


David Jan

**Motivation,
référentialisation et
conception de l'évaluation
des évaluateurs aux examens
pratiques.
Trois études dans le domaine
du commerce en formation
professionnelle initiale duale.**



DOI : <https://doi.org/10.51363/unifr.lth.2025.042>

David Jan  <https://orcid.org/0000-0001-5223-1685>

© David Jan, 2025



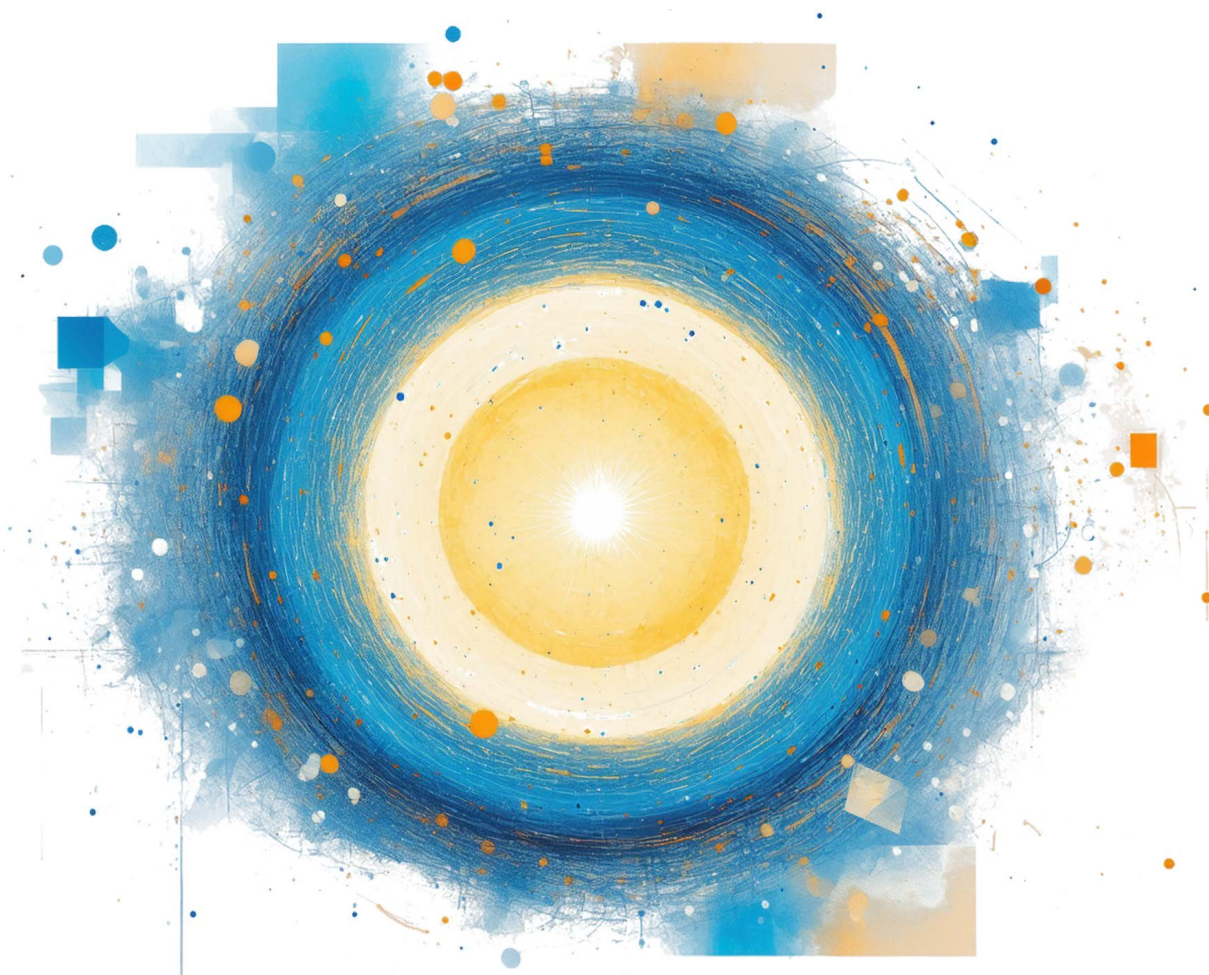
This work is published under the Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Motivation, référentialisation et conception de l'évaluation des évaluateurs aux examens pratiques

Trois études dans le domaine du commerce en formation professionnelle initiale duale

JAN David

Originaire de Oron (VD)



Thèse de doctorat cumulative présentée devant la Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université de Fribourg (Suisse). Approuvé par la Faculté des lettres et des sciences humaines sur proposition des professeur·e·s :

- BERGER Jean-Louis (directeur, Université de Fribourg)
- COEN Pierre-François (codirecteur, Université de Fribourg)
- DELOBBE Nathalie (rapporteuse, Université de Genève)
- DETROZ Pascal (rapporteur, Université de Liège)

Fribourg, le 6 mai 2025

Le doyen, professeur SCHÖBI Dominik



Couverture produite par Stable Diffusion 3.5 selon ma représentation graphique de la fonction d'évaluateur et des facteurs conduisant des professionnels du commerce à consacrer du temps pour l'évaluation des apprentis.



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

Motivation, référentialisation et conception de l'évaluation des évaluateurs aux examens pratiques

Trois études dans le domaine du commerce en formation professionnelle initiale duale

JAN David

Originaire de Oron (VD)

Membres du jury

Professeur BERGER Jean-Louis (directeur, Université de Fribourg)

Professeur COEN Pierre-François (codirecteur, Université de Fribourg)

Professeure DELOBBE Nathalie (rapporteuse, Université de Genève)

Professeur DETROZ Pascal (rapporteur, Université de Liège)

Professeure HEINZER Sarah (assesseuse, Université de Fribourg)

Professeure OGAY Tania (présidente, Université de Fribourg)

Remerciements

Un grand merci à Keiko, ma princesse, pour ses encouragements et son soutien.

Merci à mes parents : ma maman, elle a corrigé avec abnégation mes erreurs d'écriture d'hier et *d'aujourd'hui* et mon papa, il m'a conseillé de débiter une nouvelle formation dont la touche finale, neuf ans plus tard, est ce doctorat. Certes il n'est pas en *saucinologie*, mais c'est bien quand même ?

Je remercie *très très* fortement mon directeur Jean-Louis et mon codirecteur Pierre-François, ils ont contribué à rendre la réalisation de ce travail plaisante. Je tiens aussi à remercier mes collègues de travail, ainsi que les participantes et participants qui m'ont aidé et ont contribué lors de mes recherches. Sans eux, rien n'aurait été possible.

Merci également *dogteur* Hime pour ses précieux conseils. Enfin, je souhaite adresser une pensée toute particulière à Corinne, sans laquelle je n'aurais probablement pas eu le déclic pour entamer une thèse...

“

Pour l'expert, l'examen doit être un objet social qui devrait contribuer à instaurer la confiance en soi de la personne qui le vit, afin de se maintenir dans la vie professionnelle avec un esprit positif.

Cela doit lui permettre de se motiver pour approfondir la matière de son contenu dans le but d'une progression cognitive ou pratique, applicable sur le terrain de sa profession.

Francine Humbert-Droz¹

”

¹ Successivement mon évaluatrice, une co-évaluatrice, ma collègue. Mais surtout mon amie.

Résumé

Dans le domaine du commerce de détail en formation professionnelle initiale, les apprenties et apprentis passent plusieurs évaluations, dont l'examen pratique qui se déroule dans l'entreprise formatrice en fin de formation. L'examen pratique dure, correction comprise, deux heures. La note obtenue est éliminatoire ; un résultat insuffisant empêche la diplomation, indépendamment des résultats obtenus dans les autres domaines d'évaluation, tels que les branches professionnelles enseignées à l'école professionnelle.

Cette thèse s'intéresse spécifiquement aux évaluateurs et évaluatrices décidant, selon un système par engagement volontaire, de conduire ces examens pratiques. La construction repose sur trois publications, fondées sur deux questionnaires et deux focus groups. Trois principaux thèmes ont été étudiés : la motivation à exercer la fonction d'évaluateur ; la référentialisation opérée pour l'évaluation des examens pratiques et la conception de l'évaluation par les évaluateurs. Ces informations peuvent contribuer à prévenir les pénuries et à renforcer l'engagement des évaluateurs en activité.

Nos principaux résultats mettent en avant une importance majeure de l'expérience en tant qu'évaluateur, tandis que des facteurs, tels que les formations pédagogiques ou les critères sociodémographiques donnent des résultats non significatifs. La motivation des évaluateurs est principalement autonome, mais inclut aussi des motivations contrôlées, comme la recherche d'une plus-value pour eux-mêmes ou pour la formation des apprentis. Nous le voyons par la conception de l'évaluation comme autorégulation, permettant aux évaluateurs d'améliorer la formation qu'ils dispensent à leurs apprentis. Enfin, nous montrons que la conception critériée de l'évaluation prédomine, tandis que l'approche normative n'est pas significativement présente.

Mots-clés

formation professionnelle initiale duale

référentialisation

motivation

conception de l'évaluation

satisfaction des besoins fondamentaux

Pour faciliter la lecture du document, le masculin générique est utilisé pour désigner les deux sexes. Ainsi, les évaluatrices et évaluateurs sont regroupés sous le terme « évaluateurs ». À titre d'information, dans le contexte de la formation professionnelle, ces personnes sont habituellement désignées par le terme « PEX », issu de l'allemand et signifiant : Prüfungsexperten.

Table des matières

1. Introduction.....	1
2. Domaine de la formation professionnelle.....	2
2.1. Chercheur issu du terrain de recherche	2
2.2. Place de la FPI dans le système éducatif suisse.....	3
2.3. Formation professionnelle initiale, entre système éducatif et monde professionnel..	6
3. Particularités des examens pratiques.....	13
4. Problématique.....	21
4.1. Etat de la recherche sur la formation professionnelle initiale.....	23
5. Cadrage théorique	26
5.1. Référentialisation des évaluateurs	27
5.2. Motivation à la fonction d'évaluateur	28
5.3. Conception de l'évaluation des évaluateurs	36
6. Approche méthodologique	37
6.1. Participants.....	37
6.2. Choix méthodologique	40
6.3. Cadre éthique du projet	41
6.4. Posture épistémologique	42
7. Questions de recherche	43
8. Premières explorations	45
9. Publication 1 : Validité de l'examen pratique	47
9.1. Apports de la publication 1	86
10. Publication 2 : Evaluer une pratique professionnelle	88
10.1. Apports des publications 1 et 2	115
11. Publication 3 : La fonction d'évaluateur·rices aux examens pratiques	117
11.1. Apports de la publication 3.....	141
12. Discussion	141
12.1. Positionnement personnel	145
12.2. Limites	146
12.3. Perspectives	147
13. Abréviations.....	149
14. Bibliographie.....	150

Liste des figures

Figure 1 <i>Système éducatif suisse</i>	5
Figure 2 <i>Evaluations et examens pour la validation de la FPI</i>	10
Figure 3 <i>Examen pratique en situation</i>	12
Figure 4 <i>Continuum d'autodétermination</i>	29
Figure 5 <i>Modèle hiérarchique de la motivation</i>	34
Figure 6 <i>Langues et domaines des participants des trois publications</i>	39

Liste des tableaux

Tableau 1 Répartition du temps travail selon les lieux de formation	7
Tableau 2 Le croisement fonctions x démarches (issu de De Ketele, 2010, p. 30).....	15
Tableau 3 Motivation à la fonction d'évaluateur	31
Tableau 4 Langues et domaines des participants des trois publications	38
Tableau 5 Rigueur scientifique.....	42

Liste des publications

Publication 1 *Validité de l'examen pratique*

Jan, D. (2024). La validité de l'examen pratique sous le regard des experts en formation professionnelle initiale dans la branche du commerce de détail en Suisse. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 47(2), 1-38.

Publication 2 *Évaluer une pratique professionnelle*

Jan, D. et Berger, J.-L. (2025). Evaluer une pratique professionnelle : besoins psychologiques, motivation et conceptions de l'évaluation des évaluateurs. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 11(1), 3-28.
<https://doi.org/10.48782/e-jiref-11-1-3>

Publication 3 *La fonction d'évaluateur·rices aux examens pratiques*

Jan, D., Berger, J.-L. et Coen, P.-F. (2024, prépublication). La fonction d'évaluateur·rices aux examens pratiques: motivation, légitimité et influence sur le travail quotidien. *La Revue LEeE, Varia*. <https://revue.leee.online/index.php/info/article/view/235>

1. Introduction

La formation professionnelle initiale (FPI) en alternance (ou duale selon les contextes) est une voie de formation qui a véritablement pris forme vers la fin du 19^e siècle (Berner et Bonoli, 2018; Bonoli, 2015). Au cours de la FPI, une personne acquiert les compétences nécessaires à l'exercice d'un métier en étant, pour une partie de son temps de travail hebdomadaire, employée dans une entreprise formatrice et, pour une autre partie, en suivant des cours en école. La validation de la formation comprend, entre autres, la venue dans l'entreprise formatrice de professionnels du métier, les évaluateurs. Ils viennent pour évaluer les compétences opérationnelles (Le Boterf, 2016, 2018; Seufert, 2018), celles-ci désignent la capacité de la personne en formation à mobiliser des ressources pertinentes afin de répondre aux exigences d'une situation professionnelle spécifique.

En l'absence de connaissance préalable du contexte et selon l'idée de condenser cette thèse en une phrase, on peut débiter la lecture en ayant en tête que l'on étudie : Les facteurs conduisant des professionnels du commerce à consacrer du temps libre pour l'évaluation des apprentis d'autres entreprises.

Cette thèse porte sur l'engagement et les pratiques des évaluateurs réalisant les examens de fin de formation, spécifiquement dans le domaine du commerce. Premièrement nous analyserons la fonction d'évaluateurs d'un point de vue individuel, selon la motivation (Ryan et Deci, 2000, 2017; Vallerand, 1997), la conception de l'évaluation (Issaieva et Crahay, 2010; Luisoni et Monnard, 2015; Nadeau, 2009; Yerly et Berger, 2022) ainsi que la satisfaction des besoins psychologiques (Baumeister et Leary, 1995; Gillet et al., 2008) des évaluateurs dans le cadre de cette tâche. Deuxièmement, d'un point de vue de la fonction d'évaluateur, en interrogeant la manière dont les correcteurs construisent leur « jugement », (Bressoux, 2018) influencés par le contexte et les conditions de déroulement des examens pratiques. Le contexte des examens pratiques nous amènera ainsi à questionner le référentiel d'évaluation (Figari, 1994) selon lequel les apprentis sont évalués (De Ketele, 2010; Pasquini, 2019).

Les chapitres 2 et 3 permettent de comprendre globalement la FPI, puis spécifiquement l'examen pratique en entreprise. Dans le chapitre 4, nous développons la problématique, montrant l'intérêt de cette thèse ainsi que l'état de la recherche dans le domaine. Nous présentons, dans le chapitre 5, le cadre théorique mobilisé de manière transversale et complémentaire à nos publications. Le chapitre 6 présente les aspects méthodologiques. Les questions de recherche, chapitre 7, sont développées après avoir établi le cadre contextuel,

théorique et méthodologique, jugé essentiel à leur formulation. Puis, les trois publications sont présentées dans l'ordre de réalisation, entrecoupées des apports de l'une pour la suivante. Nous proposons alors une discussion sur les apports globaux des trois publications dans la thématique des examens pratiques en FPI, ainsi que sur les limites et perspectives de notre recherche.

Dans ce travail de thèse, l'évaluation et les compétences opérationnelles sont mobilisées mais restent en second plan, l'accent étant mis sur l'engagement d'individus pour la fonction d'évaluateur. Ainsi ce n'est pas la manière d'évaluer qui est analysée mais l'engagement à la réalisation des évaluations. De même, les compétences opérationnelles (Le Boterf, 2016, 2018; Seufert, 2018) servent à définir le cadre de déroulement des examens pratiques. Cependant, notre analyse est faite sur les conceptions que les évaluateurs ont des outils et du contexte dans lequel se déroulent les examens pratiques.

2. Domaine de la formation professionnelle

Nous présentons la FPI selon trois axes en lien avec cette thèse. Premièrement, nous expliquons comment nous sommes issus de notre propre terrain de recherche, puis, la place de la FPI dans le système éducatif suisse et enfin le fonctionnement de la FPI.

2.1. Chercheur issu du terrain de recherche

Bien que les réflexions développées dans cette thèse soient construites en lien avec la période relativement courte des examens pratiques, ceux-ci ne constituent qu'un moment de la formation professionnelle initiale duale. Cette partie, décrivant mon expérience de ce terrain de recherche, aimé et connu de l'intérieur, est rédigée à la première personne. En quelque 20 ans d'expérience, j'ai endossé la majorité des rôles en lien avec la FPI. J'ai d'abord travaillé dans un commerce de détail en alimentation, ce qui correspond aux magasins vendant des produits alimentaires pour les particuliers. J'ai ensuite passé mon examen pratique et obtenu le certificat fédéral de capacité (CFC) de gestionnaire du commerce de détail et j'ai occupé un poste de cadre dans le magasin d'un grand groupe alimentaire. Par la suite, j'ai encadré des apprentis, enseigné en école professionnelle et dispensé des cours interentreprises¹. J'ai également formé des professionnels qualifiés et futurs évaluateurs, en dispensant les cours à

¹ Troisième lieu de formation qui complète la formation pratique et théorique en reliant la formation en entreprise formatrice et en école professionnelle (SEFRI, 2022a).

la Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP). Durant les périodes d'examens pratiques, je suis engagé dans deux fonctions. Pour la branche du commerce alimentation, je fonctionne en tant qu'évaluateur dans les entreprises formatrices. Pour la branche du commerce kiosque, je fonctionne en tant que responsable des évaluateurs chargés de faire passer les examens pratiques. Cela me permet, pour la branche alimentation, d'agir au niveau opérationnel et, pour la branche kiosque, d'agir au niveau organisationnel, en contact avec les autorités cantonales.

Ces diverses fonctions m'ont permis de développer une bonne connaissance et expérience du terrain ainsi qu'un réseau étendu que j'ai pu mobiliser pour les études menées dans le cadre de cette thèse. J'ai donc bénéficié d'un accès facilité, des contributions actives de pairs connus qui ont fait preuve d'une grande implication, de réactivité à mes demandes de participation et d'une grande sympathie envers moi. Cependant, étudier un terrain dont on est issu (Cunliffe et Karunanayake, 2013) fait courir le risque d'un biais de confirmation (Oswald et Grosjean, 2004), tant dans les présupposés que dans les interprétations réalisées. Ainsi qu'un biais de désirabilité sociale de la part de participants, connus pour la plupart (Cassignol-Bertrand et Constant, 2007). Pour pallier, au mieux, à ces risques, j'utilise sur un plan de recherche limitant les contacts directs, et donc les influences réciproques avec les participants. Ce point est approfondi au chapitre 6.

La période de réalisation de cette thèse a également son importance. Le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) a validé une réforme des ordonnances du commerce de détail en 2022 (SEFRI, 2022b, 2022c) et des employés de commerce en 2023 (SEFRI, 2021b, 2021a). Ce qui a suscité un mouvement parmi la population des évaluateurs. Certains des évaluateurs actifs ont continué leur engagement, d'autres ont préféré mettre un terme à cette activité, tandis que de nouvelles personnes ont commencé à s'y intéresser. Des changements aussi ostensibles s'opèrent généralement uniquement lors de ce type de réforme, qui agit comme un catalyseur redéfinissant les rôles et les attentes. Dans ce contexte, ces transformations constituent un moment opportun pour débiter une enquête auprès des personnes concernées. Ces réformes, en modifiant les équilibres existants, peuvent permettre de mieux comprendre les motivations, les choix et les expériences des évaluateurs à un moment de transition rare et significatif.

2.2. Place de la FPI dans le système éducatif suisse

Les premières traces de la FPI remontent à la fin du 19^e siècle. Elle visait, et vise encore, deux buts : former une main d'œuvre qualifiée et intégrer les jeunes dans le monde du travail

2. Domaine de la formation professionnelle

(Bonoli, 2015). Cette filière de formation est solidement implantée en Suisse (Emmenegger et al., 2018), ainsi en 2022, à la fin de l'école obligatoire, 65,1%² des jeunes suivent une FPI alors que 34,9% d'entre eux choisissent une formation en école (de culture générale ou de maturité gymnasiale) selon l'office fédéral de la statistique (OFS) (2024a).

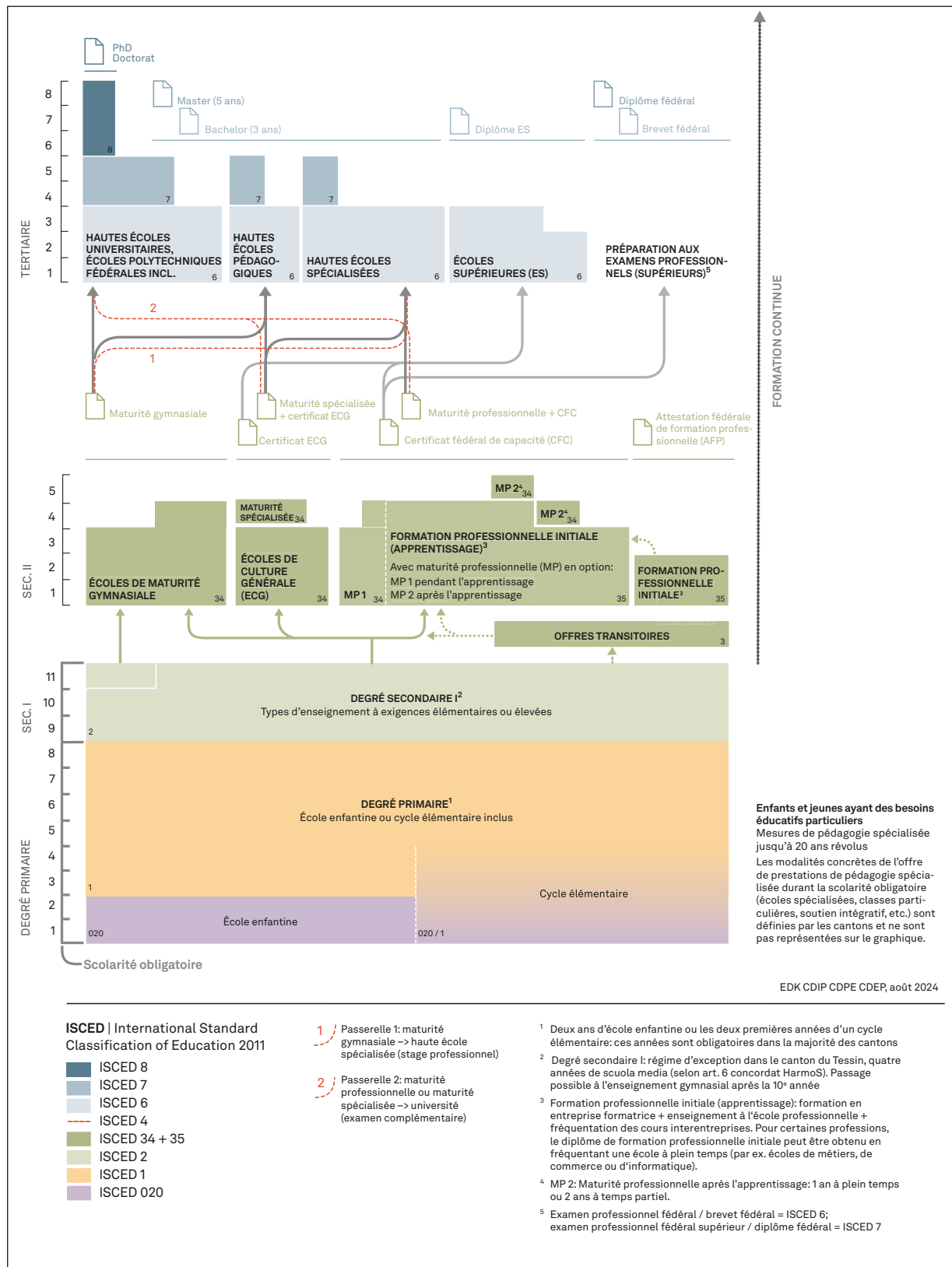
Selon la description de l'ordonnance sur la formation professionnelle (OFPr) (2003), deux titres sont accessibles par FPI. L'attestation fédérale de formation professionnelle (AFP), en deux ans, destinée aux personnes ayant des aptitudes essentiellement pratiques (Stern et al., 2010) et le certificat fédéral de capacité (CFC), en trois ou quatre ans en fonction du domaine de formation choisi. Le système est conçu de sorte à permettre de suivre ensuite des formations plus exigeantes, passant par exemple de l'AFP au CFC, puis d'accéder aux formations professionnelles supérieures (SEFRI, 2017).

