 19 % de l'échantillon, ont rencontré des difficultés avec les groupes auxquels ils ont été affectés, et dans la plupart des cas, les problèmes ne concernent qu'un seul module⁹.

Lorsqu'un problème est rencontré, il concerne le plus souvent l'ambiance au sein des groupes. Plusieurs individus ont été déçus et ont évoqué des tensions entre les apprenants : « du coup entre moi et mes autres candidats si je peux me permettre de dire ça j'étais un peu une tension électrique » (A13). L'observation directe apporte encore une fois un complément d'information intéressant. Sur le terrain, les interactions entre apprenants apparaissent plutôt faibles. Les formateurs ne favorisent pas ces interactions, privilégiant plutôt celles entre apprenants et formateurs, notamment au cours des bilans oraux réalisés en fin de manœuvre. Les interactions informelles entre apprenants sont parfois un peu plus nombreuses, sans toutefois pouvoir généraliser ce phénomène.

Un second problème renvoie plus spécifiquement aux difficultés d'intégration. Quatre enquêtés ne se sont pas systématiquement sentis intégrés, pour deux d'entre eux en raison de leur caractère, renvoyant à un problème conjoncturel, et pour les deux autres à cause de la composition des groupes qui n'a pas facilité l'intégration, renvoyant à un problème plus structurel : « en fait déjà j'avais pas de binôme on était je veux dire un chiffre impair, et euh et du coup ouais je me sentais un peu à l'écart quoi » (A35).

Les difficultés rencontrées par certains apprenants au sein de leurs groupes, liées à l'ambiance ou à l'intégration, semblent avoir affecté la motivation d'une partie d'entre eux, particulièrement ceux qui ont mal vécu ces situations, et peuvent être néfastes pour leur apprentissage.

4.4. Perception des apprenants de leur évaluation certificative

Si la plupart des enquêtés ont trouvé les formations plutôt faciles, plusieurs d'entre eux ont expliqué avoir dû fournir du travail personnel en dehors du temps de formation pour être en mesure de réussir, « fallait quand même potasser quoi il fallait quand même euh, vraiment se se renseigner prendre la doc réviser » (A22).

En outre, plus de la moitié des enquêtés interrogés a affirmé ne pas s'être sentie à l'aise face aux évaluations, éprouvant un sentiment de stress, d'angoisse ou d'anxiété. Des verbatims en ce sens ont été relevés chez 23 individus. La forme lemmatisée « stress » compte d'ailleurs 48 occurrences liées à l'état des apprenants pour les évaluations. Pour la plupart, c'est la situation d'évaluation qui est à l'origine de leur état et qui les renvoie généralement aux situations d'examens vécues dans le parcours scolaire : « ben ça m'a stressée un peu comme euh comme toute euh évaluation euh que ce soit dans le scolaire ou autre quoi » (A27). Les apprenants ont peur de l'échec, « même si on sait qu'on connaît et qu'on fait on a toujours ce petit doute de louper un truc et de louper donc euh on loupe faut tout recommencer » (A6).

⁹ Il est à noter qu'un sapeur-pompier volontaire n'appartiendra pas forcément au même groupe d'apprenants tout au long de sa formation initiale, en fonction des modules qu'il choisit de valider prioritairement et des stages de formation proposés auxquels il décide de s'inscrire.

Dans certains cas, la situation évaluative peut favoriser un état de stress, particulièrement lorsque l'apprenant doit affronter le regard de l'autre, qu'il soit direct, « pour moi les évaluations c'était un peu stressant euh du fait de voir les autres aussi me regarder » (A39), ou indirect :

et on et y'avait une victime et on on devait aller la du coup la la soigner enfin s'occuper d'elle quoi, et après on était filmé parce que et après on faisait le débrief mais c'était assez stressant quand même hein, parce que y'avait tout le monde qui nous regardait à travers la la vidéo (A24).