La formation professionnelle initiale est, comme son nom l'indique, une « formation initiale » pouvant être entreprise dès 16 ans, pour la majorité des jeunes gens, sitôt leur scolarité obligatoire accomplie, sans prérequis particulier. Ce faisant, réaliser une FPI, de type APF ou CFC, dans l'un des 245 métiers actuellement proposés, permet l'obtention d'une certification selon l'office fédéral de la statistique (OFS) et la classification internationale des types d'éducation³ (CITE) élaborée par l'organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), de niveau CITE 3 (OFS, 2015; UNESCO, 2013). La figure 1, réalisée par la conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2024) présente le système éducatif suisse et les niveaux CITE. La FPI, représentée en vert olive, couvre des niveaux CITE 34 et 35, qui sont des sous-distinctions au sein du niveau CITE 3, mais qui ne sont pas pertinents dans le cadre de cette thèse.

² Selon les sources, le nombre de décimales varie au cours du texte. Nous utilisons toujours l'information la plus précise.

³ « International standard classification of education » (ISCED) en anglais.

Figure 1
Système éducatif suisse



L'objectif de la CDIP (2023), responsable de la coordination fédérale en matière d'éducation et de culture, est d'atteindre un taux de 95% de certification au niveau CITE 3. Le taux de certification au niveau CITE 3 des jeunes de 25 ans formés en Suisse est actuellement à 90.7% selon l'OFS (2023). Le potentiel de la FPI pour atteindre ces objectifs est grand. Si l'on se penche sur la réorientation des élèves, par des analyses longitudinales (Laganà et Babel, 2018), on observe qu'une majorité de transferts se fait dans le sens de la formation en école (FE) vers la FPI. Ensuite, lorsqu'on observe le taux de sortie du système sans réentrée dans une autre formation, il s'élève à 47.9% en FPI contre 13.9% en FE (Laganà et Babel, 2018). Autrement dit, sur 100 élèves ayant quitté une FE, presque 14% ne sont pas revenus en formation alors que sur 100 élèves ayant quitté une FPI presque 48% ne sont pas revenus en formation. Ce faisant, les personnes sans certification sont principalement issues de FPI qui se sont soldées par une résiliation du contrat d'apprentissage. Les raisons de ces résiliations de contrat, multiples, ne seront cependant pas abordées dans cette thèse (Bosset et al., 2020; Cart et Trelcat, 2010; Graf et al., 2024; Kriesi et al., 2016).

2.3. Formation professionnelle initiale, entre système éducatif et monde professionnel

Les personnes qui entreprennent une FPI ne sont plus appelées « élèves », mais « apprentis » car ils réalisent leur formation en passant 3 à 4 jours dans une entreprise formatrice et 1 à 2 jours dans une école professionnelle ou dans des cours interentreprises. Selon le métier choisi, 90.3% des apprentis suivent leur formation en entreprise et 9.7% en école (SEFRI, 2022a). Dans le deuxième cas de figure, la formation pratique pour les formations initiales en école est acquise en écoles de métiers et durant un stage pratique en entreprise (OFPr, 2003).

Une entreprise qui souhaite former des apprentis doit se soumettre à plusieurs conditions : a) le métier proposé doit être reconnu sur le plan Suisse (SEFRI) (2024) ; b) elle doit avoir obtenu le droit de former des apprentis aux conditions dictées par le Secrétariat d'Etat à l'économie (SECO) (2024) ; c) elle doit disposer d'un formateur responsable et capable d'accompagner et former l'apprenti (Lamamra, 2020; Lamamra et al., 2018) à la pratique professionnelle selon la loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr) (2002).

Dans ce sens, une entreprise formatrice doit répondre au cahier des charges de l'ordonnance du métier (SEFRI, 2024), celle-ci spécifie, par exemple, les activités ou machines que l'apprenti devra pouvoir éprouver durant sa formation. De plus, la future entreprise formatrice doit garantir la présence d'un formateur en entreprise ayant suivi le cours de « formateur en entreprise » (OFPr, 2003) et détenteur du titre visé par les apprentis.

Pour formaliser juridiquement cette formation, un contrat d'apprentissage est signé par l'apprenti (ou son représentant légal s'il est encore mineur), par l'entreprise formatrice et par un représentant cantonal⁴. Ce contrat du Centre suisse de services Formation professionnelle | orientation professionnelle, universitaire et de carrière (CSFO) (2023) régit divers points, pour toute la durée de la formation, tels que l'école professionnelle à fréquenter, le salaire brut, les horaires de travail, les vacances et autres dispositions particulières.

Ainsi, la différence entre une « entreprise » et une « entreprise formatrice » réside simplement dans le fait que cette dernière a choisi de prendre des apprentis en formation.

Les apprentis vont partager leur temps de travail entre trois lieux de formation (SEFRI, 2022a) complémentaires : l'entreprise formatrice, l'école professionnelle et le centre dispensant les cours interentreprises. Les durées sont variables selon le type de FPI, le tableau 1, reproduit spécifiquement la répartition du temps de travail selon les lieux de formation dans le domaine du commerce de détail (SEFRI, 2022b, 2022c). Bien que la durée d'une AFP soit plus courte que celle d'un CFC, le temps passé dans chacun des trois lieux de formation sont proches.

Tableau 1
Répartition du temps travail selon les lieux de formation

Formation	AFP (2 ans) temps de travail	proportion	CFC (3 ans) temps de travail	proportion
Entreprise formatrice	376 jours (4 jours par semaine)	84%	494 jours (3.5 jours par semaine)	77%
École professionnelle	60 jours (720 périodes ⁵)	14%	130 jours (1'560 périodes)	21%
Cours interentreprises	8 jours (8 jours)	2%	10 jours (10 jours)	2%
Total	444 jours	100%	634 jours	100%

Selon les trois lieux de formation, les apprentis sont regroupés différemment (SEFRI, 2022a). Dans chacune des entreprises formatrices, les apprentis sont spécifiquement formés à un métier d'une branche, par exemple celui de « gestionnaire du commerce de détail en alimentation » ou alors « gestionnaire du commerce de détail en articles de sport ». Les entreprises accueillent généralement un seul apprenti par année scolaire. À l'école

⁴ Bien que la FPI soit régie de manière fédérale (confédération helvétique), la mise en pratique et le suivi se fait au niveau régional (cantons composant la confédération helvétique).

⁵ Une période de cours dure 45 minutes.

2. Domaine de la formation professionnelle

professionnelle, les apprentis sont regroupés plus largement, selon le domaine des « gestionnaires du commerce de détail » englobant l'alimentation ainsi que 22 autres branches. Enfin, lors des cours interentreprises, le regroupement s'effectue par branche, ainsi les classes sont uniquement composées de « gestionnaires du commerce de détail en alimentation », mais issus de différentes entreprises. Ces regroupements différenciés selon les lieux de formation permettent une complémentarité entre la spécialisation dans une branche, l'élargissement des compétences générales du domaine, et le partage d'expériences entre pairs de diverses entreprises de la même branche.

Les trois lieux de formation ont également des fonctionnements institutionnels différents (Gurtner et al., 2018). L'entreprise formatrice privilégie les savoirs procéduraux alors que l'école professionnelle et les cours interentreprises favorisent les savoirs conceptuels (Greeno et al., 1993). Ainsi, l'entreprise formatrice vise à intégrer les apprentis de manière active dans son propre processus de production. Ceci permet aux apprentis d'acquérir les savoirs procéduraux pour exercer le métier de façon autonome (Gurtner et al., 2018). Dans l'entreprise formatrice, les collègues des apprentis, hormis le formateur en entreprise, sont avant tout des travailleurs productifs. Par conséquent, bien que l'entreprise formatrice constitue l'un des trois lieux de formation, elle reste avant tout un lieu de travail (Wettstein et al., 2018). Les bénéfices permettent aux entreprises de prospérer et de rémunérer à la fois leurs employés et leurs apprentis. L'école professionnelle dispense la partie scolaire de la formation professionnelle ; celle-ci comprend l'enseignement des connaissances professionnelles, de la culture générale, du sport et de cours supplémentaires (Wettstein et al., 2018). Les cours supplémentaires peuvent être des cours de renforcement facultatifs, organisés pour faciliter l'apprentissage de la langue étrangère⁶ apprise durant la FPI ainsi que les connaissances professionnelles afin de prévenir et de combler d'éventuelles lacunes. D'autres cours ont pour objectif de préparer les apprentis à la maturité professionnelle, qui leur permettra d'accéder aux hautes écoles spécialisées ou, par le biais de passerelles, à l'université. Les cours interentreprises ont une approche didactique située entre l'école professionnelle et l'entreprise formatrice (Maurer et Hauser, 2021). Les apprentis peuvent expérimenter des situations problématiques de leur métier dans un cadre protégé, sans contraintes de rentabilité. Les activités sont simulées et les erreurs n'affectent ni l'image de l'entreprise ni son chiffre d'affaires (Meier et al., 2022; Sappa et Aprea, 2018). Ce sont les associations professionnelles des branches, telles que « gestionnaires du commerce de détail

⁶ Langue étrangère fait référence à deux choses : une autre langue que celle choisie lors de la signature du contrat de FPI (les choix possibles sont le français, l'allemand ou l'italien) ; une langue enseignée dans l'école professionnelle (les choix possibles sont le français, l'allemand, l'italien ou l'anglais).

en alimentation », qui gèrent les cours interentreprises mais les cours sont financés par les entreprises formatrices. L'objectif de cette organisation est de favoriser une adaptation rapide et ciblée des cours aux besoins des entreprises.

Les trois lieux sont complémentaires tout en ayant leurs propres limites (Lamamra, Bonoli, et al., 2018), telles que des contraintes de production en entreprise formatrice, le caractère théorique de l'école professionnelle ou la durée très limitée attribuée aux cours interentreprises. Gurtner et ses collègues relèvent également un aspect de boîte noire dans les interactions entre ces divers lieux que les apprentis doivent apprendre à décrypter par eux-mêmes (2018). En effet, bien que l'entreprise formatrice, l'école professionnelle et les cours interentreprises soient directement liés aux apprentis, la collaboration inter-lieux est faible (Sauli, 2021). Ainsi, l'apprenti se retrouve avec un rôle de messenger entre les divers lieux de formation.

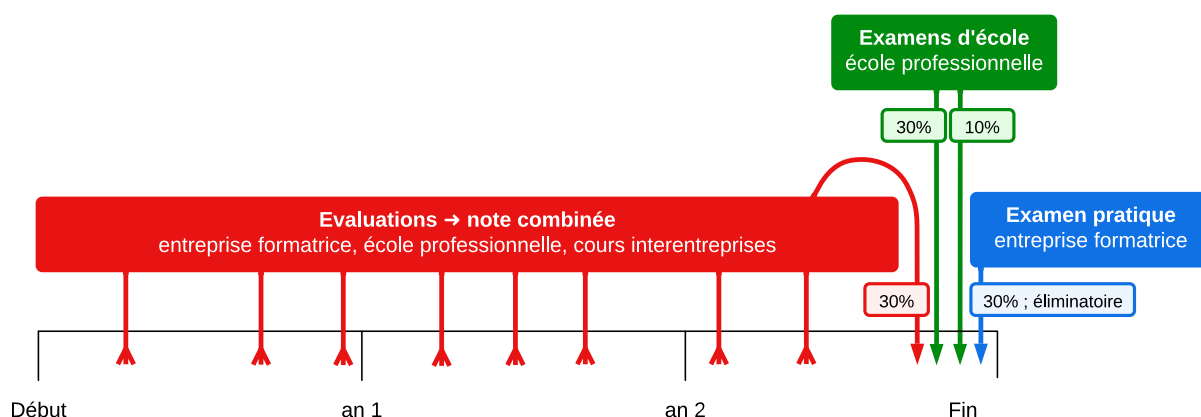
2.3.1. Evaluation des apprentissages durant la formation

Les apprentis seront amenés à démontrer leurs compétences à plusieurs reprises au cours de leur parcours dans les trois lieux de formation. Durant leur formation, les apprentis évoluent entre deux systèmes, Sauli parle même d'une frontière (2021) avec d'un côté l'entreprise formatrice et de l'autre côté l'école professionnelle ou les cours interentreprises, qui ont leurs propres pratiques évaluatives. Dans l'entreprise formatrice, l'employeur observe et juge son employé sur la base de ses productions. Il s'agit d'une évaluation formative continue porteuse de sens et dont la fonction essentielle est d'améliorer les actions du futur professionnel (De Ketele, 2010). À l'école professionnelle et aux cours interentreprises, des notes sont attribuées à l'issue d'évaluations pouvant prendre plusieurs formes telles que examens sur table, tâches à réaliser individuellement ou collectivement. La démarche sommative va certifier les résultats obtenus (De Ketele, 2010). Dans les deux cas, la personne en formation est en contact avec ses évaluateurs tout au long de son apprentissage. Au terme de la formation, un examen pratique est organisé dans l'entreprise où l'apprenti fait sa formation. Ce dernier se retrouve face à une personne inconnue qui va certifier ses compétences sur la base d'observations en situation pratique (Brown et al., 1989; Mottier Lopez et Allal, 2008). Cet examen dure 60 minutes pour l'AFP et 90 minutes pour le CFC.

2. Domaine de la formation professionnelle

La figure 2 présente deux périodes de la FPI : d'une part, les évaluations menées au cours de la formation représentées par les flèches dirigées vers le bloc rouge⁷ et d'autre part, les examens de fin de formation symbolisés par les quatre flèches pointant vers la fin.

Figure 2
Evaluations et examens pour la validation de la FPI



Selon le bloc rouge de la figure 2, l'apprenti réalise tout au long de sa formation des évaluations prises en compte dans des bulletins semestriels (SEFRI, 2022c). Ces évaluations ont lieu dans les trois lieux de formation et prennent diverses formes telles que travaux écrits, travaux oraux, travaux pratiques, entretiens, créations numériques, voire autres. Selon la moyenne semestrielle obtenue à l'école professionnelle, les apprentis peuvent être transférés d'une formation CFC à une AFP en fonction des exigences, accéder à des cours supplémentaires ou encore redoubler une année. L'entreprise formatrice, liée à l'apprenti par un contrat de travail, peut, conformément aux règles et pratiques en vigueur, mettre fin à ce contrat si les conditions légales et les justifications nécessaires sont respectées. Les résultats des cours interentreprises comptent tout au long de la formation mais n'ont pas d'incidence directe sur le parcours de l'apprenti.

Selon un système de pondération, les diverses évaluations du bloc rouge donnent la « note combinée » qui représente 30% de la moyenne finale. Cette note, construite tout au long de la formation, représente l'expérience cumulée des trois lieux de formation. A cette note s'ajoutent deux examens, bloc vert, réalisés en école professionnelle, basés sur la « connaissance professionnelle » et la « culture générale », ils comptent respectivement pour

⁷ Le nombre de flèches constituant ce bloc ne peut pas être défini avec précision. Ainsi, les huit flèches représentées sont arbitraires et ont une fonction purement illustrative.

30% et 10% dans le résultat final. Enfin, l'examen pratique, bloc bleu, réalisé dans l'entreprise formatrice compte pour 30% de la note finale. Seul cet examen se distingue par son caractère éliminatoire : la note obtenue doit être suffisante pour être validée, sans possibilité de compensation par les résultats des autres évaluations (SEFRI, 2022c).

2.3.2. *Examen pratique*

L'examen pratique se déroule en fin de formation, dans l'entreprise formatrice de l'apprenti. L'organisation de cet examen incombe au chef expert sur mandat des cantons (LFPr, 2002). Selon les domaines, il gère un ou plusieurs cantons, une ou plusieurs régions linguistiques ou un ou plusieurs domaines du commerce (par exemple : papeterie et jouets). Sous mandat du canton, le chef expert surveille le bon déroulement des examens pratiques. Cela consiste principalement à gérer administrativement les examens en informant les apprentis de la date de leur examen pratique, en mandant deux évaluateurs pour se rendre dans les entreprises de ces apprentis afin de réaliser leur examen, puis en transmettant les résultats au canton (LFPr, 2002; SFP, 2023). Les évaluateurs, en période d'examens pratiques deviennent ainsi des employés cantonaux, tenus au secret de fonction et au devoir de discrétion selon la loi fédérale sur la protection des données (2020). Ainsi, ils ont l'interdiction : a) de divulguer toute information sur le déroulement des examens pratiques réalisés (par exemple : divulguer le résultat à une personne tierce ou utiliser des questions issues des protocoles d'examen pour préparer leurs propres apprentis) ou b) de profiter du statut d'évaluateur pour accéder à des informations ne concernant pas l'examen pratique en cours (par exemple : questionner l'apprenti sur la gestion des déchets sans que la question soit abordée dans le protocole).

Pour l'apprenti, l'examen dure pour une AFP 60 et pour un CFC 90 minutes. A ce temps s'ajoute pour les évaluateurs la préparation des protocoles d'examens pratiques, le déplacement à l'entreprise de l'apprenti puis la correction et la négociation d'une note commune. Les durées de déplacements sont variables tandis que préparation, correction et attribution de la note occupent habituellement une heure par apprenti. La figure 3 présente une situation typique de l'examen pratique. L'apprentie, à droite, est vêtue de sa tenue de travail aux couleurs de son entreprise ; un bloc-notes vierge est le seul support dont elle peut user. Les évaluateurs, en vêtements civils, disposent du protocole d'examen pratique⁸ comprenant les questions qui devront toutes être posées dans le temps imparti. Les deux évaluateurs, désignés respectivement comme évaluateur 1 et évaluateur 2, remplissent des

⁸ Exemple d'un examen pratique : www.recherche-formation.com/pg

2. Domaine de la formation professionnelle

rôles et suivent des règles distinctes. L'évaluateur 1 pose les questions, interagit avec l'apprentie, il doit venir d'une entreprise n'appartenant pas au même groupe d'enseigne que celui où se déroule l'examen pratique. L'évaluatrice 2 note les réponses de l'apprentie, elle peut venir de la même enseigne que celle où se déroule l'examen pratique mais ne doit pas employer l'apprentie évaluée. Le déroulement de l'examen pratique suit plusieurs modalités d'interactions entre les évaluateurs et l'apprenti. Ces modalités sont, par exemple, des jeux de rôle (l'évaluateur 1 prend le rôle de client et lui demande des conseils sur l'achat de produits), des questions ouvertes sur l'entreprise ainsi que sur les produits et services fournis par celle-ci (l'évaluateur 1 demande d'expliquer le déroulement d'un retour de marchandise au fournisseur), des questions à développement dont le thème est présenté à l'apprenti qui disposera de quelques minutes pour préparer et structurer sa réponse à l'aide des produits, outils et supports de son entreprise (par exemple : l'évaluateur demande à l'apprentie d'imaginer une zone promotionnelle sur le thème des produits biologiques). Lors de la correction, hors de la présence de l'apprentie, les deux évaluateurs définissent ensemble l'attribution des points donnant le résultat à transmettre au chef expert.

Figure 3
Examen pratique en situation



Comme le montre la figure 3, l'examen se déroule en situation réelle⁹. Ainsi, des clients font leurs courses, les collègues de l'apprenti sont en plein travail et d'autres réalités du quotidien d'une entreprise peuvent interférer avec l'examen. Il est de la responsabilité des évaluateurs de limiter les perturbations pouvant survenir.

Les évaluateurs ne conçoivent pas eux-mêmes les questions des protocoles des examens pratiques. Pour en comprendre la construction, prenons l'exemple de la FPI de gestionnaire du commerce de détail en alimentation. Le texte législatif, le plus général est la loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr, 2002) suivi de l'ordonnance sur la formation professionnelle (SEFRI, 2022d), ces deux textes s'appliquent à l'ensemble des FPI. Ensuite l'ordonnance de gestionnaire du commerce de détail (SEFRI, 2022c) correspond aux 22 branches dont l'alimentation. De ce texte découle le référentiel de compétences qui définit le nombre minimal de situations complexes et situées (Roegiers, 2010; Vial, 2012) pour couvrir adéquatement des compétences requises à l'exercice du métier (par exemple : Je suis capable d'évaluer les besoins de la clientèle et de les satisfaire dans le thème des conseils de cuisine). Ensuite, le plan de formation détermine les thèmes spécifiques à la branche alimentation (FCS, 2021b) servant à la conception des questions du protocole lues par l'évaluateur 1 lors de l'examen pratique (par exemple : Je souhaite cuisiner des asperges, pouvez-vous m'expliquer comment les préparer ?). Les examens devant se dérouler dans des conditions proches de la réalité, l'autonomie de l'évaluateur doit se limiter à adapter les questions à l'entreprise, ainsi dans une fromagerie la question peut devenir : Je souhaite concocter *une fondue*, pouvez-vous m'expliquer comment la cuisiner ?

3. Particularités des examens pratiques

Compte tenu de deux particularités des examens pratiques, à savoir l'importance de de cette évaluation dans la validation de la FPI et l'engagement volontaire des évaluateurs, nous allons mettre en lumière deux zones aveugles inhérentes à la conduite de ces examens.

3.1.1. De l'importance de l'évaluation en examen pratique

Les examens de fin de formation, en école professionnelle, dans les cours interentreprise et en entreprise formatrice, sont définis par les ordonnances du SEFRI (2022b, 2022c) et les plans de formation réalisés par l'association professionnelle de la formation du commerce de

⁹ Une vidéo de 3 minutes, utilisée dans le cadre d'un séminaire de l'université de Fribourg, permet de visualiser le déroulement d'une partie de l'examen pratique : www.recherche-formation.com/examen

3. Particularités des examens pratiques

détail Suisse (FCS) (2021a, 2021b). Les examens des écoles professionnelles sont mis en place et réalisés par les enseignants de ces mêmes écoles. En entreprise formatrice, l'organisation est plus complexe, car selon la LFPr (2002), les formateurs en entreprise ne peuvent pas évaluer leurs propres apprentis. Ainsi, selon un fonctionnement par engagement volontaire, des évaluateurs sont chargés par les cantons de conduire les examens pratiques dans des entreprises qui ne sont pas celles où ils sont employés. Cette manière de fonctionner permet de porter un jugement sur les compétences pratiques des apprentis sans a priori ou, du moins, avec un maximum d'objectivité. Pour définir les compétences pratiques, nous nous appuyons sur les travaux de Le Boterf (2016, 2018), qui les caractérisent comme la capacité à mobiliser et combiner des ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, attitudes, outils) pour répondre aux exigences d'une situation professionnelle spécifique. Ainsi, les ressources auxquelles les apprentis doivent faire appel dépassent celles de l'entreprise formatrice en incluant également l'école professionnelle et les cours interentreprises. Elles s'inscrivent dans une logique de professionnalisation, où la compétence est perçue comme une mise en œuvre contextualisée et orientée vers l'atteinte de résultats pertinents. Cette approche insiste sur la dimension dynamique et évolutive des compétences, nourrie par l'expérience (Le Boterf, 2016, 2018).

Nous nous fondons sur la construction du tableau à deux entrées de De Ketele (2010), tableau 2, pour distinguer les « fonctions » et les « démarches » lors de l'évaluation. Ce tableau nous permet de bien présenter les différentes évaluations réalisées, tant à l'école professionnelle qu'en entreprise formatrice ou lors des examens pratiques. Particulièrement pour développer le positionnement que les évaluateurs vont adopter lors de l'examen pratique qui, par son contexte particulier, conditionne la démarche adoptée pour réaliser l'évaluation. Cependant, sans détailler l'ensemble des croisements, nous nous concentrons spécifiquement sur ceux qui servent le développement de notre propos.