Deux apprenants ont affirmé ne pas avoir réussi à valider leur module à cause des difficultés liées à l'évaluation, dans le premier cas en raison d'un manque d'aisance à l'oral qui a nuit à la restitution des connaissances théoriques de l'enquêté, dans le second à cause d'un état de stress important.

Au total, 25 enquêtés, soit 60 % de l'échantillon, ont été affectés par l'évaluation au cours de leur formation initiale. Les résultats mettent particulièrement en évidence une souffrance des apprenants à l'égard de la pratique évaluative en formation et vont dans le sens des travaux de Droyer et Jorro (2019, p. 8) qui rappellent que les pratiques évaluatives peuvent parfois « être une épreuve voire une calamité sociale dans le sens où ces pratiques invasives créent des pressions, des souffrances, de l'insécurité... ». L'analyse du profil sociodémographique des individus concernés révèle que les individus les moins diplômés (inférieur au baccalauréat) sont également ceux qui éprouvent le plus de souffrance face aux évaluations, puisqu'ils représentent 35 % des individus concernés mais seulement 26 % de l'échantillon.

5. Les obstacles en formation initiale : une entrave pour la construction identitaire

La quasi-totalité de l'échantillon (93 %) a rencontré au moins un obstacle lié à la formation initiale au cours de son engagement. Parmi eux, chacun en a rencontré en moyenne plus de deux ; le minimum s'établissant à un (onze enquêtés) et le maximum à six (un enquêté). Seuls trois enquêtés n'ont mentionné aucun obstacle.

Les individus rencontrant des obstacles en formation initiale correspondent surtout aux profils les moins représentés de manière générale chez les sapeurs-pompiers volontaires (Pudal, 2011, 2016) : les femmes et les chargés de famille. De plus, si l'évaluation représente l'obstacle qui concerne le plus grand nombre d'enquêtés, l'organisation générale de la formation correspond au facteur le plus entravant, suivi de l'environnement social. La vie personnelle de l'apprenant constitue finalement le facteur le moins déclaré par les enquêtés.

Par ailleurs, un écart émerge entre les attentes des individus en début de formation et la réalité. Pour commencer, les mécanismes de transmission de la culture soutenant le processus de socialisation professionnelle ont été entravés par différents problèmes liés à l'organisation générale de la formation initiale et à son environnement social. Ainsi, alors que les enquêtés se sont déclarés généralement très motivés lors de leur engagement, les divers problèmes, relevant de l'organisation générale, des formateurs ou du groupe d'apprenants, rencontrés par certains d'entre eux, les ont empêchés d'amorcer leur processus identitaire de volontaire. Pourtant, le formateur en particulier occupe une place primordiale en début d'engagement, de par l'accompagnement qu'il propose, qui, s'il est cohérent et expert, contribue à la construction de l'identité professionnelle en offrant des repères professionnels à l'individu (Deltand, 2014). Or, plus d'un quart de l'échantillon a déclaré avoir rencontré au moins un problème avec les formateurs.

Les individus confrontés à des obstacles éprouvent de surcroît des difficultés à s'attacher à l'activité et renoncent petit à petit à fournir les efforts nécessaires au développement de l'engagement, tel qu'il est défini par Meyer et Allen (1993). Ils s'impliquent de moins en moins et vont dès lors être en difficulté pour s'identifier au rôle qui est attendu d'eux.

Finalement, lorsque les obstacles entravent le développement de la socialisation professionnelle, le mécanisme du passage à travers le miroir (Hughes, 1958) ne peut se déployer et les individus concernés finissent par renoncer à leur engagement.

6. Conclusion

Si l'institution s'interroge régulièrement à propos du taux d'abandon important de l'engagement des sapeurs-pompiers volontaires, en particulier les premières années, la mise en évidence des obstacles rencontrés au cours de leur formation initiale peut apporter une nouvelle piste d'explication du phénomène : dans certains cas, la diversité et la pluralité des contraintes rencontrées durant celle-ci ne leur permettent pas de percevoir l'engagement comme une aide offrant la possibilité de développer des compétences ou un réseau social par exemple, mais plutôt comme un obstacle affectant la vie personnelle (Roques & Passerault, 2014).