Tableau 2*Le croisement fonctions x démarches (issu de De Ketele, 2010, p. 30)*

Fonctions → Démarches ↓	Orientation Préparer une nouvelle action	Régulation Améliorer une action en cours	Certification Certifier le résultat d'une action
Sommative Mettre une note	Ex. 1 : Attribuer une note à un test de prérequis langagiers Ex. 2 : Orienter un étudiant sur la base d'un dossier de notes scolaires (comme au terme du collège)	Ex. 1 : Attribuer une note à une interrogation en cours d'apprentissage sur les règles d'accord Ex. 2 : Noter sur 10 points un « quizz test » de 10 questions de compréhension sur un texte en cours d'analyse	Ex. 1 : Attribuer une note à une composition française Ex. 2 : Noter en fin d'année un test composite (analyse, conjugaison...)
Descriptive Identifier et décrire	Ex. 1 : Identifier parmi 10 prérequis de la lecture, ceux qui sont déjà maîtrisés par un élève du préscolaire Ex. 2 : Identifier dans les questions d'examen de français de l'an dernier les questions qui posent problème	Ex. 1 : Repérer dans la classe les élèves qui n'ont pas réussi un exercice individuel de conjugaison pour organiser un tutorat Ex. 2 : Organiser un test diagnostique sur un apprentissage important (voir technique présentée dans le texte)	Ex. 1 : Remplir un bulletin descriptif (cocher dans une liste d'objectifs du cours de français ceux qui sont atteints de façon stable) Ex. 2 : Rédiger un certificat mentionnant et décrivant les compétences langagières acquises
Herméneutique Donner sens	Ex. 1 : Orienter un étudiant vers une filière littéraire sur la base de nombreux indices (résultats scolaires, observations, entretien) Ex. 2 : Analyser finement en début d'année une première dictée et un premier texte libre des nouveaux élèves en vue de préparer les premières séquences	Ex. 1 : Observer et analyser les productions des élèves pendant une séquence de travail individuel en classe Ex. 2 : Analyser les résultats d'un test diagnostique à la lumière d'une analyse de la façon dont les séquences d'apprentissage antérieures ont été réalisées	Ex. 1 : Préparer une réunion de parents sur la base d'un portfolio des productions significatives de ses élèves Ex. 2 : Certifier le passage de classe, non seulement sur la base des notes obtenues en fin d'année, mais en tenant compte d'autres indices pertinents

Les fonctions décrivent la finalité d'une évaluation et peuvent être organisées en trois temporalités : avant, pour orienter une nouvelle action à réaliser ; pendant, pour réguler une action en cours et après, pour certifier une action terminée. Les démarches, également au nombre de trois, décrivent l'intention de l'évaluation. La démarche est ainsi « sommative » pour l'attribution d'une note résultant d'une addition ou soustraction de points par rapport à une réalisation. Une démarche « descriptive » consiste à identifier et décrire l'évaluation, selon une idée de diagnostic des lacunes à combler, en cours ou déjà comblées, en lien avec la fonction de l'évaluation. La troisième démarche, dite « herméneutique » par De Ketele (2010), correspond à une analyse qui, fondée sur des observations diverses, va donner du sens à aux informations recueillies.

Comme présenté en section 2.3, l'entreprise formatrice, l'école professionnelle et les cours interentreprises ont des objectifs de formation différents. En entreprise formatrice, la formation

3. Particularités des examens pratiques

consiste en l'apprentissage et le perfectionnement du métier. Les productions réalisées par l'apprenti sont évaluées selon une démarche descriptive. Le formateur en entreprise et les autres collègues qui travaillent avec l'apprenti chercheront moins à produire une mesure qu'à décrire les manques et les faiblesses du travail effectué, afin d'optimiser le résultat, ceci est bénéfique pour l'apprenti ainsi que pour l'entreprise dans son ensemble. Les trois fonctions sont applicables selon le moment de l'activité. En école professionnelle, les obligations institutionnelles d'attribution de notes pour les bulletins semestriels impliquent des évaluations principalement axées sur une démarche sommative avec une visée certificative. Les enseignants certifient l'atteinte des objectifs selon le plan de formation par des notes. Dans le cadre des cours interentreprises, des notes sont également attribuées, mais l'objectif principal est d'accompagner et de renforcer les compétences requises en entreprise. À l'image d'un stage de perfectionnement, ils soutiennent le travail effectué en entreprise. Les évaluations jouent un rôle de régulation en favorisant, en cours d'acquisition, l'amélioration des compétences. La démarche, basée sur des notes sans incidence immédiate sur le parcours de l'apprenti, est avant tout descriptive, elle permet d'identifier les axes d'amélioration pour ce dernier.

Dans le cadre des examens pratiques, le croisement entre fonction et démarche (De Ketele, 2010), se fait comme une évaluation à fonction certificative dans une démarche herméneutique. L'examen se déroulant en fin de formation, alors que tous les apprentissages définis par le plan de formation ont été réalisés, la fonction de certification est indéniable. Dans le cas de la démarche, le positionnement herméneutique est plus subtil. Concrètement, deux évaluateurs ont la mission d'attribuer une note d'examen de fin de formation à un apprenti inconnu, au sein d'une entreprise qui n'est pas la leur. Cette explication correspond parfaitement à la démarche « sommative ». Cependant, l'examen pratique représente la synthèse des apprentissages effectués dans les trois lieux de formation, il se déroule dans un contexte d'évaluation située (Vial, 2012) et s'accompagne de plusieurs modalités d'interactions entre les évaluateurs et l'apprenti, il devient, de ce fait bien plus que l'attribution d'une note. Ainsi, une démarche « descriptive » semble lui correspondre : les évaluateurs passent par l'ensemble des questions des protocoles d'examens pratiques en mentionnant les acquis et lacunes de l'apprenti. Mais l'examen pratique exige aussi l'évaluation des compétences opérationnelles, dont la traduction en allemand « Handlungskompetenz » (littéralement : « compétences d'actions ») qualifie mieux le concept, et doivent être évaluées par des professionnels du métier. Il ne suffit pas à l'apprenti de décrire comment il effectue une tâche, il doit démontrer ses compétences à réaliser la tâche par une action en situation (Mottier Lopez et Allal, 2008; Seufert, 2018). De même, selon une démarche

« herméneutique », donner du sens aux informations recueillies lors de l'évaluation implique un processus d'interprétation qui intègre le contexte et les interactions (Vial, 2012) et va au-delà de la simple mesure des résultats. Selon De Ketele (2010), l'évaluation ne peut être pleinement comprise qu'en tenant compte des éléments spécifiques à chaque situation d'apprentissage et en interprétant les performances de manière dynamique (Tourmen, 2014).

Cette interprétation repose sur des allers-retours constants entre la théorie et la pratique (Perrenoud, 2000), les évaluateurs observent les compétences en action et les relient aux savoirs théoriques, cela permet de rendre compte de la manière dont l'apprenti mobilise ses connaissances dans un contexte donné. L'examen pratique étant une construction entre l'activité réelle produite par l'apprenti et ce que souhaitent observer les évaluateurs, il peut réserver son lot de surprises. Comme le dit Jorro (2007, p. 6) : « le réel étant toujours en décalage avec le souhaitable », l'évaluation consistera en l'analyse de l'écart entre le réel et le souhaitable. Ces adaptations diverses et la compréhension de ces situations en action pour analyser si les compétences opérationnelles requises ont correctement été mobilisées nécessitent une évaluation par des « professionnels compétents » (Le Boterf, 2016).

Ainsi, une évaluation herméneutique dépasse le simple jugement de conformité aux normes académiques et vise à interpréter en profondeur la manière dont l'apprenti mobilise les compétences acquises au terme de son parcours (Tardif et Dubois, 2013), dans les trois lieux de formation, dans des situations concrètes. L'évaluateur doit appréhender la complexité du métier en mettant en place, par le biais de son protocole d'examen, les conditions permettant à l'apprenti de faire émerger suffisamment d'indices pertinents pour certifier ses compétences professionnelles.

3.1.2. Du nécessaire intérêt d'une évaluation par engagement volontaire

À l'école professionnelle, dans les cours interentreprises, les mêmes personnes vont « enseigner » la matière et les contenus puis « évaluer » les apprentissages des apprentis, comment cela se pratique usuellement à l'école obligatoire. En entreprise formatrice, on relève deux différences. Premièrement, selon la LFPr (2002), les fonctions sont distinctes, le formateur en entreprise « forme au métier », alors que l'évaluateur « évalue » l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice du métier. Une personne peut endosser les deux fonctions, c'est-à-dire « formateur en entreprise » et « évaluateur » ou une seule des deux. Quant à la seconde différence, alors que les « évaluateurs » sont des représentants officiels de l'administration cantonale durant les examens pratiques (Graf et al., 2024), les « formateurs en entreprise » travaillent dans les entreprises qui forment des apprentis. Ainsi, une personne ayant les deux fonctions est employée dans une entreprise, puis durant les examens pratiques,

3. Particularités des examens pratiques

elle est employée par les cantons et peut, potentiellement, se rendre dans toutes les entreprises (sauf la sienne) où des apprentis ont à passer leur examen pratique. Selon une série de données, non mobilisées dans notre article (Jan et Berger, 2025, publication 2), 84.3% des évaluateurs sont également formateurs en entreprises. Nous n'avons en revanche pas de données sur le nombre de formateurs en entreprise ayant la fonction d'évaluateur. Quelque 16% des évaluateurs ne sont pas formateurs en entreprises, ils doivent cependant être actifs dans le domaine qu'ils évaluent, ainsi ils sont formateurs en cours interentreprises, acteurs dans des institutions sociales accompagnant les apprentis ou simplement actifs dans une entreprise n'ayant pas d'apprenti. En résumé, la formation des apprentis en entreprise relève de la responsabilité des formateurs en entreprise, tandis que leur validation est assurée par les évaluateurs sous l'autorité de la confédération, en collaboration avec les cantons, chargés de la mise en œuvre de la procédure de qualification (LFPr, 2002; SFP, 2023).

La période d'examens pratiques, répartis sur le mois de mai, représente en moyenne trois jours de travail annuel pour un évaluateur (Jan, 2024b, publication 1). Ainsi, la fonction n'est pas un métier, mais une activité réalisée en dehors de heures de travail selon un système par engagement volontaire. Les évaluateurs sont indemnisés pour ce mandat, à un tarif moindre que le salaire habituel, ce qui est souvent perçu comme une bien faible gratification de la reconnaissance de leur travail (Kägi, 2010). Toutefois, cette situation suscite également une certaine fierté, liée aux faits d'exercer une fonction détachée d'une motivation financière (Jan et al., 2024, prépublication, publication 3), et d'endosser un rôle de représentant de l'état gratifié d'un pouvoir délégué par le secteur public sur le secteur privé. Ce type de fonctionnement par participation volontaire à des activités à titre accessoire est cependant bien implanté en Suisse (Lamprecht et al., 2020). Plus particulièrement dans la FPI, car le système s'auto alimente de manière cyclique, l'apprenti réussit son examen, devient évaluateur après quelques années (Graf et al., 2024; Mautz, 2023) et forme de nouveaux apprentis, qui pourront eux-mêmes devenir évaluateurs.

Ensuite, le choix de mobiliser des évaluateurs actifs dans le domaine et venant d'entreprises tierces se schématise en trois points. Premièrement, la validation des compétences en contexte professionnel (Le Boterf, 2018) doit porter sur le référentiel de compétences requis par le métier et non limitée aux compétences telles que requises à l'interne d'une entreprise. Les titres AFP et CFC sont indépendants de l'entreprise formatrice, ils attestent que la personne certifiée dispose des compétences pour exercer ce métier sur l'ensemble du territoire suisse (pour l'imbrication entre les divers textes, voir section 2.3.2). Cette possibilité de mobilité nationale est cependant limitée par les compétences langagières dans un pays où quatre langues nationales sont reconnues. Cette reconnaissance dans l'ensemble du pays est

cependant importante, car dans les 15 mois suivant l'obtention du CFC, 40% des diplômés changent d'entreprise et 70% des titulaires de l'AFP font de même (Laganà et Babel, 2018). Deuxièmement, les évaluateurs doivent non seulement évaluer l'acquisition des compétences requises par la profession selon les demandes du plan de formation (FCS, 2021a, 2021b) mais aussi valider l'adéquation de ces compétences aux méthodes actuelles du marché du travail (Le Boterf, 2016, 2018; Tourmen, 2014). Les évaluateurs doivent donc se tenir informés des évolutions et des exigences professionnelles actuellement en vigueur (Graf et al., 2024). Le troisième point porte sur l'impartialité de l'évaluation. Ainsi, le résultat de l'apprenti sera uniquement basé sur sa performance le jour de l'examen pratique, sans subir l'influence des connaissances préalables ou des jugements, positifs ou négatifs, auxquels le formateur de l'entreprise formatrice pourrait être confronté s'il évaluait ses propres apprentis. Ceci peut s'apparenter à un rite de passage durant lequel les apprentis doivent prouver leur capacité à mobiliser leurs acquis (Perrenoud, 2000) à l'instant « T » selon une logique différente de celle d'une validation des acquis de l'expérience (Roegiers, 2010).

3.1.3. *Des zones aveugles lors de l'examen pratique*

Cette importance de l'évaluation et de l'évaluation par engagement volontaire souligne deux zones aveugles dans l'examen pratique : la formation des évaluateurs (De Ketele, 2010; Le Boterf, 2018) et la référentialisation des évaluateurs (Figari, 1994; Figari et Remaud, 2014; Tourmen, 2014).

Comme nous l'avons vu, les évaluateurs aux examens pratiques doivent être actifs dans le domaine d'évaluation et sont choisis pour leur expérience du métier. Aucune formation pédagogique n'est requise pour exercer cette fonction et seuls 24.9% (Jan et Berger, 2025, publication 2) des évaluateurs ont une certification dans le domaine de la formation. Nous avons relevé que la majorité des évaluateurs sont « formateurs en entreprise », cependant cette formation n'est pas certificative. D'une durée de 40 heures seulement, (OFPr, 2003), elle est validée par participation, autrement dit sans évaluation certificative.

La formation permettant de devenir évaluateur aux examens pratiques est également constituée de deux cours validés par participation et sans examen. Ces deux cours sont intitulés « cours de base » et « cours spécifique » (OFPr, 2003). Le premier cours dure une journée et aborde les dispositions légales, directives et exigences attendues de la fonction. Il s'adresse indifféremment aux évaluateurs des quelque 240 AFP et CFC. Le deuxième cours, d'une durée de deux jours dans le domaine du commerce, est consacré au fonctionnement opérationnel des évaluateurs ; il s'adresse aux évaluateurs d'une branche spécifique, par exemple « commerce de détail en alimentation ». Concrètement, les évaluateurs apprennent

3. Particularités des examens pratiques

l'utilisation des protocoles d'examens pratiques, la manière d'agir en cas de situations particulières et le fonctionnement en binôme durant les examens pratiques. La validation est reconnue au niveau national, mais l'accès au cours est de la responsabilité des cantons ; par exemple le service de la formation professionnelle (SFP) (2023) pour Fribourg¹⁰.

Le processus évaluatif (De Ketele, 2010) développé durant ces cours est axé sur le processus de jugement selon les informations à recueillir et transcrire dans les protocoles ainsi que la démarche adéquate au déroulement de l'examen pratique (Tourmen, 2014). L'interprétation et la prise de décision pour statuer sur le résultat appartiennent aux évaluateurs, ceux-ci ayant le devoir, selon les pratiques professionnelles, d'agir avec pertinence, compétence et éthique en situation (Le Boterf, 2016, 2018). Les évaluateurs sont relativement peu formés à l'évaluation en comparaison avec les enseignants en école professionnelle. Relevons que ce paradoxe, apparaît seulement avec l'utilisation du terme « évaluateur » commun dans la littérature scientifique. En contexte de FPI en Suisse, c'est par le terme « expert » que sont désignés les évaluateurs aux examens pratiques, ces derniers étant choisis (comme les formateurs en entreprise) pour leurs compétences d'expertise du métier. Cependant, être compétent dans un métier ne garantit pas l'aptitude à former ni à évaluer dans ce domaine, car la transmission des savoirs et l'évaluation exigent des compétences pédagogiques spécifiques qui s'acquièrent par une formation didactique (Perrenoud, 2011). En effet, selon Perrenoud (2011, 2012), évaluer ne se limite pas à vérifier une conformité technique, mais implique d'accompagner un processus complexe, d'identifier les indices pertinents des compétences mobilisées afin de garantir une évaluation rigoureuse. Cela nécessite une capacité réflexive, l'interprétation d'indices et une adaptation aux situations professionnelles lors de cette évaluation située (Mottier Lopez et Allal, 2008).

La deuxième zone aveugle réside dans la référentialisation des évaluateurs (Figari, 1994; Figari et Remaud, 2014). Durant les examens pratiques, les évaluateurs observeront une série de différences entre ce qui est attendu et ce qui a lieu. Ces différences peuvent provenir de l'apprenti, du protocole et/ou des évaluateurs eux-mêmes. Mais également des entreprises formatrices, qui bien que certifiées selon un cadre minimal (OFPr, 2003), ne sont pas standardisées dans leurs pratiques et spécialisations. Ainsi, la référentialisation correspond à la prise en compte de toutes ces différences entre la réalité observée, le référé, avec ce qui est attendu de l'évaluateur, le référent (Figari, 2006). Durant les examens pratiques, les évaluateurs devront prendre en compte tous ces écarts lors de la décision concernant le

¹⁰ La fonction d'évaluateur étant sous l'égide des cantons, une page internet est disponible pour chacun des cantons.

résultat final. La zone aveugle que nous mettons en évidence ne concerne pas le travail de coordination des divers référés élaborés par l'évaluateur, mais le référent auquel l'évaluateur fait appel. Ce référent, correspond à la perception des « bonnes pratiques professionnelles » du métier de l'évaluateur au sens de Le Boterf (2016) lors d'une évaluation située (Mottier Lopez et Allal, 2008) vis-à-vis du référentiel de compétences. Durant les cours de formation pour les évaluateurs aux examens pratiques, ce référent n'est pas questionné, car il est d'une part considéré comme acquis par chacun et d'autre part comme peu intéressant car déjà adapté aux situations par des protocoles préconstruits.

4. Problématique

En synthétisant ces informations, nous avons élaboré deux problématiques. La première porte sur les risques de pénurie (Graf et al., 2024) et la baisse de qualité du travail des évaluateurs lors des examens pratiques (Kägi, 2010) qui peut en découler ; la seconde sur le manque de connaissances scientifiques quant aux bénéfices pour les évaluateurs d'assumer cette fonction. Nous développons que par un manque de connaissances scientifiques sur les bénéfices que les évaluateurs peuvent tirer de cette fonction, les leviers qui favoriseraient leur engagement ou leur persévérance sont inconnus. Par conséquent, l'apparition d'une pénurie d'évaluateurs est non seulement difficile à anticiper, mais également complexe à maîtriser.

Commençons par définir les évaluateurs sous l'angle de ce que l'on attend d'eux. Ils ont à valider les compétences opérationnelles (Le Boterf, 2016; Seufert, 2018) lors d'une évaluation située (Mottier Lopez et Allal, 2008; Vial, 2012) dans l'entreprise formatrice de l'apprenti. Ce sont des professionnels actifs dans le domaine (OFPr, 2003) présentant des capacités d'adaptation au contexte de cet examen (Jorro, 2007). La validité accordée à l'examen pratique est testée selon trois des six types de validité (Penta et al., 2005), les trois autres n'étant pas applicables au contexte. Nous utilisons : a) la validité de conséquence (Laveault et Grégoire, 2023; Penta et al., 2005). Le résultat ne contribuant pas uniquement à obtenir un titre académique, mais également certifier l'intégration possible de l'apprenti sur le marché du travail en tant que professionnel qualifié ; b) la validité de contenu (Laveault et Grégoire, 2023; Penta et al., 2005) pour évaluer le professionnalisme des apprentis à effectuer le travail quotidien, selon les normes professionnelles en vigueur en entreprise, tout en respectant le référentiel de compétences défini. Les évaluateurs doivent donc être compétents et à jour, afin de garantir une évaluation pertinente et conforme aux exigences professionnelles et aux évolutions du marché du travail. Ainsi que : c) la validité apparente (Anastasi et Urbina, 1996;

Penta et al., 2005) sur la légitimité que les évaluateurs accordent au protocole d'examen pratique selon les termes ou tournures de phrases qui le compose.

Ensuite, nous présentons sous un autre angle, bien que de manière simplifiée, la mise en place des examens pratiques (plus de détails, voir section 2.3.2). Selon leurs besoins, les entreprises engagent des apprentis puis, à la fin de leur formation, interviennent divers examens, illustrés par la figure 2, dont l'examen pratique. Cependant, la fonction d'évaluateur repose sur un engagement volontaire. Ainsi, bien que la tenue des examens pratiques soit obligatoire, aucun mécanisme contraignant n'assure la mobilisation systématique des évaluateurs.

Si, durant cette période, le nombre d'évaluateurs est insuffisant, aucune stratégie claire n'a été mise en place pour y remédier, cependant les examens pratiques doivent avoir lieu. Ainsi, les solutions possibles incluent l'intervention d'évaluateurs issus d'autres secteurs proches (par exemple, des professionnels de la branche alimentaire intervenant dans la branche textile), le recours à des évaluateurs ayant quitté le domaine (il ne sont plus actifs mais disposent des titres requis) ou encore l'appel à des retraités (Dubs, 2006). Tous ces palliatifs sont des exemples dénoncés en tant que baisse de la qualité du travail des évaluateurs lors des examens pratiques (Kägi, 2010).

Selon le deuxième point de la problématique, nous ne savons pas pourquoi des « employés » souhaitent s'investir dans cette fonction d'évaluateur, ni ce que cette fonction leur apporte. L'ignorance des motivations poussant les évaluateurs à s'engager limite les leviers permettant de pallier aux pénuries dont souffrent plusieurs secteurs tels que le domaine du travail en santé, l'industrie des machines, des équipements électriques et des métaux ainsi que des branches apparentées (Graf et al., 2024).

Sans mener de recherches, le cadre légal régissant les examens pratiques limite les possibilités d'obtenir des informations sur la qualité de ces examens, nous avons établi que 84.3% des évaluateurs aux examens pratiques (Jan et Berger, 2025, publication 2) sont également formateurs en entreprises. Ils réalisent des évaluations dans les entreprises de leurs pairs, mais ne peuvent pas les informer des réussites et lacunes observées, seule la note finale sera transmise ultérieurement par l'autorité cantonale. Prenons un exemple concret : un évaluateur « A » fait passer un examen pratique dans une entreprise « B ». Les réponses du candidat se révèlent excellentes pour certaines parties et médiocres dans d'autres ; le résultat final est suffisant. L'entreprise « B » est informée de la réussite mais n'a pas de retour quant aux forces ou faiblesses de son apprenti, ce qui pourrait pourtant lui permettre d'orienter sa manière d'accompagner et de former ses prochains apprentis. Les

protocoles des examens pratiques sont conservés par le chef expert, et sans demande de consultation préalable, il n'est pas possible d'y avoir accès. Les examens pratiques ayant une fonction de validation, ils ne sont pas conçus pour l'accompagnement au développement des apprentis ni pour fournir une rétroaction constructive aux entreprises. Autrement dit, cette évaluation n'a pas de fonction formative ou de régulation (De Ketele, 2010). Les évaluateurs, bien qu'ils détiennent des informations pertinentes sur les points forts et les points faibles des apprentis, ne peuvent pas contribuer directement à l'amélioration de la formation. Cela réduit les possibilités de transfert de connaissances vers les formateurs en entreprises et nuit à la qualité de la formation des prochains apprentis. Bien que le formateur en entreprises et l'évaluateur se fondent sur le même référentiel de compétences, aucun échange entre eux n'est autorisé. De cette manière, et indirectement, seules les faiblesses observées chez les apprentis d'autres entreprises peuvent avoir une incidence sur le soutien qu'apportera l'évaluateur à ses propres apprentis. Ceci est développé avec la conception de l'évaluation comme autorégulation (Jan et Berger, 2025, publication 2).

Finalement, il existe un amalgame entre l'expérience du « métier » et celle de « l'évaluation du métier ». Comme l'explique Tourmen, l'évaluation est une activité complexe qui s'apprend (2014), alors que dans notre situation, seule l'expérience du métier sert à valider une personne en tant qu'évaluateur. La capacité d'évaluation du métier semble reposer davantage sur les années d'expérience professionnelle que sur des compétences spécifiques en évaluation. Cet amalgame peut entraîner des biais, car être expert dans un domaine ne garantit pas la capacité de transposition vers une évaluation objective et structurée (Perrenoud, 2004).

4.1. Etat de la recherche sur la formation professionnelle initiale

L'état de la recherche permet de comprendre l'intégration de la FPI dans le contexte Suisse. La FPI s'inscrit à la fois dans le domaine de la formation et dans celui de l'économie par la combinaison d'un fort engagement de l'état et des entreprises dans la formation professionnelle, comme cela se retrouve également en Allemagne ou en Autriche (Busemeyer et Trampusch, 2011). Cependant, la Suisse se distingue de l'Allemagne par une formation devenue plus professionnelle que générale et de l'Autriche par une formation plus duale (en entreprise formatrice et école) que scolaire (Dernbach-Stolz et al., 2021; European Centre for the Development of Vocational Training, 2020). Les apprentis suivent une formation spécifique à un métier qui se déroule principalement dans les entreprises formatrices, donc au plus près des besoins de l'économie. Selon un audit transversal réalisé par le contrôle fédéral des

4. Problématique

finances (CDF) (2024), la FPI permet d'exercer un métier en tant qu'employé qualifié mais aussi de pallier aux pénuries de main d'œuvre qualifiée.

Ces titres permettent également de poursuivre son parcours formatif. Les passages et passerelles sont multiples. La première permet de passer d'une AFP à un CFC, elle est réalisée par 24% des apprentis (Babel et al., 2018) et la moitié des apprentis interrogés y aspirent (Stern et al., 2010). Puis, la maturité professionnelle est réalisée par 13% des apprentis en cours de CFC et par 10% post-CFC (Gehret et al., 2020). Ce nouveau titre va ouvrir les portes d'une formation tertiaire, suivie par 67% des apprentis dans les 42 mois suivant l'obtention du CFC (Babel et al., 2018; Kriesi et Leemann, 2020).