Des signes avant-coureurs d'une rupture d'engagement peuvent être observés puisque cette décision est généralement précédée d'un désinvestissement et d'une démobilitation de ces individus. Deux identités ont émergé chez les sujets observés : une identité de désillusion, qui apparaît lorsque l'individu se heurte à la réalité du milieu, différente des représentations qu'il pouvait en avoir au moment de l'engagement, et une identité de désinvestissement, qui s'observe à travers les comportements de l'individu, qui apparaît de moins en moins disponible. Ces identités ne sont toutefois pas propres à l'activité de sapeur-pompier volontaire et sont observées dans d'autres milieux, notamment le milieu enseignant, où le taux d'abandons précoces est particulièrement important (Castets-Fontaine *et al.*, 2019 ; De Stercke *et al.*, 2010).

Il semble finalement que les obstacles rencontrés en formation initiale constituent bien une forme de sélection informelle, avec un impact important sur la construction de l'identité professionnelle et sur l'engagement. Cette recherche suggère que ceux qui ne réussissent pas à s'adapter aux contraintes sont découragés et finissent par mettre un terme à leur engagement, malgré leur réussite aux épreuves de sélection formelle des modules qu'ils ont suivis. Plus généralement, la déception observée entre les attentes des candidats et la réalité reflète un problème structurel, dont l'institution a besoin de s'emparer pour résoudre les problèmes de fidélisation qu'elle rencontre. Une communication explicite des contraintes liées à l'activité lors du recrutement et le développement de l'engagement différencié constituent sans doute des pistes à explorer.

Il pourrait de surcroît être intéressant de porter une attention plus spécifique aux formateurs. Certains d'entre eux résistent encore à l'évolution de la conception de la formation chez les sapeurs-pompiers et s'estiment par ailleurs peu formés aux pratiques en vigueur. Plusieurs formateurs ont, par exemple, fait part au cours des observations de leur déception à l'égard de la nouvelle formule de formation initiale, entrée en vigueur au début de l'année 2021. Ils estiment n'avoir pas été suffisamment préparés et formés à son introduction et pointent l'ampleur du travail administratif qu'elle implique, ainsi que le manque de lien entre l'intitulé de certaines compétences à développer et la réalité des missions opérationnelles d'un équipier sapeur-pompier. Une enquête plus approfondie sur leur propre forma-

tion et leurs pratiques pédagogiques pourrait sans doute permettre de mieux comprendre leurs difficultés.

L'enquête comporte par ailleurs une limite qui devra être dépassée : la formation initiale ne présente pas à elle seule l'ensemble des obstacles que peuvent rencontrer les sapeurs-pompiers volontaires. L'engagement en lui-même en compte en effet un certain nombre pouvant également conduire à un abandon. Il paraît nécessaire de les identifier et d'analyser les raisons de rupture évoquées par les enquêtés afin de vérifier plus précisément le poids de la formation initiale dans leur décision.