Du point de vue économique, bien que l'entreprise finance la majeure partie de la formation des apprentis (SEFRI, 2023), le rapport coût/bénéfice est en faveur des entreprises formatrices (Gehret et al., 2019). Ceci même avec la prise en compte des résiliations de contrats d'apprentissage variant entre 20 et 25% (Kriesi et al., 2016; Strupler et Wolter, 2012). Ces résiliations résultent entre autres, du passage abrupt du contexte scolaire à un contexte professionnel et à sa logique productiviste (Bosset et al., 2020).

La FPI joue également une fonction d'intégration. Avant de débiter une FPI, les migrants peuvent suivre le préapprentissage d'intégration (PAI), conçu dans un cadre national puis mis en place au niveau cantonal (par exemple : Etat de Fribourg, 2024), il permet à des réfugiés reconnus et en âge de débiter une formation de se préparer à une FPI (Atitsogbe et al., 2020; Michel et al., 2023; Stalder et Schönbächler, 2024). La FPI constitue un moyen d'intégration des jeunes issus de l'immigration (Bonoli, 2015; Imdorf et Seiterle, 2017) et l'opportunité de concrétiser une formation certifiée pour les adultes de 25 à 54 ans, 15% d'entre-eux ont obtenus un titre en 2015 (Tsandev et al., 2017).

Cependant, la FPI suscite des interrogations en raison de l'implication variable des entreprises formatrices (Lamamra et Moreau, 2016), ainsi que de certaines formes de ségrégation liées au genre, à la nationalité ou à l'origine socioéconomique, pouvant contraindre les parcours de formation (Imdorf, 2018; Lamamra et al., 2014). Ceci est particulièrement le cas pour les immigrés, proportionnellement plus présents en FPI (Lischer, 2003; Rastoldo et Rami, 2018). La FPI, et spécialement la formation pour les AFP, est présentée comme d'un niveau d'exigences moins élevé sur le plan cognitif, ainsi que le souligne la définition fournie au public auquel elle s'adresse « Cette formation s'adresse aux jeunes ayant des aptitudes essentiellement pratiques » (SEFRI, 2014, p. 3). De ce fait, les certifications de type AFP, et dans une moindre mesure celles de type CFC, sont souvent perçues comme des formations de second rang par rapport aux formations générales (FG).

L'étude longitudinale de Gomensoro et al. (2017) fondée sur les données de l'étude Transitions from education to employment (Hupka-Brunner et al., 2024), présente les parcours de formation, entre 2000 et 2014, d'élèves à leur sortie de l'école obligatoire. Cette étude permet de suivre les principales tendances de formation en Suisse entre FPI, FG et formation tertiaire. La FG, formation non professionnalisante, se poursuit généralement par une formation tertiaire avant de mener à un emploi alors que la FPI permet d'obtenir un titre professionnel ouvrant l'accès direct à l'emploi, ainsi les apprentis entrent immédiatement en activité professionnelle à l'obtention du titre et 69% des nouveaux diplômés poursuivent leur carrière dans l'entreprise formatrice ou auprès d'un nouvel employeur dans le même métier, dès la fin de la formation. Dans les onze mois suivant l'obtention du titre, 94% d'entre eux seront en emploi (Babel et al., 2018). Selon deux relevés, en 2010 et 2014 (Gomensoro et al., 2017), 5% des détenteurs d'une FPI entament une formation tertiaire.

L'entrée des détenteurs d'une FPI sur le marché du travail est bien documentée, pour le travail en Suisse (Fitzli et al., 2016; Gomensoro et al., 2017; Lamamra et al., 2021; Meyer, 2018; Schweri, 2018; Stern et al., 2010) ou, à l'international, par les données de l'organisation de coopération et de développement économique (OECD) (2010), les pays favorisant la FPI affichent des taux de chômage des jeunes plus bas. Cependant, cette analyse ne tient pas compte des dynamiques du marché du travail. Si une bonne formation facilite l'entrée des jeunes dans l'emploi, elle ne crée pas les postes de travail, ceux-ci dépendent de la demande économique. Donc, bien que la FPI forme des individus compétents, son impact reste limité lorsque le marché du travail ne peut absorber cette main-d'œuvre.

Bien que 65'710 apprentis (OFS, 2024b) aient été évalués en 2023 et que les examens pratiques soient discutés dans la presse quotidienne Suisse (Donzé, 2024; Eigenmann, 2024; Maurisse, 2022; Rambal, 2020), les recherches scientifiques sont encore peu nombreuses et ne font pas de distinction entre les examens pratiques et la procédure de qualification dans sa globalité, c'est-à-dire incluant l'ensemble des domaines d'évaluation (voir section 2.3.1). Les seuls travaux spécifiques que nous avons pu recenser portent sur les pénuries en évaluateurs et les causes des échecs lors de la procédure de qualification de la FPI. Les pénuries en évaluateurs (Graf et al., 2024) sont un risque pour la qualité des examens pratiques (Kägi, 2010), car des personnes non ou insuffisamment qualifiées peuvent alors être mandatées (Dubs, 2006). Les causes relevées sont les départs en retraite, des limitations de la durée de fonction imposées par les cantons (Graf et al., 2024), mais aussi un manque d'intérêt à accomplir un travail par engagement volontaire (Humbel, 2024; Leuzinger, 2019). Selon cette recherche sur les échecs à la procédure de qualification de la FPI, voir la figure 2, le calcul du résultat final est un mélange entre plusieurs évaluations et examens. Avec 4% d'échec en

moyenne, l'examen pratique constitue le principal écueil à la validation de la FPI (Graf et al., 2024).

Le manque de recherche sur le contexte spécifique des examens pratiques s'explique peut-être par la complexité de la mise en œuvre d'une recherche dans un environnement où les pratiques et les critères d'évaluation varient selon les secteurs et les cantons. Bien que la FPI soit régie par une loi commune (LFPr, 2002), elle compte 36 domaines de formation distincts (par exemple : artisanat, vente en gros et au détail ou services de transport), scindés en 240 professions en APF ou CFC (par exemple : libraire, gestionnaire du commerce de détail), elles-mêmes subdivisées en diverses options (par exemple : gestionnaire du commerce de détail en alimentation, gestionnaire du commerce de détail en ameublement) et finalement des spécialisations dans ces options (par exemple : gestionnaire du commerce de détail en alimentation, option conception et réalisation d'expériences d'achat, gestionnaire du commerce de détail en alimentation, option gestion de magasins en ligne). Puis, sous l'égide d'un chef expert désigné par l'association professionnelle, chacune de ces subdivisions organise et met en place ses examens pratiques. Pour rappel, les chefs experts ont des zones de responsabilité variables (par exemple : quelques cantons, une région linguistique ou l'ensemble de la Suisse). Dans ce contexte de multiples petites entités, nous trouvons également des spécifications dans les examens pratiques en fonction de chacun de ces niveaux organisationnels. Les différences les plus notables entre les différents examens pratiques sont : a) la durée, qui varie de 1 à 120 heures ; b) l'organisation des évaluateurs, certains travaillant ensemble tout au long de l'examen, d'autres intervenant à des moments distincts avant de se concerter ; c) l'intervention, parfois autorisée, parfois interdite, de personnes tierces pendant l'examen ; d) la personnalisation de l'examen, pouvant être spécifique à chaque apprenti ou identique pour l'ensemble des apprentis d'une promotion. Le manque de recherche peut également s'expliquer par l'absence de données accessibles sur les protocoles d'examen pratiques, leur conservation étant restreinte et soumise au secret professionnel. Mais également par un manque d'intérêt académique pour les spécificités des évaluations en entreprise dans le cadre de la FPI.

5. Cadrage théorique

Les publications formant le cadrage théorique de cette thèse s'appuient principalement sur trois concepts : la référentialisation (Figari, 1994, 2006) ; la motivation selon la théorie de l'autodétermination (TAD) (Deci et Ryan, 1985; Ryan et Deci, 2017) et les conceptions de l'évaluation par les évaluateurs (Issaieva et Crahay, 2010; Luisoni et Monnard, 2015; Yerly et

Berger, 2022). Les concepts sont détaillés et enrichis par d'autres sources dans les publications de la thèse. Dans ce chapitre, nous développons la pertinence de la mobilisation de ces concepts de manière transversale aux publications.

5.1. Référentialisation des évaluateurs

La référentialisation (Figari, 1994, 2006) est un concept comprenant plusieurs éléments. Nous avons déjà évoqué le travail d'analyse des évaluateurs entre le référent, ce qu'ils souhaitent observer ou constater, et le référé correspondant à la réalité observée durant l'examen pratique en contexte réel. Il faut également considérer le référentiel de compétences ou « l'outil étalon » selon les termes de Figari (1994) qui sert à mesurer cet écart entre le référent et le référé. Le travail qu'opèrent les évaluateurs pour mesurer cet écart est conditionné par plusieurs facteurs qui constituent le cadre de référence stabilisé (Figari et Remaud, 2014). En premier, dans le cadre des examens pratiques, l'outil étalon précédemment cité est mobilisé de manière indirecte. Le référentiel de compétences constitue la base de la construction du plan de formation, lequel sert ensuite de fondement pour la conception du protocole d'examen pratique, outil concret de l'évaluateur. Deuxièmement, le protocole n'est pas conçu par les évaluateurs mais généré par un système informatique mélangeant aléatoirement des pages de questions respectant les critères fixés par le plan de formation. Troisièmement, le déroulement des examens pratiques est défini (FCS, 2021b; SEFRI, 2022c), tant du point de vue de la durée, de la mise en contexte que de la pondération des points de chaque question. Quatrièmement, des directives formelles et la formation à cette fonction (OFPr, 2003) visent à assurer un fonctionnement homogène des évaluateurs. Ce cadre de référence stabilisé doit faciliter le travail des évaluateurs (Laveault et Grégoire, 2023). Cependant, ceci fait également apparaître un dilemme chez les évaluateurs entre pratiquer un jugement global ou opérer par critères lors des examens pratiques (Cortessis, 2013). Un fonctionnement par jugement global tend à être généralisable à l'encadrement de l'ensemble des examens pratiques, ainsi le référentiel de compétence est un outil normatif (Figari, 1994) présentant des compétences génériques du métier. Tandis qu'un jugement par critères, nécessite pour les évaluateurs d'explicitier (Figari, 1994) et de justifier par leur subjectivité professionnelle (Bessy et Chateauraynaud, 2014), selon le contexte unique de chaque examen pratique, les adaptations faites au protocole. Par exemple, face à la question : « Pouvez-vous me conseiller un assortiment de produits biologiques pour un cadeau », dans une entreprise ne vendant que des produits biologiques, il revient à l'évaluateur de déterminer si l'accent doit être mis sur la proposition d'un cadeau, sur le choix de produits biologiques ou sur la combinaison des deux. Celui-ci devra ensuite justifier dans le protocole lorsqu'une adaptation de la question s'avère

nécessaire, selon un processus de recueil d'informations destiné à éclairer une prise de décision (Mottier Lopez et Allal, 2008).

Ainsi la référentialisation est le processus issu du positionnement de l'évaluateur et de divers facteurs que nous cherchons à identifier. Mieux connaître les conceptions de l'évaluation des évaluateurs permet d'améliorer la compréhension des évaluations lors des examens pratiques. Une recherche sur la concordance des jugements entre les évaluateurs dans le contexte des examens pratiques (Jan, 2023) a montré un faible degré d'accord sur les scores attribués aux questions selon la méthode Angoff (1984) (voir chapitre 8). Cela illustre le caractère multifactoriel de la référentialisation, tel que nous l'avons développé.

5.2. Motivation à la fonction d'évaluateur

Nous avons choisi d'étudier la motivation des évaluateurs sous l'angle conceptuel de la TAD (Deci et Ryan, 1985; Ryan et Deci, 2017), celui-ci met en avant l'importance de l'intégration des comportements motivés dans le soi. Bien que d'autres approches existent, centrées sur les croyances en la compétence, telles que la théorie, du locus de contrôle interne-externe (Rotter, 1966) ou la théorie de l'autoefficacité (Bandura, 1997), ou encore le concept de Wigfield et Eccles (2000) axé sur les attentes de succès et la valeur attribuée aux tâches, qui met en lumière les facteurs influençant la décision de s'engager dans une activité. Il nous semble que ces concepts sont pertinents pour expliquer le choix initial de participation, mais ne prennent pas pleinement en compte les mécanismes qui étayent la persistance ou le bien-être des individus une fois engagés. La TAD propose une compréhension nuancée de la motivation en mettant l'accent sur l'expérience du choix et la qualité de la régulation de la motivation des comportements vis-à-vis de la tâche à réaliser. Cette perspective nous paraît particulièrement pertinente dans un contexte où les évaluateurs soumis à une obligation initiale de formation ne sont astreints à aucune exigence ultérieure en termes de quotas ou de participation annuelle obligatoire.

Cette absence de contraintes rigides favorise des engagements variables chez les évaluateurs, certains alternant périodes d'engagement et pauses de plusieurs années. Dans ce contexte, la TAD offre un cadre conceptuel utile pour comprendre ces variations : certains évaluateurs s'investiraient pleinement parce qu'ils perçoivent personnellement la valeur de leur rôle et ressentent un sentiment d'autonomie, tandis que d'autres se désengageraient, faute de motivations intrinsèque ou en raison d'un manque de soutien externe. En effet, un engagement selon une motivation autonome, c'est-à-dire un sentiment de choix et une adhésion personnelle aux objectifs, est associé à un bien-être accru et à une plus grande

persistance (Csillik et Fenouillet, 2019). À l'inverse, un engagement motivé principalement par des pressions externes ou des incitations engendrerait du mal-être et un désengagement progressif (Ryan et Deci, 2017).

Dans ce contexte, développer des connaissances sur les motivations des évaluateurs apparaît comme un levier stratégique. Une meilleure compréhension de ces facteurs permettrait non seulement de soutenir l'engagement des évaluateurs actuels, mais également d'attirer de nouveaux candidats. Cela pourrait ainsi contribuer à limiter les risques de pénurie, un enjeu majeur pour garantir le fonctionnement et la qualité du système par une présence d'évaluateurs actifs suffisante.

La TAD définit la motivation selon un continuum, figure 4, allant de la motivation intrinsèque à l'amotivation, en passant par plusieurs degrés de régulation des types de motivation (Deci et Ryan, 1985).

Figure 4
Continuum d'autodétermination

Type de motivation	Intrinsèque	Extrinsèque				Amotivation
Forme de régulation	Intrinsèque	Intégrée	Identifiée	Introjectée	Externe	Absence de régulation
Forme d'intériorisation	Motivation autonome			Motivation contrôlée		Pas d'intériorisation

← Continuum d'autodétermination →

La motivation intrinsèque, caractérise une motivation ne nécessitant pas de récompense ou apport pour donner envie de réaliser la tâche ; l'individu est sa propre source de motivation. La motivation extrinsèque requiert un apport pour que la motivation perdure ; l'environnement est la source de motivation. L'amotivation décrit un état où toute tentative de motivation devient inefficace ; il n'y a pas de source de motivation. La motivation extrinsèque est décomposée en plusieurs régulations, décrivant les apports nécessaires à la motivation. Des exemples sont visibles dans le tableau 3. Ce dernier présente également des items du questionnaire (Jan et Berger, 2025, publication 2), évalués sur une échelle de Likert allant de 1 à 6. Ainsi que des verbatims issus des focus groups (Jan et al., 2024, prépublication, publication 3). Avec Ryan et Deci (2000), nous utilisons la distinction entre motivation autonome et contrôlée car, celle-ci dépasse l'opposition classique intrinsèque et extrinsèque, en intégrant divers degrés

5. Cadrage théorique

d'autodétermination. Cela permet d'explorer comment des régulations extrinsèques, lorsqu'elles sont intériorisées, peuvent soutenir l'engagement, enrichissant l'analyse des processus motivationnels dans nos publications.

Tableau 3
Motivation à la fonction d'évaluateur

Type de motivation	Forme de régulation	Forme d'intériorisation	Définition de la régulation	Items du questionnaire	Verbatims des focus groups
Intrinsèque	Intrinsèque	Motivation autonome	Être évaluateur est satisfaisant en lui-même sans besoin d'une contrepartie. L'évaluateur éprouve du plaisir à réaliser les évaluations.	Parce que je trouve cette tâche intéressante à réaliser. [MI2] (M = 5.32 ; Méd. = 5.33 ; É.-T. = 0.76)	« Je pense qu'on laisse notre confort, qu'on a quotidiennement, comme gérant des magasins ou d'autres. » [s.2]
Extrinsèque	Intégrée		Être évaluateur reflète ses valeurs profondes. L'évaluateur considère cette activité comme essentielle à son identité et à son épanouissement.	Pas d'item pour cette régulation de la motivation	« Ça fait partie de l'engagement du formateur. » [l.2]
	Identifiée		Être évaluateur est important pour le processus de la formation professionnelle. L'évaluateur s'identifie dans cette procédure de validation d'un futur professionnel.	Parce que c'est important pour moi de réaliser cette tâche. [ID1] (M = 4.68 ; Méd. = 4.75 ; É.-T. = 0.95)	« Pour moi c'est le point final de leur apprentissage et de participer à ça [...]. C'est top. » [v.2]
	Introjectée	Motivation contrôlée	Être évaluateur est une obligation morale. L'évaluateur se sent personnellement dans l'obligation de réaliser des évaluations.	Parce que je me sentrais coupable de ne pas le faire. [IN3] (M = 2.39 ; Méd. = 2.25 ; É.-T. = 1.07)	« Ça fera bien dans mon CV. » [c.2 et l.2]
	Externe		Être évaluateur est un travail demandé par sa fonction. L'évaluateur doit, par son travail ou cahier des charges, réaliser des évaluations.	Parce que je suis payé pour cela. [RE3] (M = 1.57 ; Méd. = 1.33 ; É.-T. = 0.66)	« Ça permet de sortir un peu du terrain et de pouvoir aller vers d'autres succursales. » [m.2]
Amotivation	Absence de régulation	Pas d'intériorisation	Être évaluateur ne fait pas ou plus de sens. L'évaluateur ne sait pas pour quelle raison il continue de réaliser des évaluations.	Je trouve cette tâche inutile. [AM1] (M = 1.22 ; Méd. = 1.00 ; É.-T. = 0.46)	Pas d'exemple pour cette régulation de la motivation

Toujours selon le concept de la TAD, nous analysons : a) les relations dans la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux et leur pouvoir prédictif sur la motivation (Gillet et al., 2008; Hsu et al., 2019; Oyserman et al., 2002) ; b) la hiérarchisation des types de motivation d'après différents niveaux (Fenouillet, 2023; Vallerand et Blanchard, 1998) et c) le processus d'intériorisation et d'intégration des régulations externes selon l'intégration organismique (Ryan et Deci, 2017). Cette méthodologie nous permet de comprendre les fondements de la motivation des évaluateurs sous trois angles complémentaires : l'impact des besoins fondamentaux sur la motivation, la hiérarchisation des types de motivation selon leur contexte, et le processus d'intériorisation des régulations externes.

5.2.1. Relations entre les besoins psychologiques fondamentaux

La compétence, l'autonomie et le besoin d'affiliation sont les trois besoins psychologiques fondamentaux selon Ryan et Deci (2017). Dans le contexte des examens pratiques, ils se définissent ainsi : le besoin de compétence fait référence à l'exigence pour l'évaluateur de répondre correctement aux attentes liées à sa fonction de certificateur des futurs professionnels. Le besoin d'autonomie implique que l'évaluateur peut satisfaire aux souhaits de changements dans la création et l'adaptation des procédures de qualification menées. Finalement, le besoin d'affiliation est comblé quand l'évaluateur se sent lié à ses pairs, des collègues très occasionnels dans le contexte de cette fonction.

À la différence de la hiérarchisation des besoins établie dans la pyramide de Maslow (1954), les besoins psychologiques fondamentaux selon Ryan et Deci (2017) doivent tous être satisfaits pour favoriser la motivation et le bien-être. Des recherches mettent en lumière deux aspects essentiels. Premièrement, Hsu et al. (2019) montrent que les besoins d'autonomie et de compétence interagissent pour expliquer l'affiliation, soulignant des liens entre ces besoins. Deuxièmement, la mesure de l'intensité des besoins révèle des corrélations variables (Van Den Broeck et al., 2016). Par exemple, Hoyle et al. (1989) relèvent que le besoin d'affiliation est mieux satisfait dans des contextes collaboratifs à l'instar du travail en duo réalisé par les évaluateurs.

Alors que Deci et Ryan (2000) considèrent l'affiliation moins influente que l'autonomie et la compétence, car ces dernières sont directement liées à la motivation intrinsèque et que Hsu et al. (2019) identifient la compétence comme le besoin le plus déterminant, avec l'autonomie et l'affiliation contribuant à sa compréhension, nous pensons que le besoin d'affiliation est le plus fortement prédictif de la motivation autonome, comme observé par Gillet et al. (2008) et Vallerand (1997) dans des cadres sportifs, étant donné que les examens pratiques laissent

peu d'autonomie aux évaluateurs et qu'il s'agit d'une fonction d'évaluation éloignée des compétences habituellement requises.

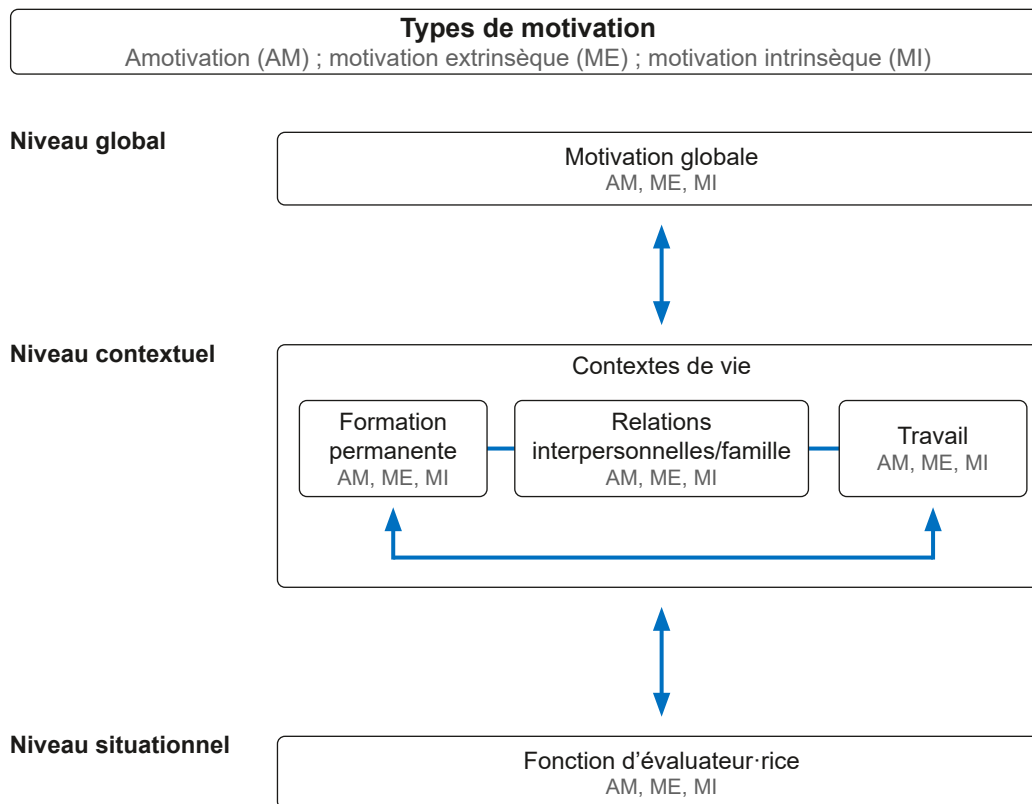
5.2.2. *Modèle hiérarchique de la motivation*

Prendre part aux examens pratiques implique une grande responsabilité tout en ayant peu d'incidences professionnelles positives pour les évaluateurs. Les examens pratiques ont une importance majeure dans le processus de qualification en FPI car les apprentis passent là un examen certificatif et éliminatoire. Mais en même temps, cette fonction est éloignée des activités productives quotidiennes des évaluateurs. Elle implique de simuler ou d'examiner des situations professionnelles auprès d'apprentis et d'entreprises inconnues, selon un engagement annuel de quelques jours. De plus, l'échec ou la réussite des apprentis évalués n'a pas d'incidence sur le travail ou le statut de l'évaluateur. Ces deux fonctions sont ainsi complètement séparées.

Pour comprendre cet écart entre deux visions opposées, l'une considérant les examens pratiques comme un moment central, et l'autre les percevant comme un aspect détaché du travail quotidien, nous nous fonderons sur le modèle hiérarchique de la motivation de Vallerand et Blanchard (1998). Ce modèle, figure 5, montre les liens et implications entre un « niveau situationnel » cadrant avec les périodes de déroulement des examens pratiques et un « niveau contextuel » correspondant au contexte de vie en lien avec le travail quotidien, la formation permanente et les relations familiales. Un troisième niveau, global, correspond aux tendances motivationnelles générales et stables sur le long terme. Ces trois niveaux (situationnel, contextuel et global) s'influencent mutuellement (Fenouillet, 2023; Lavigne et Vallerand, 2010; Vallerand et Blanchard, 1998).

Figure 5

Modèle hiérarchique de la motivation



Par exemple, le niveau global correspond aux croyances liées à l'utilité de la FPI. Un jour, l'entreprise informe son collaborateur que pour répondre aux manques de personnel, des apprentis vont être engagés en FPI. Ne connaissant pas cette manière de fonctionner, il ne concevait que la voie de l'engagement de personnel qualifié pour répondre à la demande de main-d'œuvre. Ses connaissances de la FPI lui donnaient l'impression de perdre son temps et son énergie à former des néophytes. Au bout de quelques années, les anciens apprentis devenus des pairs de travail qualifiés, son expérience au niveau contextuel va modifier le niveau global de sa conception de la FPI. Par la suite, il entreprend la formation permettant de devenir évaluateur aux examens pratiques. Ses premières expériences sont très décevantes, le niveau des apprentis évalués est bas et les résultats qu'il attribue sont majoritairement insuffisants. Cette fois, c'est le niveau situationnel, dans le contexte des examens pratiques, va modifier négativement son avis sur la FPI. Cependant, ceci est nuancé par le niveau contextuel, les apprentis dans son entreprise travaillent, progressent de manière satisfaisante et réussissent leurs examens pratiques. Le niveau contextuel agit comme un filtre entre le niveau situationnel et global, ainsi les certitudes sur la FPI ne sont que peu influencées.

Ce modèle hiérarchique de la motivation de Vallerand et Blanchard (1998), permet de mieux interpréter des motivations liées au travail en entreprise, avec ou sans formation d'apprentis, tout au long de l'année mais aussi dans la fonction ponctuelle d'évaluateur aux examens pratiques.

5.2.3. *Intégration organismique*

La théorie de l'intégration organismique explique comment, grâce à deux processus, l'intériorisation et l'intégration, une personne peut transformer des motivations extrinsèques par régulations externes en motivations plus autonomes (Ryan et Deci, 2017). Ce processus est particulièrement pertinent dans le contexte des examens pratiques en FPI. Malgré un manque de recension sur le sujet, nous constatons qu'un certain nombre d'apprentis deviennent eux-mêmes, après quelques années d'expérience, des évaluateurs. Parmi les onze participants aux focus groups de notre troisième étude (Jan et al., 2024, prépublication, publication 3), sept ont suivi ce parcours. Ce changement est souvent nourri par la curiosité (Litman et Spielberger, 2003) pour la fonction ou, autrement dit, par une envie de comprendre l'entier du déroulement de la formation. En entreprise formatrice, les apprentis partagent le quotidien des autres employés, cependant durant les examens pratiques, tout se déroule entre les évaluateurs et les apprentis. Ainsi, sans intégrer ce groupe, une partie du déroulement du processus de formation reste méconnue.

Le processus d'intégration organismique repose sur deux mécanismes complémentaires : l'intériorisation et l'intégration (Deci et Ryan, 1985; Ryan et Deci, 2000). L'intériorisation permet à l'individu d'adopter des types de motivation perçues comme pertinentes ou alignées avec ses valeurs personnelles. L'intégration, quant à elle, constitue une étape plus profonde où ces types de motivation s'harmonisent pleinement avec ses convictions et deviennent une part intrinsèque de son identité. Selon le modèle hiérarchique de la motivation (Vallerand et Blanchard, 1998), le niveau contextuel du travail en entreprise formatrice avec les apprentis, prend du sens en fonction de ce qui est réalisé au niveau situationnel durant les examens pratiques. Cette intégration organismique, de part un fonctionnement ponctuel en tant qu'évaluateur se construit de manière progressive au fil des années d'expérience.

Ce processus permet de répondre aux besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale (Deci et Ryan, 1985). La fonction permet de renforcer le lien avec la communauté professionnelle du domaine de la branche en contribuant à la certification des apprentis. Ensuite, être choisi pour évaluer des apprentis valorise l'expertise et l'expérience du professionnel, renforçant ainsi son sentiment de compétence à travers la reconnaissance de ses savoir-faire. Cependant, le cadre institutionnel imposé aux évaluateurs, limite leur

autonomie dans l'exercice de cette fonction, ce qui peut accentuer la faible validité accordée aux protocoles d'examens pratiques (Jan, 2024b, publication 1). De plus, la fonction d'évaluateur est une activité complexe qui s'apprend (Tourmen, 2014) car elle n'est pas équivalente à l'expérience du métier ou à l'expérience de la formation à ce métier.

5.3. Conception de l'évaluation des évaluateurs

L'évaluation dans le contexte des examens pratiques est un « processus de recueil d'information en vue d'une décision à prendre » (Dauvisis, 2006, p. 48) suivant une fonction certificative (De Ketele, 2010). Cependant, ces informations n'expliquent pas la conception que les évaluateurs ont de leur fonction évaluatrice.

Pour rappel, la formation destinée aux évaluateurs des examens pratiques (voir section 3.1.3) est courte et ne s'adresse pas à des spécialistes de l'enseignement, mais à des spécialistes du commerce. Ainsi, la formation est axée sur la mise en pratique et l'application des consignes (contextualisation, pondération et durée de chaque question) (FCS, 2021b) lors des examens pratiques, fondée sur les compétences professionnelles des évaluateurs.

L'évaluation des compétences est enseignée aux évaluateurs comme devant être la mesure de l'écart entre les objectifs prédéfinis (Nadeau, 2009) des protocoles et les réponses apportées par les apprentis, donc une évaluation critériée. L'évaluation ne doit pas reposer sur une comparaison entre les attentes des évaluateurs et la comparaison avec d'anciens apprentis ou avec ses propres apprentis ; ce n'est donc pas une évaluation normative. En outre, du fait du contexte des examens pratiques en FPI, toutes formes de rétroaction envers les apprentis ou les formateurs en entreprises sont formellement interdites. Ceci bien que des travaux mettent en avant l'évaluation comme un moyen de régulation (Allal, 2021; Cartier et Mottier Lopez, 2017) au service des apprentis. Ce que l'évaluateur expérimente durant les examens pratiques ne peut être partagé qu'avec le co-évaluateur, côtoyé généralement exclusivement dans le cadre de cette fonction. Cependant ces expériences, acquises lors des examens pratiques, peuvent favoriser l'autorégulation des évaluateurs, les aider à ajuster et influencer de manière répétée leurs pensées, sentiments et actions dans leur manière de former leurs propres apprentis (Zimmerman, 2000). Relevons cependant que pour réaliser cette autorégulation, les évaluateurs doivent effectuer une transposition. Ils observent l'apprenti **A** avoir des difficultés à résoudre une situation qui les amènent à adapter leur manière de former leur apprenti **B**. Nos recherches n'analysent pas la manière dont cette adaptation est réalisée, ainsi nous n'avons pas d'informations sur l'application des régulations dans le processus d'apprentissage (Perrenoud, 1998). Nous n'avons également pas

d'informations sur les compétences en formation des évaluateurs (Perrenoud, 2004). Concrètement, il nous faudrait analyser de quelle manière l'évaluateur va transmettre à son apprenti **B** et mettre en situation tous les éléments contextuels (manière de poser la question ou particularités de l'entreprise) ayant menés l'apprenti **A** à donner une mauvaise réponse.

Ainsi notre approche est faite selon la conception que les évaluateurs ont de l'évaluation. Fondée sur Issaieva et Crahay (2010), Luisoni et Monnard (2015) ainsi que Yerly et Berger (2022), nous avons reconstruit une échelle mesurant trois dimensions : a) normative, l'examen pratique est perçu comme une « sanction » permettant de distinguer les bons des mauvais apprentis ; b) critériée, qui donne un moyen de valider la formation selon le niveau de performances devant être atteint par l'apprenti pour être reconnu en tant que professionnel compétent et c) autorégulée qui permet une évaluation par l'évaluateur des apprentissages réalisés durant la formation.

Selon les directives de formation des évaluateurs (OFPr, 2003), l'évaluation doit être critériée et non normative. Ce critère n'est pas lié aux évolutions de l'évaluation (Frenette et Hébert, 2021), mais toujours à l'objectif de l'évaluation en FPI. Les évaluateurs ne doivent pas comparer les apprentis entre eux, mais s'appuyer sur des standards prédéfinis, le référentiel de compétences. Leur rôle est de certifier si chaque apprenti possède les compétences nécessaires pour devenir un professionnel, indépendamment du nombre de candidats réussissant ou échouant aux examens. La conception de l'évaluation comme autorégulation est, pour sa part, une hypothèse de recherche de notre part.

6. Approche méthodologique

Tous les participants aux trois études constituant cette thèse sont des évaluateurs actifs dans le commerce. Ce chapitre permet de comprendre de quelle manière ceux-ci sont répartis selon les langues, les domaines du commerce et les types d'articles que nous avons construit.

6.1. Participants

Dans le cadre de nos trois recherches, les participants peuvent, comme le montrent la figure 6 et le tableau 4, être répartis verticalement selon les domaines de formation et horizontalement selon la langue choisie pour répondre aux questionnaires. Verticalement, nous avons en premier, les « employés de commerce » réalisant principalement des tâches de bureau. Ensuite, nous avons les 22 branches du commerce de détail. Parmi ces branches du commerce de détail, nous avons choisi la branche alimentation pour réaliser deux de nos

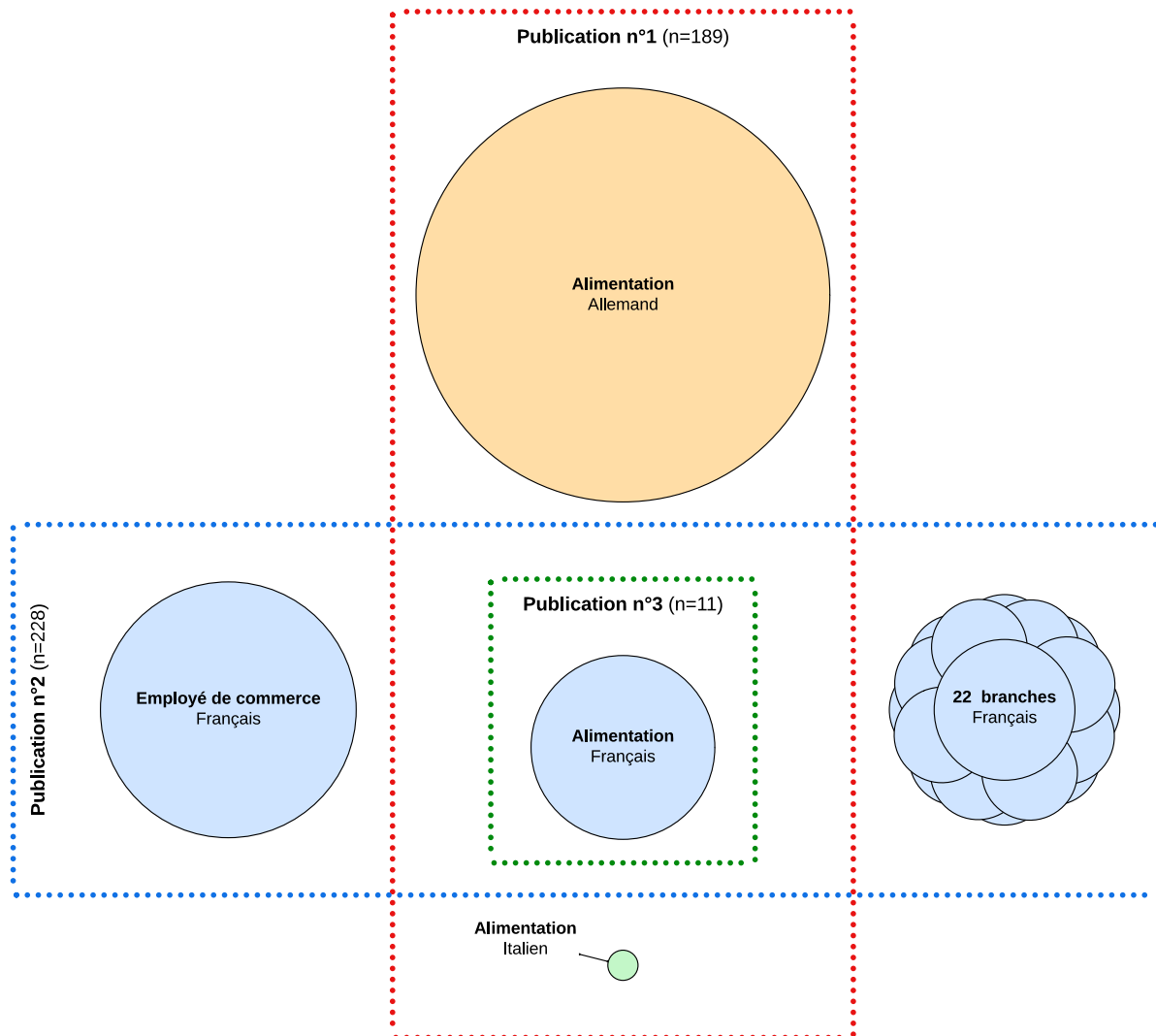
études¹¹. Horizontalement, nous avons une séparation en fonction des langues : allemand, français et italien.

Bien que chaque publication détaille les participants de chaque étude, il nous paraît important de présenter de manière générale la population des évaluateurs. Le point principal est l'importante hétérogénéité des évaluateurs malgré leur fonction commune. Leur formation dans le domaine du commerce va d'un titre identique à celui qu'ils ont à évaluer, niveau CITE 3, jusqu'à des titres universitaires. Bien que la grande majorité des évaluateurs travaille dans des entreprises formatrices, certains sont également ou exclusivement enseignants en cours interentreprises, impliqués dans des instituts sociaux ou à la retraite. Dans le domaine de la formation pédagogique, la majorité des évaluateurs n'ont pas de formation certifiante, tandis qu'une petite partie détient le brevet de formateur d'adultes (CITE 6). La répartition entre les genres est proche de l'équilibre, la moyenne d'âge est de 45 ans (É.-T. = 10) pour une expérience en tant qu'évaluateur de 10 ans (É.-T. = 6).

Tableau 4
Langues et domaines des participants des trois publications

Langue	Employé de commerce	Alimentation	22 branches
Allemand	Aucune	Publication n°1 (n=112)	Aucune
Français	Publication n°2 (n=88)	Publication n°1 (n=68) Publication n°2 (n=57) Publication n°3 (n=11)	Publication n°2 (n=84)
Italien	Aucune	Publication n°1 (n=9)	Aucune

¹¹ Ces branches sont : After-Sales Automobile, Ameublement, Articles de sport, Bijoux - pierres précieuses et montres, Boulangerie-confiserie, Chaussures, Consumer Electronics, DO IT YOURSELF, Électro-ménager, Jouets, Landi, Magasins spécialisés en biens zoologiques, Ménage, Papeterie, Parfumerie, Peinture, Poste, Quincaillerie, Sales Automobile, Textile et Transports publics.

Figure 6*Langues et domaines des participants des trois publications*

Note : Le diamètre des cercles est proportionnel au nombre de participants. Les comparaisons entre cercles ne sont valables qu'au sein d'une même publication.

Une question dans la première étude a permis aux participants de signaler, sans engagement de leur part, leur intérêt pour une participation au focus group utilisé dans la troisième étude. De plus, il est fort possible que des évaluateurs à l'intersection entre « alimentation » et « français » aient participé aux trois études.

Cette thèse place au centre de son analyse le public des évaluateurs francophone du commerce de détail en alimentation. Les contributions issues d'autres langues dans cette même branche (publication 1) ainsi que celles provenant d'autres branches et de langue française (publication 2) n'ont pas vocation à être généralisées à l'ensemble des évaluateurs du commerce helvétique. Cette démarche vise à s'assurer que les résultats obtenus ne

reflètent pas des biais spécifiques à la branche alimentation. Une telle approche permet également de considérer la diversité des domaines concernés, afin d'analyser les similitudes et les particularités qui pourraient influencer l'interprétation et l'utilisation des résultats dans des environnements variés. Cette démarche constituera une base précieuse pour les recherches futures.

6.2. Choix méthodologique

Dès le début, nous avons opté pour une méthodologie mixte par une articulation entre deux articles basés sur des données quantitatives puis un article examinant des données qualitatives.

Par les méthodes quantitatives, nous avons pu mesurer l'ampleur des causes et facteurs agissant sur la fonction d'évaluateur aux examens pratiques. Puis, à l'aide de méthodes qualitatives, nous avons obtenu des descriptions détaillées de cette même fonction d'évaluateur (Pluye, 2012). Selon le continuum de Johnson et ses collègues (2007) oscillant entre une recherche exclusivement qualitative ou exclusivement quantitative, nous positionnons notre démarche comme étant à dominante quantitative. Nous avons travaillé de manière séquentielle, ainsi les résultats quantitatifs ont servi à mettre en place notre recherche qualitative (Creswell et Plano Clark, 2011; Pluye, 2012). Le domaine de recherche étant peu exploré, ne pas donner la parole aux participants aurait fait courir le risque « [...] de manquer une partie importante de l'histoire¹² » (Frechtling et Sharp, 1997, p. 2).

Les trois contributions ont été réalisées successivement, ainsi les résultats de l'une ont servi à améliorer le questionnaire, le guide d'entretien de la recherche suivante et planifier la troisième étude. Ces apports et changements sont présentés entre les publications 1 et 2 puis entre les publications 2 et 3. Cette approche nous a permis d'adapter les outils de collecte de données (questionnaire et guide d'entretiens) en fonction des résultats obtenus, afin de les affiner à mesure de l'avancement de la recherche.

Instrument de l'approche quantitative

Le fonctionnement de l'instrument étant identique dans la première (n=189) et deuxième (n=228) publication, nous ne ferons pas de distinction. Les questionnaires, uniquement en ligne, ont été créés avec le logiciel LimeSurvey. Les questions ont été conçues pour être facilement accessibles aussi bien sur un smartphone que sur un ordinateur de bureau. Un

¹² « [...] may miss important parts of a story. »

groupe de quatre évaluateurs issus du corpus a également testé l'intelligibilité des items afin de garantir leur clarté et leur compréhension, leurs réponses n'ont pas été prises en compte. Tous les items ont été définis comme obligatoires, et seuls les questionnaires entièrement complétés sont pris en compte pour l'analyse, ce qui assure la validité des données recueillies.

Le premier questionnaire, proposé en trois langues, a été traduit selon la méthode « Forward-Backward » (Behling et Law, 2000).

Instrument de l'approche qualitative

Pour la recherche qualitative, nous avons réalisé deux focus groups auxquels ont participé ceux qui ont répondu positivement (n = 29) à l'item « Désirez-vous participer à un groupe de réflexion francophone [...] ? » dans le questionnaire de la première étude. Un peu plus d'une année s'est écoulée entre le questionnaire de la première recherche et la mise en place des focus groups (n = 11).

6.3. Cadre éthique du projet

Notre série d'études étant réalisée avec des êtres humains, nous avons selon la loi fédérale relative à la recherche sur l'être humain (LRH) (2011), déposé une demande à la « commission cantonale d'éthique de la recherche sur l'être humain » du canton de Vaud (CER-VD), également compétente pour le canton de Fribourg. Cette loi « vise à protéger la dignité, la personnalité et la santé de l'être humain dans le cadre de la recherche » (LRH) (2011, art. 1). Le CER-VD a indiqué que le projet soumis ne relève pas du champ d'application de la LRH. Par conséquent, le dossier a été orienté vers la commission éthique de l'institution afin d'assurer une évaluation adaptée aux spécificités de l'étude. Le Département des sciences de l'éducation et de la formation de l'université de Fribourg n'ayant pas de commission d'éthique, nous avons mis en place notre propre cadre éthique, appliqué aux trois contributions. Il est fondé sur le « Code d'intégrité scientifique » de l'Académies suisses des sciences (Aebi-Müller et al., 2021) dont les quatre thèmes de la rigueur scientifique sont repris et exemplifiés dans le tableau ci-dessous ainsi que sur les travaux de Kitzinger et al. (2004) concernant les focus groups.

Tableau 5
Rigueur scientifique

Thème	Définition	Commentaire
Fiabilité	Transparence sur la méthodologie et les analyses réalisées.	Dans les trois articles, les objectifs sont présentés de manière transparente avant le début de chaque recherche. Nous précisons également notre indépendance dans la création de la recherche vis-à-vis des institutions liées aux examens pratiques, comme la HEFP et les branches professionnelles du commerce.
Honnêteté	Garantir notre impartialité dans le projet de recherche. Faire connaître notre recherche et les résultats obtenus.	Nous informons de notre positionnement en tant que chercheur de l'université de Fribourg. Les participants sont informés que les résultats sont publiés dans des revues scientifiques et serviront à la réalisation d'une thèse de doctorat.
Respect	Respect des participants et chercheurs qui seront au centre des recherches sur le terrain.	Toutes les réponses ont été anonymisées. Spécialement dans les focus groups, ce ne sont pas les informations d'une personne qui sont mises en avant mais les échanges entre tous.
Responsabilité	Application des bonnes pratiques et de l'intégrité en recherche en sciences sociales.	Le public d'évaluateurs, principalement issu de la formation professionnelle, est moins familier des méthodes de recherche scientifique. Des exemples concrets et analogies sont utilisés pour présenter l'utilisation des données.

Note : fondé sur Aebi-Müller et al. (2021) ainsi que Kitzinger et al. (2004)

Pour les deux études quantitatives, les participants ont pu s'informer avant et après le questionnaire, et prendre contact avec nous par e-mail ou par le biais d'un champ de réponses dédié aux questions ou remarques en fin de questionnaire. Répondre à l'ensemble des questions du questionnaire étant obligatoire, nous n'avons pas pu tester l'hypothèse selon laquelle les « non-réponses » seraient une attitude particulière à l'égard du sujet traité (Pourtois, 2007), tel qu'un désengagement envers le questionnaire. Puis, durant l'étude par focus groups, nous avons pu répondre directement aux questions des participants. Ceux-ci ont été informés de la possibilité de quitter l'entretien à tout moment et de faire retirer leurs interventions. Aucune demande en ce sens n'a été relevée, tant dans les remarques des questionnaires que dans les interventions orales.

6.4. Posture épistémologique

Notre proximité avec le terrain de recherche (voir section 2.1) a facilité les contacts et la participation des répondants. Selon un ancrage interprétatif (Erickson, 1986; Lessard-Hébert

et al., 1990), notre analyse des données prend en compte l'expérience vécue sur le terrain, tout en reconnaissant notre appartenance à ce même terrain. Nous avons cherché à donner la parole aux évaluateurs, sans chercher à les guider ou imposer une interprétation préconçue. Pour cela, nous avons instauré une distance de sécurité lors de la collecte des données, en utilisant des questionnaires quantitatifs anonymes et en organisant des focus groups où les participants géraient les échanges, notre rôle se limitant à relancer les discussions ou introduire les questions suivantes.

Nous avons cependant pris soin de ne pas tromper ces derniers, en restant clair sur la portée de notre série d'études et leur participation. En effet, leur investissement se fait dans le cadre de la réalisation d'articles scientifiques, mobilisés dans une thèse de doctorat, et non dans un objectif de modification des examens pratiques ou de la fonction des évaluateurs. Ainsi, nous avons eu un accès privilégié au terrain grâce à nos contacts en tant qu'évaluateur actif, formateur d'évaluateurs à la HEFP et ancien supérieur hiérarchique de certains évaluateurs, mais avons toujours insisté et clarifié que ces études sont réalisées en tant que chercheur universitaire. Cunliffe et Karunanayake (2013) proposent une définition du positionnement en tant que chercheur selon quatre positionnements dichotomiques : « Insider-Outsider », « Inclusion-Exclusion », « Collaboration-Autonomie » et « Engagement-Détachement ». En tant que formateur des évaluateurs ainsi qu'acteur actif du domaine, notre positionnement est fortement de type *insider*, tout en restant conscient de la nécessité de maintenir une distance critique pour éviter toute interprétation biaisée. Nous adoptons une approche *inclusive*, cherchant à donner la parole aux évaluateurs et à les placer au centre de la collecte et de l'analyse des données, sans tenter de les guider. Nous privilégions également la *collaboration*, en utilisant des focus groups tout en rassemblant des participants des trois langues et des autres branches du commerce. Enfin, notre démarche est empreinte d'un réel *engagement* ; bien que critique et analytique, nous sommes investis dans cette série d'études afin de comprendre l'investissement des évaluateurs dans cette fonction.