7. Bibliographie

- Boullier, D., & Chevrier, S. (2000). *Les sapeurs-pompiers. Des soldats du feu aux techniciens du risque*. Presses universitaires de France.
- Castets-Fontaine, B., Tuailon Demésy, A., & Ferréol, G. (2019). Maux et mots d'enseignants du second degré : carrières désenchantées et itinéraires contrariés. *Déviance et Société*, 43, 159-188.
- Chevrier, S., & Dartiguenave, J. Y. (2008). *Étude sur l'avenir du dispositif de volontariat chez les sapeurs-pompiers*. Bureau d'études et de conseil sociologiques MANA pour la Direction de la Sécurité Civile.
- Coton, C. (2017). *Officiers. Des classes en lutte sous l'uniforme*. Agone.
- Davila, M. L., & Chacon, F. (2007). Prediction of longevity of volunteer service: A basic alternative proposal. *Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 115-121.
- De Ketele, J. M. (2013). L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. Dans A. Jorro et J.M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (7-24). De Boeck Supérieur.
- Deltand, M. (2014). La construction de l'identité professionnelle à l'épreuve de la formation : le cas des étudiants belges se formant à enseigner l'éducation musicale. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 15(1), 33-43.
- De Stercke, J., De Lièvre, B., & Temperman, G. (2010). Insertion professionnelle des enseignants débutants : du rôle des directions. *InDIRECT*, 20, [en ligne].
- Droyer, N., & Jorro, A. (2019). Introduction. L'évaluation : levier pour l'enseignement et la formation. Dans A. Jorro & N. Droyer (Dir.), *L'évaluation : levier pour l'enseignement et la formation* (pp. 7-14). De Boeck Supérieur.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33(4), 505-529.
- Duguet, A. (2014). Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants [thèse de doctorat, Université de Bourgogne, Dijon, France].
- Eneau, J. (2013). Reconnaître l'expérience pour valider les acquis. Quel accompagnement pour quelle reconnaissance ? Dans É. Charlier (Dir.), *Expériences des adultes et professionnalités des formateurs* (pp. 145-156). De Boeck Supérieur.
- Fallery, B., & Rodhain, F. (2007). *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique* [communication]. XVI^e Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS, Montréal, Canada.

- Faulx, D., & Danse, C. (2016). L'évaluation de la formation : comment la rendre utile pour les participants ? Constats et proposition de cinq stratégies d'évaluation partenariale. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 2(1), 37-52.
- Ferry, L. (2009). *Rapport de la Commission Ambition Volontariat*. Sénat.
- Gaxie, D. (2005). Rétributions du militantisme et paradoxes de l'action collective. *Swiss Political Science Review*, 11(1), 157-188.
- Hughes, E.C. (1958). *Men at their Work*. The Free Press.
- Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, 49(1), 13-48.
- Marquis, N., & Fusulier, B. (2008). La notion de profession à l'épreuve de la flexibilité. *Pensée plurielle*, 18(2), 9-19.
- Meyer, J., & Allen, N. (1993). Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-Component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.
- Ministère de l'Intérieur, Direction générale de la Sécurité Civile et de la Gestion des Crises (2016a). *Les statistiques des sapeurs-pompiers volontaires de France*.
- Ministère de l'Intérieur, Direction générale de la Sécurité Civile et de la Gestion des Crises (2016b). *Plan d'actions pour diversifier les recrutements chez les sapeurs-pompiers. Volet : actions en faveur des femmes*.
- Ministère de l'Intérieur, Direction générale de la Sécurité Civile et de la Gestion des Crises (2021). *Les statistiques des services d'incendie et de Secours*.
- Mowday, R., Steers, R., & Porter, L. (1979). The Measurement of Organizational Commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Pfefferkorn, R. (2006). Des femmes chez les sapeurs-pompiers. *Cahiers du Genre*, 1(40), 203-230.
- Pudal, R. (2010). Ni professionnel, ni bénévole : être pompier volontaire aujourd'hui. *Socio-logos*, 5.
- Pudal, R. (2011). Du « Pioupiou » au « Vieux Sarce » ou comment en être : ethnographie d'une socialisation chez les pompiers. *Politix*, 24(93), 167-194.
- Pudal, R. (2016). *Retour de flammes. Les pompiers, des héros fatigués ?* La Découverte.
- Retière, J.N. (1994). Être sapeur-pompier volontaire : du dévouement à la compétence. *Genèses*, 16, 94-113.
- Roques, M., & Passerault, J. M. (2014). Conflit de rôles et engagement volontaire : le cas des sapeurs-pompiers. *Gestion et management public*, 3(1), 3-16.
- Roquet, P. (2012). Comprendre les processus de professionnalisation : une perspective en trois niveaux d'analyse. *Phronesis*, 1(2), 82-88.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36.