7. Questions de recherche

Afin de traiter notre double problématique, soit : le risque de pénurie d'évaluateurs et le manque de connaissances scientifique sur les motivations à s'engager dans cette fonction, nous avons élaboré trois questions de recherche. Nos questions ne sont pas spécifiques à une publication en particulier, mais transversales à l'ensemble d'entre elles.

Notre première question de recherche est la suivante : **Sur quoi se fonde la référentialisation des évaluateurs ?** Nous avons montré que le protocole utilisé par les évaluateurs lors des examens pratiques découle du référentiel de compétences (voir section 3.2.3). Ce protocole devient leur « référent » au sens de Figari (1994, 2006), les autres documents n'étant pas utilisés par les évaluateurs. Ce faisant, nous cherchons à comprendre la validité accordée par les évaluateurs à ce référent qui conditionne le déroulement de l'examen pratique. Cette question est traitée dans la première étude en utilisant trois types de validité : validité de contenu, validité apparente et validité de conséquence (Anastasi et Urbina, 1996; Laveault et Grégoire, 2023; Penta et al., 2005). Puis, nous cherchons à définir s'il existe des profils d'évaluateurs, malgré l'hétérogénéité sociodémographique de cette population. Nous réalisons une extraction de profils par une analyse en classes latentes (Asparouhov et Muthen, 2012; Geiser, 2013; Nylund et al., 2007). Ensuite, nous examinons les relations entre ces profils et les données sociodémographiques. Cette question est également abordée lors des focus groups à l'aide de questions telles que : « Sur quoi se fonde la référentialisation des évaluateurs ? » ou « Quels sont les facteurs qui font que les évaluateurs se sentent légitimes ? ». Ces questions ont donné lieu à des échanges sur ce qui est sert de référent à leur jugement évaluatif. La question des relations entre profils et données sociodémographiques a été réfléchi suite aux résultats de la recherche sur les divergences de jugement entre évaluateurs (Jan, 2023), qui ont montré un rapport variable au protocole d'examens pratiques malgré un contexte supposé similaire (voir chapitre 8).

Notre deuxième question de recherche est : **Quel type de motivation s'applique à la fonction d'évaluateur ?** Elle est testée par une modélisation par équations structurelles (MES) (Barrett, 2007; Hu et Bentler, 1999; Kline, 2016; Schreiber et al., 2006) puis lors des focus groups. Les évaluateurs fonctionnent par engagement volontaire ; cependant aucune donnée ne permet de définir le type de motivation (Deci et Ryan, 1985) derrière leur engagement. Par la MES nous testons l'articulation entre la satisfaction des besoins psychologiques et la motivation à la fonction d'évaluateur ainsi que trois conceptions de l'évaluation (normative, critériée et autorégulation). Certains résultats de la première publication (Jan, 2024b, publication 1), tels que l'expérience comme évaluateur ou une définition plus fine des formations, ont servi à la conception des items mobilisés dans la MES. Les données de la MES ont participé à la construction du guide d'entretien du focus group, avec la concrétisation de questions ouvertes comme : « Qu'est-ce qui vous motive à fonctionner lors des examens pratiques ? », permettant aux évaluateurs de développer leurs propres arguments.

Notre troisième question de recherche est : **Quelles conceptions de l'évaluation les évaluateurs mobilisent-ils dans leur fonction et leur contexte particulier ?** Elle est étudiée selon trois conceptions considérées comme pertinentes dans le contexte des examens pratiques, c'est-à-dire selon une évaluation sans rétroaction. Nous avons : a) l'évaluation critériée (Luisoni et Monnard, 2015; Yerly et Berger, 2022), qui correspond à la forme d'évaluation devant être réalisée par la fonction d'évaluateur (OFPr, 2003) ; à la différence de b) l'évaluation normative (Yerly et Berger, 2022), comparant les apprentis entre eux, ce qui ne devrait pas avoir lieu ; et c) l'évaluation comme autorégulation (Issaieva et Crahay, 2010; Luisoni et Monnard, 2015; Yerly et Berger, 2022) quand les évaluateurs réinvestissent leurs expériences des examens pratiques dans leurs pratiques de formation des apprentis. L'importance des trois formes d'évaluation a été analysée par la MES présentée à la deuxième question de recherche. Par la suite, lors du focus groups, nous avons questionné ces trois conceptions mais en formulant des questions plus adaptées. Ainsi, pour l'évaluation critériée ou normative, nous avons demandé : « Que voulez-vous observer pour valider les compétences d'un apprenti ? », puis nous avons, par analyse catégorielle (L'Écuyer, 1990), organisé les réponses. Pour l'autorégulation, notre question a été plus directe « À quoi vous sert d'être évaluateur ? ». Nous pensons que des informations complémentaires vont apparaître entre le positionnement réalisé face à des items de questionnaire et la richesse d'un échange entre pairs (Baribeau et Germain, 2010; Kitzynger et al., 2004).

8. Premières explorations

Les trois articles sont présentés selon l'ordre chronologique de réalisation des recherches et non dans l'ordre chronologique de publication des articles. Bien que la conception générale de la thèse en trois articles, comprenant deux enquêtes par questionnaires puis une étude par focus groups, ait été planifiée dès le départ, chaque nouvelle recherche s'appuie sur les résultats de la recherche précédente. Les questions de recherche de la thèse sont transversales aux articles, ainsi chaque article développe sa problématique et ses questions de recherche. D'après les croisements possibles entre les trois recherches, illustrés à la figure 6, il est probable qu'une partie des francophones de la branche alimentation ait participé à l'ensemble des trois études.

La première publication est réalisée à la suite d'une étude basée sur la méthode de Angoff (1984). Il s'agit d'une méthode utilisant les jugements d'experts pour établir des seuils de performance dans les tests. Elle repose sur l'estimation, par un groupe d'experts, du score minimum qu'un candidat « moyen » devrait obtenir pour démontrer des compétences

minimalement satisfaisantes. Chaque expert évalue les items du test en termes de difficulté, en se concentrant sur des candidats jugés juste capables de réussir. Les scores moyens des experts sont ensuite utilisés pour définir le seuil de réussite du test.

Nous avons utilisé cette méthode pour mesurer la convergence de jugement entre les évaluateurs (Jan, 2023) dans un contexte considéré comme similaire. Les six évaluateurs avaient à estimer le pourcentage de réussite d'un apprenti minimalement compétent (Angoff, 1984; Bain, 2017). Un « apprenti minimalement compétent » est la construction mentale, d'une personne qui, pour chaque test, examen ou activité obtient toujours le résultat minimalement suffisant. Les évaluateurs ont, ensuite, pour chaque question d'un protocole d'examen pratique identique, défini l'exactitude de la réponse de cet apprenti théorique, minimalement compétent. Un score de 30% indique que l'évaluateur considère que cet « apprenti minimalement compétent » ne serait capable de répondre correctement qu'à 30% de la question. En raison du nombre d'évaluateurs, supérieur à deux, nous avons traité les données avec le test α de Krippendorff (Hayes et Krippendorff, 2007). Le faible accord inter juges obtenu, α de Krippendorff = 0.39, l'accord est considéré comme faible en dessous de 0.67 et satisfaisant à partir de 0.80 (Krippendorff, 2019). Ceci indique non seulement de grandes divergences mais aussi que le protocole n'est pas un référent (Figari, 1994) perçu de manière identique par les évaluateurs. Ainsi, notre premier article va questionner la validité accordée au protocole d'examens pratiques et la référentialisation des évaluateurs.

Remarque terminologique, dans cette publication à la place du terme « évaluateur », nous utilisons « expert », car c'est la dénomination habituelle en FPI en Suisse.

Les contributions du directeur et du codirecteur portent sur une contribution au plan de recherche et la relecture des manuscrits, tandis que nous assumons le rôle de rédacteur principal des textes.

9. Publication 1 : Validité de l'examen pratique

La validité de l'examen pratique sous le regard des experts en formation professionnelle initiale dans la branche du commerce de détail en Suisse (Jan, 2024b).

Un article de la revue : Mesure et évaluation en éducation

Volume 47, numéro 2, 2024, p. 1–38

Résumé

En Suisse, en formation professionnelle initiale dans la branche du commerce de détail, la diplomation passe par l'examen pratique dans l'entreprise formatrice de l'apprenti. Cet examen, certificatif et éliminatoire, dure entre une heure et une heure et demie, selon le type de formation. Il est conduit par deux professionnels du domaine nommés experts. Les buts de cette étude sont, d'une part, de comprendre la validité attribuée par les experts à l'examen pratique et, d'autre part, de définir les raisons de cette évaluation. Pour y parvenir, un échantillon de 189 experts a répondu à un questionnaire sur la validité de cet examen. Les données ont été traitées par des analyses factorielles exploratoires. Nous avons ensuite extrait trois profils d'experts par classes latentes. Les résultats de cette étude ont permis de mettre en évidence, parmi les experts, une hétérogénéité de profils. Ils se différencient selon leur expérience en tant qu'expert et selon leur langue.

Mots-clés : classes latentes, évaluateur, évaluation, examen certificatif, formation professionnelle initiale

Réception : 25 février 2024

Version finale : 14 mai 2024

Acceptation : 7 novembre 2024

Diffusion numérique : 12 décembre 2024

La validité de l'examen pratique sous le regard des experts en formation professionnelle initiale dans la branche du commerce de détail en Suisse

The validity of the practical examination from the perspective of experts in initial vocational education in the retail trade sector in Switzerland

A validade do exame prático sob a perspectiva de especialistas em formação profissional inicial no setor de comércio varejista na Suíça

David JAN

ID ORCID: 0000-0001-5223-1685

Université de Fribourg

MOTS CLÉS : classes latentes, évaluateur, évaluation, examen certificatif, formation professionnelle initiale

En Suisse, en formation professionnelle initiale dans la branche du commerce de détail, la diplomation passe par l'examen pratique dans l'entreprise formatrice de l'apprenti. Cet examen, certificatif et éliminatoire, dure entre une heure et une heure et demie, selon le type de formation. Il est conduit par deux professionnels du domaine nommés experts. Les buts de cette étude sont, d'une part, de comprendre la validité attribuée par les experts à l'examen pratique et, d'autre part, de définir les raisons de cette évaluation. Pour y parvenir, un échantillon de 189 experts a répondu à un questionnaire sur la validité de cet examen. Les données ont été traitées par des analyses factorielles exploratoires. Nous avons ensuite extrait trois profils d'experts par classes latentes. Les résultats de cette étude ont permis de mettre en évidence, parmi les experts, une hétérogénéité de profils. Ils se différencient selon leur expérience en tant qu'expert et selon leur langue.



Cette oeuvre est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

KEY WORDS: assessment, certificate examinations, examiner, latent classes, vocational education

In Switzerland, at the end of their initial vocational education, retail apprentices take a practical examination at the company where they are being trained. This examination, which is both certifying and eliminating, lasts between one and one and a half hours, depending on the type of training. It is conducted by two professionals in the field known as examiners. The objectives of this study are, firstly, to understand the validity attributed to the practical examination by the examiners and, secondly, to define the reasons for this assessment. To achieve this, a sample of 189 examiners answered a questionnaire on the validity of this examination. The data were processed by exploratory factor analysis, and three expert profiles were extracted by latent classes. The results of this study highlighted the heterogeneity of the examiners profiles. They differ according to their experience as examiners and their language.

PALAVRAS-CHAVES: avaliação, avaliador, classes latentes, exame certificativo, formação profissional inicial

Na Suíça, na formação profissional inicial no setor do comércio a retalho, a atribuição de diplomas é feita através de um exame prático realizado na empresa formadora do aprendiz. Este exame, de carácter certificativo e eliminatório, tem uma duração de uma hora a uma hora e meia, dependendo do tipo de formação. É conduzido por dois profissionais da área, designados como peritos. Os objetivos deste estudo são, por um lado, compreender a validade atribuída pelos peritos ao exame prático e, por outro, identificar as razões dessa avaliação. Para tal, foi utilizado um questionário sobre a validade do exame, respondido por uma amostra de 189 peritos. Os dados foram analisados por meio de análises fatoriais exploratórias, a partir das quais foram extraídos três perfis de peritos através de classes latentes. Os resultados deste estudo evidenciaram uma heterogeneidade de perfis entre os peritos, diferenciando-se pela sua experiência enquanto peritos e pela sua língua.

Note de l'auteur : La correspondance liée à cet article peut être adressée à david.jan@unifr.ch

Introduction¹

En Suisse, la formation professionnelle initiale (FPI) en alternance (duale) est bien implantée. Les apprentis signent un contrat avec une entreprise formatrice (entreprise) qui va les former et les employer deux à trois jours par semaine. Une autre partie de leur temps est consacrée à la formation en école professionnelle, une troisième aux cours interentreprises conformément aux directives du secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) (2022). Ainsi, les apprentis sont formés selon une orientation vers le marché du travail leur permettant d'exercer leur profession de manière autonome (SEFRI, 2022). Les compétences sont évaluées en continu et en fin de formation ; les jeunes subiront donc différentes évaluations. L'une d'elles, intitulée examen pratique, est singulière à plusieurs égards. L'examen est sommatif et l'apprenti doit obtenir une note suffisante pour obtenir son diplôme. L'examen pratique, qui se déroule dans l'entreprise de formation de l'apprenti, dure 60 ou 90 minutes, selon le type de formation, suivi d'une correction de 30 minutes. Deux évaluateurs, qui sont des professionnels actifs du métier, conduisent l'examen. Ils doivent venir d'une autre entreprise que celle de l'apprenti. Ils sont nommés « experts en entreprise » mais dans le langage courant, seul le terme « expert » est utilisé.

Cette importante voie de formation est abondamment documentée par la recherche scientifique. Les travaux portent sur le bon déroulement de la formation et s'interrogent sur les raisons qui expliquent les 20 à 25 % de résiliations prématurées des contrats d'apprentissage (Kriesi et al., 2016 ; Réjane, 2023 ; Schmid & Stalder, 2008), la coordination entre les divers lieux de formation (Berger et al., 2021, 2023 ; Frey, 2010) ou l'avenir professionnel des diplômés (Gomensoro et al., 2017 ; Stern et al., 2010). Les informations disponibles sur les examens pratiques ne sont

1. Mes remerciements à Beaudouin Laura, Daenzer Annabelle, Lanini Anastasia, Meynet Alexane, Péquignot Mathis, Rana Mariastella et Romanski Soraya qui ont participé à extraire les trois dimensions de la validité de la procédure de qualification durant le séminaire Pratiques de recherche du semestre de printemps 2023 à l'université de Fribourg.

pas des recherches mais des opinions. Celles-ci portent sur la pertinence et sur la justice, selon des facteurs liés à l'encadrement des apprentis et la qualité fluctuante de la formation (Kuster, 2011) ou le moment de passation des examens (Tellenbach, 2022). Ces travaux portent sur le déroulement de la FPI selon les interactions entre entreprises, écoles ou débouchés professionnels. Notre recherche propose de combler ce vide en questionnant, par une méthode scientifique, les experts sur la validité accordée aux examens pratiques.

Nous pensons que l'examen pratique est un moment complexe et intéressant de questionnement de l'expert sur son identité professionnelle. En effet, en période d'examen pratique, l'expert applique la référentialisation, au sens de Figari (1994), en comparant l'écart entre ce qu'il observe et ce qu'il aimerait observer chez l'apprenti. Cette référentialisation atteint un niveau de complexité supérieur, d'une part, par la présence d'un deuxième expert avec qui il faut négocier les résultats et, d'autre part, par un protocole d'examen qui représente le référent officiel et qui peut différer du référent de l'expert. Ces tensions seront analysées grâce au modèle des transactions identitaires (Perez-Roux, 2016) et à plusieurs types de perception de la validité (Penta et al., 2005).

Problématique et objectifs

Une évaluation de Kägi (2010), conduite par la Confédération suisse, a été réalisée auprès des associations faîtières formatrices, des entreprises, des écoles et des personnes en formation. Il en ressort que l'évaluation de la formation des experts aux examens est estimée suffisante à 25 % et insuffisante à 18 %. Les remarques principales issues de ce rapport sont qu'il y a trop peu de cours de formation continue pour les experts et que les intervalles entre ces cours sont trop longs. Les formations sont associées aux réformes des lois ou des procédures d'examen, qui sont habituellement réalisées chaque cinq ou dix ans. De plus, le fait que certains professionnels exercent sans la formation adéquate ou que le manque de professionnels permette à des personnes non formées d'exercer cette fonction a aussi été mentionné comme sujet à caution. Une autre problématique ressort dans une étude sur le degré d'accord entre les experts (Jan, 2023) réalisée selon la méthode Angoff (Angoff, 1984 ; Bain, 2017). Cette méthode demande aux experts d'imaginer un panel de 100 apprentis minimalement compétents, c'est-à-dire aptes à résoudre les questions, mais toujours avec la note la plus basse pour que l'examen pratique soit considéré comme suffisant.

Les experts ont pris, une à une, chaque question de l'examen pratique et estiment combien de ces 100 participants minimalement compétents répondraient correctement à chacune des questions. Pour cette étude, six experts expérimentés ont dû évaluer chaque question de l'examen pratique selon cette méthode. Ces experts comptent plus de 10 ans d'expérience, ont expertisé plus de 100 apprentis et préparent chaque année des apprentis pour les examens pratiques. Le protocole d'examen utilisé est la version libre d'accès permettant, tant aux apprentis qu'aux formateurs, de préparer l'examen pratique. Les résultats ont montré de fortes divergences entre les experts. Par exemple, selon l'un des plus grands écarts, un expert a estimé que 30 apprentis minimalement compétents répondraient correctement à la question, tandis qu'un autre a évalué qu'ils seraient 95 à répondre correctement à la même question. Ainsi, la divergence entre ces deux experts est de 65 points. La divergence moyenne dans chacune des questions a été de 45 points (Jan, 2023) pour un accord inter experts de 0,39 selon le test α de Krippendorff (Hayes & Krippendorff, 2007).

Nous voyons, au travers de ces deux exemples, que l'évaluation de cet examen pratique par les experts est, d'une part, vue comme aléatoire (Kägi, 2010) et que, d'autre part, des experts, même très expérimentés, peuvent donner des évaluations très différentes malgré un protocole d'examen identique (Jan, 2023).

La fonction d'expert

Les experts sont des professionnels actifs dans le domaine alimentaire du commerce de détail. La majorité fonctionne en tant que directeur d'un supermarché. Ils sont tenus d'avoir un minimum de trois ans de pratique et de détenir un diplôme identique ou supérieur à celui qu'ils vont expertiser. Ces professionnels peuvent obtenir le titre d'expert aux examens pratiques à la suite d'une participation à une formation de deux jours selon l'Ordonnance sur la formation professionnelle du SEFRI (2004). La première journée, intitulée cours de base, est commune à toutes les branches de la professionnelle initiale. Durant celle-ci sont abordés les rôles et les tâches des experts conformément aux dispositions légales. La deuxième journée, intitulée cours spécifique, regroupe les experts selon leurs branches de fonctionnement. Lors de cette journée, des informations pratiques liées à l'examen pratique sont présentées : l'utilisation des protocoles d'examen, la gestion du temps et les bonnes pratiques à appliquer lors de situations particulières avec un apprenti.

Les experts sont choisis pour leur posture évaluative, mais également pour leur sagesse pratique (Delahais et al., 2021) du métier. Ceci implique que leurs pairs les considèrent comme des professionnels compétents ayant une attitude valorisante à l'égard de la profession, de la procédure de qualification et de l'apprenti.

Le déroulement de l'examen pratique

Les examens pratiques se déroulent chaque année durant le mois de mai, le mois de juin étant consacré aux examens en école professionnelle.

Il s'agit d'une évaluation pratique située (Brown et al., 1989 ; Mottier Lopez et Allal, 2008) qui se déroule dans l'entreprise où l'apprenti fait sa formation.

Il existe deux diplômes : assistant et gestionnaire du commerce de détail. La formation de gestionnaire prend trois ans et l'examen pratique dure 90 minutes, tandis que la formation d'assistant prend deux ans et l'examen pratique dure 60 minutes. La formation d'assistant s'adresse aux personnes rencontrant des difficultés scolaires et le temps consacré à l'école est moindre que pour la formation de gestionnaire. Durant l'examen pratique des assistants, le niveau de complexité des questions, selon la taxonomie de Bloom (1969), est plus bas et la durée de l'examen est raccourcie de 30 minutes. Hormis ces deux différences, les experts évaluent les deux formations de la même manière et selon des protocoles similaires.

Directement après l'examen, pendant quelque 30 minutes, les experts négocient et attribuent les points par concertation (Reuter et al., 2013) à chaque question. Le total final permet de calculer la note d'examen pratique qui est ensuite transmise au coordinateur. L'apprenti n'est pas présent durant la correction.

La pratique d'évaluation n'est pas celle d'un professeur qui évalue son élève après l'avoir accompagné et formé durant plusieurs années. Nous sommes plus proches d'une évaluation de type externe (Merle, 2018) ou institutionnelle (Perrenoud, 2010). C'est la rencontre entre des professionnels qui connaissent le domaine et viennent pour réaliser leur fonction évaluatrice. Cependant, les experts ne connaissent spécifiquement ni l'apprenti ni l'entreprise visitée. Des situations inédites et déstabilisantes pour l'apprenti peuvent en découler. Par exemple, les experts peuvent demander de quelle manière sont choisis les emplacements des zones promotionnelles du magasin alors que cette entreprise ne laisse pas aux employés la possibilité de les choisir.

Les experts évaluent si les compétences opérationnelles (Seufert, 2018) fixées par le plan de formation sont atteintes (Formation du Commerce de Détail Suisse, 2021a, 2021b). Les compétences opérationnelles, dont la définition originale en allemand *Handlungskompetenz* décrit mieux le concept, sont les compétences à réaliser des actions. Ainsi, les apprentis ne doivent pas décrire qu'ils savent faire une tâche, mais le démontrer par une action en situation permettant une évaluation située (Vial, 2012). Ces compétences sont le résultat d'une pratique régulière en entreprise ainsi que d'un aller-retour entre la théorie et la pratique (Perrenoud, 2000). Concrètement, par l'examen pratique, l'apprenti est mis en action dans des situations proches de son travail quotidien. Par exemple, les experts passent en caisse avec une série de produits et évaluent la manipulation de la marchandise, le respect des consignes légales et de sécurité, mais également les compétences sociales dans la manière de dialoguer tout en travaillant. Le niveau de complexité de chaque question est défini selon la taxonomie originelle de Bloom (1969).

Bien que l'examen pratique soit axé sur des compétences opérationnelles, issues des pratiques professionnelles (Le Boterf, 2010), l'évaluation n'est pas formative et ne sera pas une base permettant à l'apprenti de s'améliorer (Scriven, 1996). En fin d'examen pratique, l'apprenti ne recevra aucun commentaire sur sa prestation. C'est une évaluation à fonction certificative qui doit permettre de certifier que l'apprenti peut être considéré comme un employé qualifié.

Le protocole de l'examen pratique

La structure de base du protocole de l'examen pratique définit le nombre de questions par domaine, le niveau taxonomique et le temps de chaque question. Elle est réalisée par Formation du Commerce de Détail Suisse. Les questions de l'examen pratique sont générées automatiquement selon un échantillonnage de questions stratifiées (Laveault & Grégoire, 2014) depuis une plateforme informatique permettant une adaptation selon les différents types d'entreprises. Cette construction automatisée et structurée des examens pratiques fait que : a) les experts ont un protocole différent d'un apprenti à l'autre ; b) le protocole est adaptable au type d'entreprise visitée (petit magasin de village, grand magasin ou magasin spécialisé) ; c) l'examen porte sur l'ensemble des compétences du métier et ne se focalise pas sur un domaine en particulier.

Chaque question (voir exemple en figure 1) propose une série de solutions probables dans la colonne intitulée Liste de solutions ainsi qu'une zone libre intitulée Protocole qui permet de noter la réponse de l'apprenti.

Figure 1
Question issue d'un protocole de l'examen pratique

N° OE	Objectif évaluateur	TA	N°	Tâche	Min	Pts	Liste de solutions	Protocole	Points
5.3.14	Je me montre serviable et m'implique dans mon travail. Consigne pour l'expert : Aucun jeu de rôle, l'expert présente le cas. Thème : Types de clients particuliers	C3	2.4	Entretien de vente/ présentation du cas Un client aveugle pénètre avec son chien dans votre magasin. Comment vous comportez-vous ? Que faites-vous dans une telle situation ? Montrez-nous votre façon d'agir comme si vous étiez en situation réelle. 1,0 P = très bien 0,5 P = satisfaisant	3	1	<ul style="list-style-type: none"> - Aller au contact du client. - Se présenter avec son nom en tant que collaborateur du magasin. - Demander si le client a besoin d'aide. - Faire attention au choix des mots utilisés (couleurs, apparence, éviter des expressions comme « Voyez-vous ») - Ne pas entraver le chien dans sa mission. 	1	

Les experts sont libres d'utiliser une zone ou l'autre, voire les deux, le plus important étant de noter les informations nécessaires pour retracer le déroulement de l'examen pratique lors de la l'évaluation par les deux experts.

Les autres zones de la figure 1 décrivent des informations administratives telles que la source ayant servi à la construction de la question, le temps ainsi que le nombre de points attribués à la question.

Cadre théorique

Comme le montre le protocole de l'examen pratique, les experts sont très encadrés dans la réalisation de leur fonction d'évaluateur et les questions à poser leur sont fournies. Mais, en même temps, le processus de l'examen pratique fait que les experts vont évaluer des apprentis et des entreprises qu'ils ne connaissent presque pas. Pour mieux saisir ce dilemme, nous testerons la perception qu'ont les experts de la validité de l'examen (Penta et al., 2005). Ces types de validité seront intégrés dans le modèle de transactions identitaires (Perez-Roux, 2016) démontrant comment la référentialisation (Figari, 1994) faite par les experts pour réaliser leur évaluation dans un contexte simultanément cadré est une source d'instabilité qui peut être reliée à leur identité professionnelle.

La validité de l'examen

Dans une première phase, nous testons la validité (Anastasi & Urbina, 1996; Laveault & Grégoire, 2014; Nevo, 1985; Penta et al., 2005) que les experts accordent à l'examen. Lors de la deuxième phase, les facteurs de validité construits servent à réaliser des profils d'experts par le recours à une analyse en classes latentes. Ces profils serviront dans la troisième phase afin de mieux comprendre la référentialisation (Figari, 1994) faite par les experts.

Parmi les six types de validité (Penta et al., 2005), nous en utilisons trois :

- 1) La validité de contenu interroge les experts sur l'examen pratique en tant qu'outil de qualité pour évaluer le professionnalisme des apprentis. Par exemple, est-ce que les questions reflètent effectivement le travail quotidien des apprentis (Laveault & Grégoire, 2014; Penta et al., 2005)?
- 2) La validité apparente interroge la qualité apparente de l'examen. Les experts sont des professionnels du commerce de détail, mais pas de la pédagogie ou du plan de formation dont sont issues les

questions des examens pratiques. Cette validité porte ainsi sur la valeur apparente et non réelle de l'examen pratique (Penta et al., 2005). Cette mesure est importante, car elle indique la légitimité et le crédit que les experts accordent au protocole d'examen pratique (Anastasi & Urbina, 1996). Par exemple, est-ce que les tournures de phases limitent la compréhension des questions?

- 3) La validité de conséquence représente la perception de l'adéquation entre les questions de l'examen pratique et le magasin où se déroule l'expertise. (Laveault & Grégoire, 2014; Nevo, 1985; Penta et al., 2005). Cette validité permet de prendre en compte les conséquences de l'utilisation du protocole d'examen pratique sur l'évaluation de l'examen pratique lui-même (Messick, 1988). Par exemple, est-ce que les réponses des apprentis correspondent à la liste des solutions?

Précisons que ces trois validités sont questionnées selon les perceptions qu'ont les experts de la validité de l'examen pratique. Ce n'est pas l'examen pratique qui est testé, mais la démarche de mesure (Loye, 2019) avec l'examen pratique pour s'acquitter correctement la fonction d'expert.

Les trois autres types de validité (Penta et al., 2005), en référence à un critère concomitant, prédictif ainsi que conceptuel ne questionnent pas les experts sur l'examen. Ces critères questionnent la validité de l'examen pratique par rapport à d'autres examens et, pour cette raison, ils ne sont pas pertinents pour cette étude.

Les profils des experts

La procédure de construction des profils par l'analyse en classes latentes est présentée dans les résultats. Ainsi, nous passons à la référentialisation (Figari, 1994) selon ces différents profils.

Lors de l'évaluation, l'expert se base sur un référentiel (Figari, 1994, 2006) qui n'est pas un objet de référence préexistant, mais une construction éphémère et personnelle cognitivement mobilisée durant l'examen. Ce référentiel est conçu comme l'outil étalon servant à évaluer l'écart qui existe entre le référent, désignant ce que l'on souhaiterait observer ou constater, et le référé, correspondant à la réalité que l'on observe lors de l'examen pratique en contexte réel. Le référent est multidimensionnel : il entremêle les attentes de l'expert selon ses propres critères de qualité, les besoins du marché, le type d'entreprise visité et son état d'esprit du moment, ainsi la conception même de la fonction d'expert (Issaieva & Crahay, 2010) qui

est propre à chacun. Les experts évaluent les apprentis selon ce qu'ils vont montrer et démontrer durant l'examen pratique, défini par Hadji comme les signes parlants (2012). Ces signes parlants, ou indices, sont issus des pratiques professionnelles (Le Boterf, 2010) que les experts veulent constater dans la prestation de l'apprenti.

L'examen pratique a une fonction certificative, mais la démarche de cette évaluation peut être sommative ou herméneutique (De Ketele, 2010) : sommative, car l'obtention d'une note suffisante est obligatoire pour prétendre à la diplomation, mais également herméneutique, car l'examen pratique avait du sens selon les pratiques professionnelles afin de garantir les acquis d'un futur employé qualifié (Mottier Lopez, 2015). Des biais entrent également en action par la méconnaissance de l'entreprise expertisée puisque l'expert n'est jamais expert dans sa propre entreprise. Ainsi, un effet-entreprise, par analogie à l'effet-école (Grisay, 2006), peut apparaître ; les experts peuvent être influencés par la réputation des entreprises. Le jugement des experts (Bressoux, 2018) peut, en partie, se construire selon les préjugés sur les entreprises qui deviennent la réputation de l'apprenti expertisé.

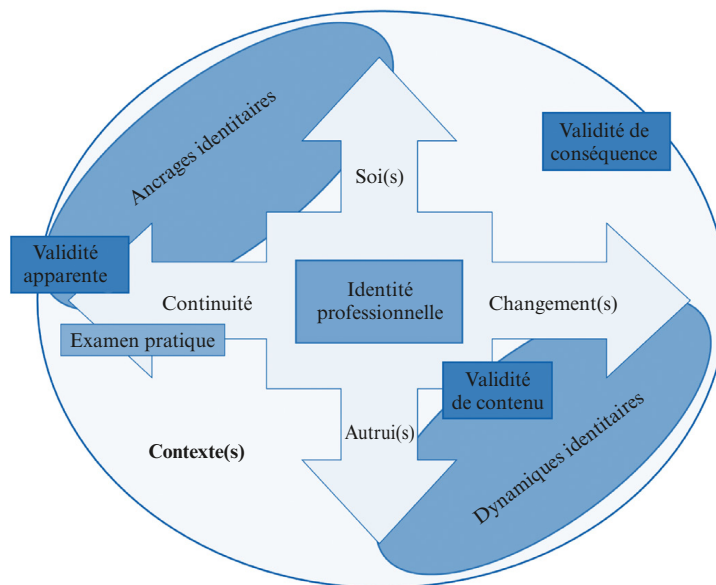
Ainsi, la référentialisation (Figari, 1994) est la phase centrale de l'action d'évaluation, car on justifie le résultat, non de manière absolue, mais de manière relative au cadre d'un examen pratique spécifique selon l'écart mesuré entre référent et référé.

L'identité professionnelle

Le référé (Figari, 1994) peut être double : d'une part, il y a celui de l'expert que l'on vient de présenter mais, d'une autre part, il y a le référé officiel, soit l'examen pratique. Afin d'expliquer de quelle manière le référent, le référé de l'expert et le référé officiel coexistent, nous utiliserons une version adaptée du modèle des transactions identitaires de Perez-Roux (2016), illustré en figure 2, pour présenter le processus complexe et dynamique de l'accompagnement en formation.

L'identité professionnelle de l'expert, durant ses expertises, est tiraillée entre plusieurs dimensions. La précision « durant ses expertises » est importante, car l'expert quitte son contexte habituel pour aborder une entreprise peu connue, afin d'évaluer un apprenti inconnu avec un deuxième expert souvent côtoyé uniquement dans le cadre de cette fonction. Ainsi, l'identité professionnelle de l'expert n'est pas figée durant les expertises. La référentialisation (Figari, 1994) de l'expert fluctue selon les dimensions et le(s) contexte(s) de la transaction identitaire (Perez-Roux, 2016). Selon

Figure 2
Transactions identitaires (Adapté de Perez-Roux, 2016, p. 4)



l'axe horizontal, afin de garantir la conformité de l'évaluation officielle, les experts doivent se référer à la structure figée de l'examen pratique mais doivent également évaluer si les compétences de l'apprenti correspondent aux critères actuels du métier. L'axe vertical demande des ajustements entre la propre représentation de l'expert du métier, ses critères quant au travail bien fait et ce qui est demandé par l'examen, mais également des attentes quant aux compétences du métier, telles que définies par le deuxième expert. La référentialisation (Figari, 1994) est l'association que l'expert fait entre ses diverses transactions identitaires, son collègue expert, le protocole d'examen et l'apprenti expertisé.

Dans le modèle présenté en figure 2, l'examen pratique est un objet invariable qui se positionne dans la continuité. Nous positionnons également les trois types de validité retenues. D'abord, la validité apparente, qui évalue spécifiquement la construction des protocoles d'examens selon les questions et les tournures de phrases qui les composent, est située dans la zone de l'examen pratique. Deuxièmement, selon l'adéquation entre le protocole d'examen pratique et l'évaluation d'apprentis en fin

de formation (validité de contenu), cette validité est située entre les axes « Changement(s) » et « Autrui », car elle évalue également l'utilisation et l'application du protocole faites par le deuxième expert. Troisièmement, il y a la validité de conséquence, selon la congruence de l'outil entre les questions, le type de magasin et le plan de formation pour évaluer un futur professionnel. Cette validité est située entre « Soi(s) » et « Changement(s) », car les items évaluent l'expert sur l'écart qu'il ressent entre son référent (Figari, 1994) et le référent officiel du protocole d'examen.

Objectifs et hypothèses de recherche

Les réponses aux items du questionnaire doivent permettre d'extraire les trois dimensions de la validité de la procédure de qualification et de répondre à notre question de recherche : comment se distinguent les experts en fonction de leur évaluation de la validité de l'examen pratique ?

Notre première hypothèse est qu'il existe plusieurs profils d'experts qui se distinguent selon les trois dimensions de la validité. Nous testerons la présence de ces profils par classes latentes. Notre deuxième hypothèse est que les experts, en fonction de leurs profils, fondent leur référentialisation principalement sur leur expérience. La fonction d'expert est occasionnelle, peu contrôlée et les protocoles d'examens pratiques ont une structure inchangée depuis 2004. Pour rappel, cette formation dure deux jours et a lieu en début de prise de fonction. En 2014, à la suite d'un changement de niveau taxonomique, une mise à niveau pour la deuxième journée a été proposée aux experts. Cependant, certains ont pu éluder la formation complète depuis quinze ans. Nous testerons la solidité de cette hypothèse avec les autres données sociodémographiques et certains items faisant appel à la référentialisation durant les examens pratiques.

Méthodologie

Les participants

Grâce à la base de données nationale des experts de la branche alimentation, la population des 457 experts a été sollicitée. Bien que la procédure de qualification soit de la responsabilité des cantons, les experts sont répartis en trois groupes, selon les régions linguistiques francophone, alémanique et italophone².

² Pour l'apprenti, le choix de la langue est défini dans son contrat de travail (français, allemand ou italien) et conditionnera la langue des cours et de son examen pratique.

L'échantillon ($n = 189$) comporte 32 % de femmes et l'âge moyen est de 46 ans ($M = 46,48$, $\text{É.-T.} = 9,96$), représentant 41,35 % de la population. La formation suivie est à 28 % au niveau 5³ selon la classification internationale type de l'éducation (CITE) et à 72 % au niveau CITE 6⁴. Les francophones représentent 36 % des réponses pour une proportion de 22 % dans la population. Les alémaniques représentent 59 % des réponses pour une proportion de 75 % et les italophones 5 % des réponses pour une proportion de 3 % dans la population. L'expérience moyenne pour la fonction d'expert est de 11 ans ($M = 11,19$; $\text{É.-T.} = 6,92$).

Les experts réalisent en moyenne dix expertises, ce qui représente approximativement trois jours de travail, à raison de trois à quatre expertises par journée, en moyenne, selon un rapport interne du domaine alimentaire du commerce de détail réalisé en 2023.

Ont été retirés de l'échantillon ($n = 6$), ceux ayant répondu en moins de six minutes, durée minimale d'une réponse de qualité selon des essais empiriques avec trois participants.

Les instruments

Pour évaluer les perceptions de la validité de contenu, la validité apparente et la validité de conséquence (Penta et al., 2005), onze items de type Likert ont été construits. Les modalités de réponses varient selon six niveaux, allant de « pas du tout d'accord ou ne me correspond pas du tout » à « tout à fait d'accord ou me correspond totalement ». L'instrument est composé de trois parties ; les items figurent en annexe.

Partie 1 - Questions générales sur l'examen pratique

Cette partie est construite selon des affirmations générales sur l'examen pratique auxquelles l'expert indique son degré d'adéquation. Par exemple, « De manière générale, vous trouvez que la durée de l'examen est trop longue » ou « Selon vous, les examens pratiques et les protocoles d'examens reflètent le travail quotidien des apprentis ».

3. Les diplômes courants sont le certificat fédéral de capacité ou la maturité réalisée en école professionnelle.

4. Les diplômes courants sont le brevet fédéral ou un diplôme obtenu en école spécialisée.

Partie 2 - Questions sur la manière de répondre

La deuxième partie se base sur des captures d'écran de points spécifiques de l'examen pratique en version libre. En lien avec ces images, des questions et des affirmations sont soumises à l'expert, sur lesquelles il doit indiquer son degré d'adéquation.

Partie 3 - Données sociodémographiques

Les informations demandées sont le genre, l'âge, le plus haut niveau d'étude terminé ainsi que l'entreprise formatrice. Les entreprises ont été séparées en deux groupes, soit « Leader et Historique » désignant deux entreprises qui, selon l'Office fédéral de la statistique (2024), représentent 64 % du chiffre d'affaires du commerce de détail et « Autre » pour toutes les autres entreprises.

Pour les informations sur les examens pratiques, nous leur avons demandé le nombre d'années qu'ils avaient cumulées en tant qu'expert, le nombre d'expertises moyennes réalisées ainsi que le nombre d'apprentis que compte leur entreprise. L'expérience des experts est répartie en trois catégories : 1) moins de 3 ans, pour les experts peu ou pas expérimentés, 2) 3 à 15 ans, pour les experts expérimentés ayant uniquement fonctionné selon les protocoles d'examens pratiques de 2004 et 3) plus de 15 ans, pour les experts qui ont fonctionné selon les protocoles d'examens pratiques de 2004, mais également selon l'ordonnance précédente. La séparation entre ces deux derniers groupes est importante, car la précédente ordonnance sur la formation professionnelle imposait déjà une durée mais pas de protocole d'examen. Selon l'ancienne ordonnance de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT, 1980), les experts posaient aux apprentis les questions de leur choix.

L'instrument a été traduit en italien et en allemand. La version italienne a été validée par la responsable de cette région. La traduction de la version allemande a été validée selon la méthode *Forward-Backward* (Behling & Law, 2000). Seules des remarques concernant les abréviations des titres et des institutions ont été relevées. Aucune information sur le canton de fonctionnement n'a été demandée, car les experts sont fréquemment appelés à expertiser dans plusieurs cantons de leur région linguistique.

Les trois types de validité de l'examen

Quatre items sur la validité de contenu (Laveault & Grégoire, 2014 ; Penta et al., 2005) évaluent dans quelle mesure le protocole d'examen pratique est perçu comme un outil adéquat pour évaluer les apprentis. L'ensemble du déroulement de l'examen, ainsi que les questions posées par les experts, proviennent uniquement du protocole. Par conséquent, ce dernier doit à la fois refléter le travail quotidien et être un outil facilement utilisable.

La validité apparente, mesurée par trois items, est vue comme étant moins rigoureuse (Anastasi & Urbina, 1996 ; Nevo, 1985 ; Penta et al., 2005). Elle est cependant importante, car elle mesure l'acceptation et la crédibilité que les experts attribuent à l'examen. Toutes les questions du protocole sont construites selon une terminologie propre à ses concepteurs. Cependant, le langage professionnel, les termes techniques et les tournures de phrases changent selon les entreprises de formation. Par exemple, un même rayon est nommé «épicerie», «marchandise générale» ou «produits secs» selon les entreprises. Ainsi cette validité mesure la crédibilité que les experts attribuent aux termes choisis, mais également leur estimation de la capacité de l'apprenti à comprendre ces différents termes.

Quatre items servent finalement à mesurer les implications attribuées par les experts au protocole en tant qu'instrument de mesure, soit la validité de conséquence (Laveault & Grégoire, 2014 ; Messick, 1988 ; Penta et al., 2005). La note que les experts attribuent doit indiquer si l'apprenti est suffisamment compétent pour exercer comme professionnel qualifié.

La procédure d'administration de l'instrument

L'instrument a été soumis aux experts par courriel, la langue du message (français, allemand ou italien) est définie selon le choix de l'expert dans le système informatique de la branche. L'instrument, disponible en trois langues, a été complété par le logiciel d'enquête en ligne LimeSurvey. Durant le processus, l'expert avait la possibilité de choisir la langue de l'interface. L'appariement de l'expert à l'une des trois langues est défini selon celle qu'il a utilisée pour remplir l'enquête⁵.

5. Nous utiliserons par la suite des termes tels que «experts francophones», bien quelques experts bilingues fonctionnent occasionnellement dans une autre langue.

La réponse à chaque question a été définie comme obligatoire. Les consignes relatives aux objectifs de l'enquête étaient disponibles dans le courriel et sur LimeSurvey. L'instrument est resté accessible durant un mois et un courriel de rappel a été envoyé après deux semaines.

La procédure d'analyse

Des analyses factorielles exploratoires (AFE) ont été réalisées à partir des 11 items sur la validité. Les trois facteurs extraits ont été analysés avec le logiciel Mplus 8.3 afin de réaliser des profils en classes latentes. La composition des trois profils d'experts obtenus a été comparée grâce à des tests de Kruskal-Wallis.

Résultats

Dans notre recherche, plusieurs objectifs se dessinent. D'abord, nous cherchons à extraire les trois dimensions de la validité de la procédure de qualification selon notre cadre théorique. Ensuite, nous désirons distinguer des profils d'experts selon ces dimensions de la validité. Finalement, nous voulons expliquer ces profils selon les données sociodémographiques recueillies.

La validité de l'examen

Les AFE ont été conduites selon la méthode d'extraction de factorisation en axes principaux et une rotation Oblimin avec normalisation Kaiser (Stafford et al., 2006). Selon l'échantillon de 189 participants, seules les saturations dont la valeur était supérieure à 0,37 ont été prises en compte (Berger, 2021). Les trois facteurs extraits expliquent au total, 57,59% de la variance. Le test de sphéricité de Bartlett est significatif et l'indice KMO est adéquat à 0,70 (Gagnon, 2019). La perception de la validité des examens pratiques est multidimensionnelle par le contexte de l'examen ainsi que le référent construit par l'expert. Ainsi, selon les conseils de Béland et al. (2018), nous donnons la cohérence interne par l'oméga de McDonald.

Le tableau 1 rapporte la matrice de pattern de cette solution factorielle.

Le premier facteur extrait correspond à la validité de contenu, compte quatre items, une valeur propre de 2,85 et explique 25,89% de la variance dans les items. La cohérence interne est bonne avec un oméga de McDonald de 0,73. L'item « Je peux aisément attribuer 0 à 17 points pour la présentation » est conservé, bien qu'il ne sature que faiblement,

car les 17 points possibles de cette question ont un poids important dans l'examen pratique pour deux raisons. Premièrement, selon le protocole, il faut accorder 15 minutes à cette question, ce qui représente un sixième du temps total. Deuxièmement, cette question est appareillée à quatre autres questions pouvant donner jusqu'à 8 points en plus. Ainsi, cette question vaut 25 points, donc le quart de l'examen.

Tableau 1
Matrice de pattern de la solution en trois facteurs

Dimensions	Items	Facteurs		
		F1	F2	F3
Validité de contenu $\omega = 0,73$	Sont suffisants pour certifier que l'apprenti Aest un professionnel compétent.	0,89		
	Reflètent le travail quotidien des apprentis.	0,63		
	Ont un niveau de difficulté adapté pour certifier les compétences d'un gestionnaire du commerce de détail.	0,63		
	Je peux aisément attribuer 0 à 17 points pour la présentation.	0,37		
Validité apparente $\omega = 0,79$	Les questions sont difficiles du point de vue des termes techniques.		0,78	
	Les questions sont difficiles du point de vue de la langue.		0,75	
	Les tournures de phrases rendent les questions difficiles.		0,72	
Validité de conséquence $\omega = 0,54$	Les réponses des apprentis correspondent à la liste de solutions.			0,63
	Je différencie facilement les trois compétences (professionnelle, méthodologique et sociale) à évaluer dans l'analyse de la présentation.			0,51
	Les réponses de la liste de solutions me semblent correspondre aux pratiques du commerce de détail actuel.			0,47
	Les présentations des apprentis me semblent généralement cohérentes avec la théorie.			0,38
Valeur propre		2,85	2,21	1,28
Variance expliquée (%)		25,89	20,07	11,63

Note: Les saturations < 0,37 ne sont pas affichées.

Le deuxième facteur extrait correspond à la validité apparente, compte trois items, une valeur propre de 2,21 et explique 20,07% de la variance dans les items. La cohérence interne est bonne avec un oméga de McDonald identique de 0,79.

Le troisième facteur extrait correspond à la validité de conséquence, compte quatre items, une valeur propre de 1,28 et explique 11,63% de la variance dans les items. La cohérence interne est relativement faible avec un oméga de McDonald de 0,54.

Le profil des experts

Les scores des trois facteurs de validité, standardisés en scores *Z*, sont traités dans le logiciel Mplus 8.3 (Asparouhov & Muthen, 2012; Caron, 2018; Geiser, 2013; Nylund et al., 2007) pour l'extraction des profils d'experts.

Selon les recommandations de Nylund et al. (2007) et en utilisant le test *Bootstrap Likelihood Ratio Test* (BLRT), reconnu pour sa robustesse dans ce contexte, nous avons conservé trois classes latentes, comme l'indique le tableau 2. Nylund et al. (2007) suggèrent effectivement de conserver la dernière classe latente, qui présente un résultat significatif ($p < 0,01$). Cette décision est renforcée par la valeur du test *Bayesian Information Criterion* (BIC), plus faible pour le modèle à trois classes, mettant ainsi en évidence la pertinence de cette configuration.

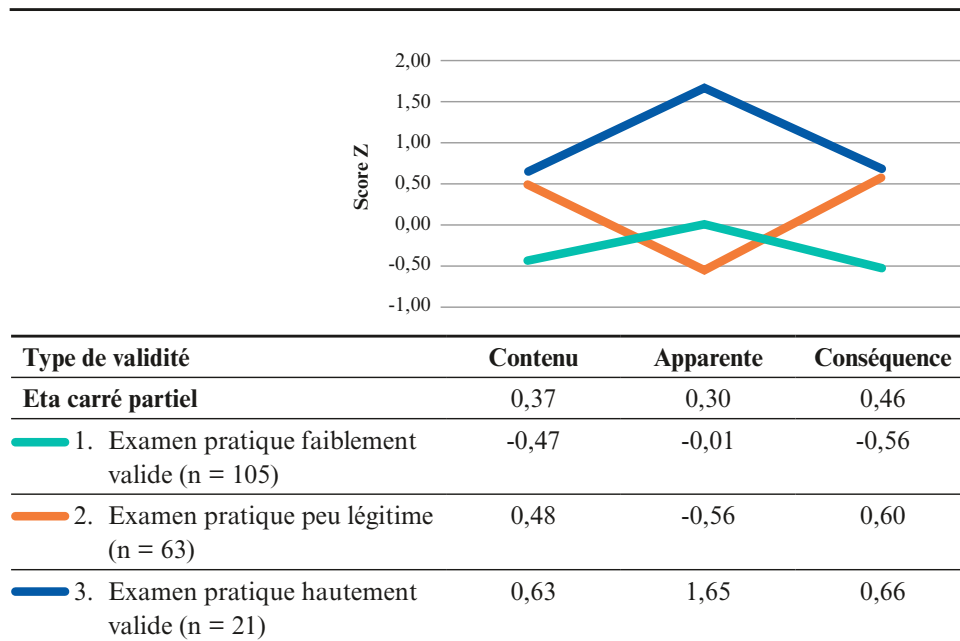
Tableau 2
Indices statistiques pour le choix du nombre de profils à retenir

Nbre de classes	Log(L)	AIC	BIC	ABIC	BLRT	Entropie
2	-803,03	1 601,31	1 633,72	1 602,05	< 0,001	0,46
3	-790,65	1 587,84	1 633,22	1 588,88	< 0,001	0,60
4	-779,92	1 583,66	1 642,01	1 585,00	ns	0,69

Log(L), *log likelihood*; AIC, *Akaike Information Criterion*; BIC, *Bayesian Information Criterion*; ABIC, *Adjusted Bayesian Information Criterion*; BLRT, *Bootstrap Likelihood Ratio Test*

La figure 3 présente les moyennes de chacun des profils selon les types de validité.

Figure 3
Moyennes pour type de validité en fonction des profils d'experts



Le tableau 3 rapporte la composition de chacun des profils quant au niveau de formation, de l'entreprise, de l'expérience en tant qu'expert, du genre, de la langue et de l'âge. Il existe des différences dans la composition des profils quant à l'expérience en tant qu'expert et quant à la langue. La répartition des experts dans les profils est dépendante de l'expérience ($F_{(1,186)} = 3.15, p < 0,05; \eta^2 = 0,03$) et de la langue ($\chi^2_{(2)} = 16,22; p < 0,001; V = 0,30$). Au vu du peu d'italophones ($n = 9$), le test a été réalisé pour les alémaniques et pour les francophones. En revanche, nous trouvons que cette répartition est indépendante du niveau de formation, de l'entreprise, du genre et de l'âge des experts.

Le profil 1 : Examen pratique faiblement valide

Ce profil regroupe 56% des experts de l'échantillon, soit 105 experts sur les 189 de l'échantillon complet. Ils évaluent la procédure d'examen pratique comme faiblement valide, tant du point de vue de la validité de contenu que de la validité de conséquence. Concernant la validité apparente, les experts se situent presque exactement à la moyenne de l'échantillon total en score Z (-0,01). La validité apparente attribuée à l'examen

Tableau 3
Description des experts appartenant à chacun des profils

n (%)	Niveau de formation		Entreprise ¹		Expérience d'expert			Genre			Langue		Âge
	CITE 5	CITE 6	Leader et historique	Autres	Moins de 3 ans	3 à 15 ans	Plus de 15 ans	F	H	Français	Allemand	Italien	
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
1. Examen pratique faiblement valide	105 (55,56%)	28 (53,85%)	77 (56,20%)	69 (58,47%)	36 (50,70%)	10 (55,56%)	23 (56,10%)	39 (63,93%)	66 (51,56%)	29 (42,65%)	70 (62,50%)	6 (66,67%)	46
2. Examen pratique peu légitime	63 (33,33%)	15 (28,85%)	48 (35,04%)	39 (33,05%)	24 (33,80%)	4 (22,22%)	16 (39,02%)	16 (26,23%)	47 (36,72%)	23 (33,82%)	37 (33,04%)	3 (33,33%)	48
3. Examen pratique hautement valide	21 (11,11%)	9 (17,31%)	12 (8,76%)	10 (8,47%)	11 (15,49%)	4 (22,22%)	2 (4,88%)	6 (9,84%)	15 (11,72%)	16 (23,53%)	5 (4,46%)	0 (0,00%)	46
Total	189	52	137	118	71	18	41	61	128	68	112	9	

Note: Les pourcentages arrivent à un total de 100% lorsqu'ils sont lus en colonne.

1. Les entreprises sont séparées en deux groupes : « Leader et historique » qui, comme le nom l'indique, correspondent aux deux entreprises historique et leader en Suisse et « Autres » pour toutes les autres entreprises.

pratique (Anastasi & Urbina, 1996; Nevo, 1985; Penta et al., 2005) est dans la moyenne des autres experts, mais la validité de contenu (Laveault & Grégoire, 2014; Penta et al., 2005) dans la capacité de l'examen pratique en tant qu'outil à évaluer un professionnel ainsi que la validité de conséquence (Laveault & Grégoire, 2014; Penta et al., 2005) pour le processus de validation mis en place par cet examen sont en dessous des deux autres profils.

Concernant la composition de ce profil selon la langue et l'expérience, il est plus adopté par les alémaniques (63 %) que par les francophones (43%). L'expérience moyenne est de 11 ans ($M = 11,45$; $\text{É.-T.} = 7,11$), ce qui est similaire à l'ensemble des experts.

Le profil 2 : Examen pratique peu légitime

Ce profil regroupe 33 % des experts de l'échantillon, soit 63 experts. Ils évaluent positivement les validités de contenu et de conséquence (Penta et al., 2005) et considèrent l'examen pratique satisfaisant sur le fond. Cependant, la validité apparente est en dessous de la moyenne. Ainsi, les experts accordent peu de crédibilité à la construction et aux termes employés lors de l'examen pratique (Anastasi & Urbina, 1996; Nevo, 1985; Penta et al., 2005). Le protocole est perçu comme un outil adéquat pour réaliser l'examen, mais les termes qui y sont employés ne sont pas « appréciés ».

La composition de ce profil est pareillement répartie entre alémaniques (33 %) et francophones (34 %). L'expérience de 11 ans ($M = 11,92$; $\text{É.-T.} = 6,54$) de ce profil est également similaire à la moyenne générale.

Le profil 3 : Examen pratique hautement valide

Ce profil regroupe 11 % des experts de l'échantillon, soit 21 experts. L'examen pratique est perçu comme hautement valide selon les trois indicateurs construits (Anastasi & Urbina, 1996; Laveault & Grégoire, 2014; Messick, 1988; Penta et al., 2005). Les scores sont les plus élevés des trois profils. Les scores de validité de contenu et de conséquence sont similaires à ceux du profil 2 et plus élevés que ceux du profil 1. Les scores de validité apparente sont particulièrement plus élevés que ceux des deux autres profils, avec un score Z de 1,65. Les experts de ce profil accordent une grande validité à l'examen.

Selon la langue, ce profil est presque exclusivement composé de francophones (24 %). Il comporte seulement 4 % des alémaniques et aucun italophone. L'expérience est plus basse que dans les autres profils, à 8 ans ($M = 7,71$; $\text{É.-T.} = 9,29$).

Notre première hypothèse est vérifiée. Selon les types de validités de l'examen, nous avons pu découvrir trois profils d'experts.

Les caractéristiques sociodémographiques des profils d'experts

Selon notre deuxième hypothèse, nous testons les profils d'experts en fonction des différentes données sociodémographiques afin de tester si l'expérience en tant qu'expert est la principale source de référentialisation (Figari, 1994, 2006).

Le profil et l'expérience des experts

Les données étant éloignées d'une distribution normale, nous avons utilisé le test non paramétrique de Kruskal-Wallis. Ce test permet de déterminer s'il y a une différence entre les profils d'experts et une donnée observée. Le rang moyen nous renseigne sur le positionnement du groupe observé par rapport au rang moyen attendu.

La différence d'évaluation de la légitimité de l'examen, comme l'illustre le tableau 4, est significative ($H(2) = 7,49$; $p < 0,05$) (Siegel, 1956) pour une taille d'effet de 4% entre les profils et l'expérience des experts. L'écart entre le rang moyen attendu (95) et les trois rangs moyens montre que la tendance centrale de l'expérience en tant qu'expert n'est pas identique selon les profils. Ainsi l'expérience des experts selon les profils construits représente effectivement des populations distinctes.

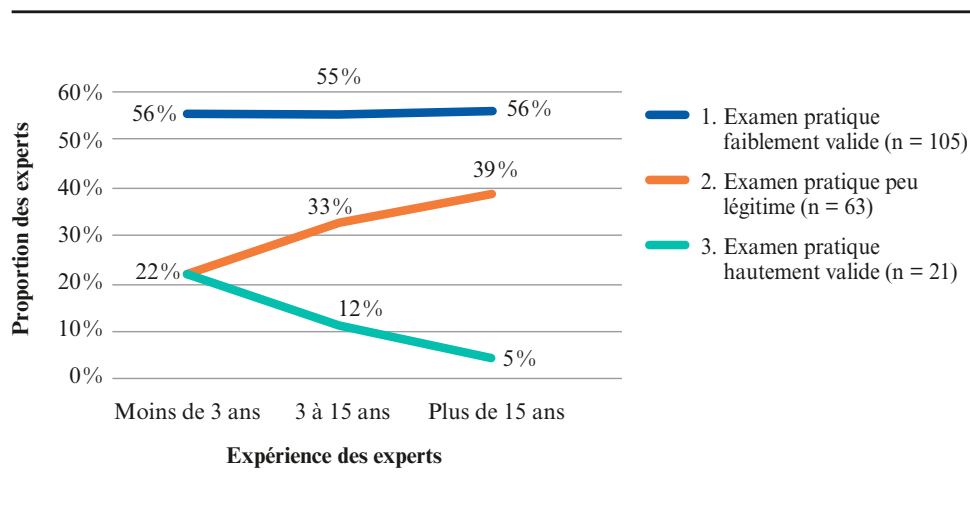
Tableau 4
Profil des experts selon leur expérience moyenne

Groupe	n	M	É.-T.	Rang moyen
3. Examen pratique hautement valide	21	7,71	6,29	65
1. Examen pratique faiblement valide	105	11,45	7,11	97
2. Examen pratique peu légitime	63	11,92	6,54	102

Les experts des profils 1 (Examen pratique faiblement valide) et 2 (Examen pratique peu légitime), qui indiquent une perspective contestant en partie la validité de l'examen, ont une expérience plus longue dans cette fonction. La figure 4 présente les trois profils d'experts selon les groupes d'expérience « Moins de 3 ans », « 3 à 15 ans » et « Plus de 15 ans ». Le profil 1 est similaire pour les trois groupes d'expérience en tant qu'expert. Les profils 2 et 3 sont identiques, à 22%, dans le groupe des experts de moins de trois ans d'expérience mais divergent dans les deux groupes suivants.

Pour les experts ayant plus de 15 ans d'expérience, le profil 3 ne représente que 5% des experts alors qu'ils sont 39% dans le profil 2. Précisons encore que nos données sont transversales et non longitudinales. Ainsi, nous avons des comparaisons entre les profils d'experts et non une évolution de ces derniers.

Figure 4
Profil des experts selon leur expérience



Cette information est appuyée par quatre autres résultats. Premièrement, en réalisant le test Kruskal-Wallis en remplaçant l'expérience par l'âge, le résultat est non significatif ($H(2) = 0,81$; ns), montrant ainsi que les années d'expérience sont liées aux profils des experts et non à leur âge. Deuxièmement, un test Kruskal-Wallis entre les trois profils d'experts ($H(2) = 6,80$; $p < 0,05$) avec l'item « La durée de l'examen [...] est trop longue », non utilisé dans l'analyse factorielle, est aussi significatif. Ce qui signifie que le test est perçu comme trop long pour les classes « Examen pratique hautement valide » (moyenne de rang de 103) et « Examen pratique faiblement valide » (moyenne de rang de 102), mais pas pour la classe « Examen pratique peu légitime » (moyenne de rang de 81). Pour les experts ayant une expérience plus longue, la durée de l'examen pratique est trop courte pour réaliser une évaluation valide. Deux tests de khi carré révèlent que les profils ne diffèrent pas dans leur composition en termes de formation ($\chi^2_{(2)} = 2,29$; ns) ou de genre ($\chi^2_{(2)} = 2,63$; ns).

Le profil des experts selon leur langue

Une différence significative apparaît selon la langue des experts ($\chi^2_{(2)} = 16,22$; $p < 0,01$; $V = 0,30$). Le test de khi carré a été réalisé avec les experts francophones et alémaniques. Les italophones n'ont pas pu être pris en compte, car une valeur inférieure à 5 apparaît dans le tableau de la distribution théorique. Le tableau 5 montre la répartition des trois profils selon la langue.

Tableau 5
Profil des experts selon leur langue

Groupe	n	Français	Allemand
1. Examen pratique faiblement valide	105	43 %	63 %
2. Examen pratique peu légitime	63	34 %	33 %
3. Examen pratique hautement valide	21	23 %	4 %

Le profil 2 est de proportion identique entre les deux langues, tandis que le profil 3 semble être majoritairement présent parmi les experts francophones.

Discussion

Par des analyses factorielles exploratoires (AFE), nous avons pu extraire trois dimensions de la validité de la procédure de qualification. Ces dimensions nous ont ensuite permis de distinguer trois profils d'experts par une analyse en classes latentes. Nous avons finalement testé les liens entre ces profils et les données sociodémographiques récoltées. Cette discussion porte sur les différences significatives entre les profils des experts et leur perception de validité de l'examen pratique, puis la modulation de ce lien par l'expérience et par la langue de l'expert.

La validité de l'examen pratique selon les profils des experts

L'examen pratique est ainsi majoritairement perçu comme peu adapté pour les trois types de validité testés. Du point de vue de la validité de contenu (Laveault & Grégoire, 2014; Penta et al., 2005), le protocole d'examen pratique n'est pas considéré comme un bon outil pour évaluer les compétences des apprentis. Selon la validité de conséquence (Laveault & Grégoire, 2014; Nevo, 1985; Penta et al., 2005), il n'est pas vu comme un outil adéquat pour les différentes entreprises d'expertise. Finalement,

en ce qui concerne la validité apparente (Anastasi & Urbina, 1996), l'examen pratique n'est pas perçu comme légitime en raison des tournures de phrase employées.

Nous émettons l'hypothèse que cette faible évaluation de la validité de l'examen pratique est attribuable à son absence d'évolution, devant rester dans la dimension de la continuité de l'ancrage identitaire (Perez-Roux, 2016). Le texte de loi ainsi que le plan de formation étant identiques depuis 2004, l'examen pratique est resté identique. De leur côté, les experts, spécialement ceux ayant cette fonction depuis 2004 ou avant, ont vu beaucoup de changements de leur identité professionnelle dans le commerce de détail. Leur travail quotidien ne se retrouve donc pas dans les protocoles d'examens actuellement en vigueur. Une autre hypothèse est liée au sentiment de lassitude ressenti par les experts pour des protocoles d'examens pratiques identique d'une année à l'autre. Le déroulement des examens suivant toujours le même fil rouge, l'expert expérimenté réalise la majorité de l'examen en se référant à peine à son protocole. Ainsi, il peut avoir l'impression que son propre ressenti est plus pertinent que les observations qu'il aurait dû reporter sur un protocole dont il ne perçoit plus l'utilité.

Selon l'expérience des experts

En nous basant sur les facteurs de validité de l'examen, nous avons pu construire trois profils significativement liés à l'expérience des experts.

Nous voyons que le profil 1 (Examen pratique faiblement valide), décrivant l'examen pratique comme faiblement valide, est similaire dans les trois groupes d'expérience. Ensuite, il est plus intéressant d'observer la différenciation qui s'opère entre les profils 2 et 3 (Examen pratique peu légitime et Examen hautement valide). Pour les experts ayant une expérience de moins de trois ans, la répartition entre les profils 2 et 3 est identique, à 22%. L'évaluation de l'examen pratique comme étant hautement valide (profil 3) est de plus en plus faible dans les deux groupes d'expérience suivants et inversement pour l'évaluation de l'examen pratique comme étant peu valide (profil 2).

Nous ne parlerons pas d'une évolution, nos données étant transversales et non longitudinales, mais d'une différence entre les trois stades d'expérience des experts. Le troisième profil diminue autant que le deuxième augmente. La différence entre les deux profils est très majoritairement liée à la validité apparente de l'examen. Plus le nombre d'années d'expérience est

élevé, plus la légitimité et le crédit (Anastasi & Urbina, 1996) que les experts accordent au protocole d'examen pratique baissent. Nous avançons deux hypothèses pour expliquer cette différence.

Premièrement, rappelons trois points sur la fonction d'expert : 1) ils suivent une formation unique de deux jours en début de carrière, 2) le protocole d'examen pratique est inchangé depuis 2004 et 3) la pratique de l'expertise occupe en moyenne deux journées annuellement. Les experts ont ainsi pu (dû) développer leur propre conception (Issaieva & Crahay, 2010) de la fonction d'expert et de la référentialisation (Figari, 1994) leur servant à l'évaluation. Le référent, ce qui doit être observé, devrait rester identique, mais la référentialisation est un processus dynamique construit par l'écart entre le référent et le référé qui représente la réalité observée par les experts. Celui-ci a évolué avec les années d'expertise et les pratiques des entreprises, inconnues dans les premières années d'expertise, sont devenues familières. Les experts construisent ainsi un référentiel dont le référent original devient un lointain souvenir. La crédibilité attribuée à une procédure non évolutive baisse au fur et à mesure de l'expérience accumulée.

Deuxièmement, cette évaluation d'une faible validité de l'examen, plus élevée selon l'expérience des experts, est significativement liée avec l'item décrivant l'examen pratique comme trop court. Cette corrélation montre une différence dans l'évaluation des experts. On s'éloigne d'une démarche strictement sommative servant à attribuer une note à un examen pratique pour aller vers une démarche herméneutique (De Ketele, 2010) pour laquelle l'expert va évaluer la qualité de la réflexion en action (Perrenoud, 2001). Cette recherche de signes parlants (Hadji, 2012) issus des pratiques professionnelles (Le Boterf, 2010) mis en perspective avec l'expérience grandissante des experts prend du temps.

D'autres indicateurs soutiennent cette analyse axée sur l'expérience des experts. Pour rappel, le genre, l'âge, le niveau de formation et le type d'entreprise ne sont pas significativement liés aux profils d'experts. Seule la langue (français ou allemand) montre une différence significative. Celle-ci fait l'objet du chapitre suivant.

Selon la langue des experts

Comme le montrait le tableau 5 illustrant le profil des experts selon leur langue, environ un tiers des experts des deux langues évaluent l'examen pratique comme peu légitime. La principale différence porte sur le profil 3, décrivant l'examen pratique comme hautement valide, qui représente 4% des alémaniques mais 23% des francophones.

Nous attribuons cette différence à une prise de fonction différente entre les experts des deux régions linguistiques. Les francophones débutent en tant qu'experts évaluateurs dès leur nomination tandis que les alémaniques débutent en tant qu'observateurs d'experts qui leur serviront de modèles durant leur première année de fonction. Ainsi, un expert francophone qui vient de finir sa formation va expertiser avec un deuxième expert et est directement impliqué dans l'évaluation. Pour un expert alémanique, sa première année en tant qu'observateur d'un duo d'experts modèles lui permet d'observer sans avoir la responsabilité de l'évaluation.

Cette méthode alémanique, passant par une année d'observation, permet davantage d'échanges sur des pratiques formelles et informelles pour un bon examen pratique entre les deux experts expérimentés et l'expert novice. Cependant, le choix des experts modèles s'effectue parmi les plus expérimentés qui, comme nous l'avons vu précédemment, ont un profil évaluant l'examen pratique comme faiblement valide. Ainsi, ils pourraient orienter les nouveaux experts selon leurs propres avis à propos de l'examen.

Limites et piste pour une future étude

L'échantillonnage de la population présente un déséquilibre de participation des francophones par rapport aux alémaniques, donnant aux premiers un poids plus grand dans la représentation des données. Les conclusions pourraient différer avec un échantillon plus représentatif selon la répartition des langues au niveau fédéral. Cette différence restant cependant peu importante dans les résultats obtenus, nous trouverons seulement une présence plus marquée des experts francophones dans le profil des examens pratiques perçus comme hautement valides.

Ensuite, bien que la branche alimentation représente 28,56 % des examens de la profession de gestionnaire du commerce de détail (Office fédéral de la statistique, 2023), notre recherche est spécifique à une branche. Une étude de plus grande ampleur permettrait de faire la différence entre des résultats spécifiques à ce contexte et ceux qui sont généraux à la profession.

Une autre limite, ou plutôt un point d'attention, est la projection d'une évolution des profils des experts selon leur expérience. Comme notre étude est transversale et non longitudinale, nous ne savons pas de quelle manière évolue l'évaluation de la validité des examens par les experts. Mais nous voyons que le collège d'experts actuel montre des profils sur l'évaluation de la validité des examens significatifs selon leur expérience. Pour confirmer ou infirmer cette information, il faudrait reconduire l'étude plusieurs fois.

Les trois profils construits ainsi que l'expérience des experts seront utilisés comme objet d'attention et outil de création des groupes pour deux séances de *focus group*. Cette étude sera l'occasion de mettre au centre des échanges les conceptions des experts quant à leur rôle tout en faisant émerger les représentations sociales sur les fonctions et sur les pratiques des experts par leurs interactions. Le *focus group* aura également pour objectif de faire échanger les experts sur ce qu'ils veulent observer comme indicateurs chez un apprenti pour dire qu'il est compétent.

Conclusion

Une faible évaluation de la validité de l'examen pratique de la part des experts ressort de notre étude. En prenant l'expérience des experts comme point de repère, nous avons montré qu'avec une expérience de 15 ans ou plus, l'examen pratique n'est presque jamais perçu comme hautement valide. Nous avons posé les hypothèses a) d'un manque de formation continue des experts et b) d'un décalage entre un examen pratique ancré en 2004 et une dynamique identitaire des professionnels en constante évolution.

Ainsi, la solution idéale serait une adaptation plus fréquente des protocoles d'examens combinée à de la formation continue.

Cette solution est complexe d'une manière tant externe qu'interne à l'examen pratique. Sur le plan externe, elle est complexe par l'ampleur des conséquences d'un changement, l'examen pratique n'étant pas une procédure détachée de la formation professionnelle initiale. Il représente l'aboutissement de celle-ci. Ainsi, une modification de l'examen pratique demanderait que la procédure de préparation à celui-ci soit également adaptée, ce qui inclut la formation des enseignants et des formateurs des cours interentreprises, des écoles professionnelles et des entreprises formatrices. Deuxièmement, de manière interne, ces changements une fois décidés doivent être transmis par de la formation continue aux experts afin qu'ils puissent les appliquer. La fonction d'expert est une occupation ponctuelle puisque certains vont expertiser durant un ou deux jours une année, puis feront une pause l'année suivante. Ainsi, le risque concret est grand que le nombre d'experts ne soit pas suffisant au moment des examens, car l'expert doit à la fois être disponible et avoir suivi la formation adaptée à l'examen en cours de validité.

Révision linguistique : Marie-Claire Legaré

Mise en page : Emmanuel Gagnon

Résumé en portugais : Eusébio André Machado

Réception : 25 février 2024

Version finale : 14 mai 2024

Acceptation : 7 novembre 2024

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Anastasi, A. & Urbina, S. (1996). *Psychological Testing* (7^e éd.). Pearson.
- Angoff, W. H. (1984). *Scales, norms, and equivalent scores*. Educational Testing Service.
- Asparouhov, T. & Muthén, B. (2012). Using Mplus TECH11 and TECH14 to test the number of latent classes. *Mplus Web Notes*, 14(22), 1-17.
- Bain, D. (2017). Fixer un seuil de suffisance pour une épreuve de maîtrise : Apports et limites de la méthode d'Angoff. *Évaluer - Journal international de recherche en éducation et formation*, 3(3), 69-95.
- Behling, O. & Law, K. S. (2000). *Translating Questionnaires and Other Research Instruments*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412986373>
- Béland, S., Cousineau, D. & Loye, N. (2018). Utiliser le coefficient omega de McDonald à la place de l'alpha de Cronbach. *McGill Journal of Education*, 52(3), 791-804. <https://doi.org/10.7202/1050915ar>
- Berger, J.-L. (2021). *Analyse factorielle exploratoire et analyse en composantes principales : Guide pratique*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16206.18246>
- Berger, J.-L., Wenger, M. & Sauli, F. (2021). What constitutes quality in the Swiss initial vocational education and training dual system: An apprentice perspective. Dans M. J. Chisvert Tarazona, M. Moso Diez & F. Marhuenda Fluixá (dir.), *Apprenticeship in dual and non-dual systems: Between tradition and innovation* (p. 79-103). Peter Lang.
- Berger, J.-L., Wenger, M. & Sauli, F. (2023). Engagement en formation professionnelle initiale duale et perceptions de la qualité de la formation. *Didactique*, 4(2), 33-64. <https://doi.org/10.37571/2023.0203>
- Bloom, B. S. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques* (M. Lavallée, trad.). Éducation nouvelle.
- Bressoux, P. (2018). Comment se fabrique le jugement des enseignants? *Regards croisés sur l'économie*, 22(1), 15-23. <https://doi.org/10.3917/rce.022.0015>
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Caron, P.-O. (2018). *La modélisation par équations structurelles avec Mplus*. Presses de l'Université du Québec.

- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Delahais, T., Devaux-Spatarakis, A., Revillard, A. & Ridde, V. (2021). Introduction : Qui évalue et comment? Dans *Évaluation. Fondements, controverses, perspectives*. Éditions science et bien commun. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6336071>
- Figari, G. (1994). *Évaluer : Quel référentiel?* De Boeck.
- Figari, G. (2006). Les référentiels entre théorie et méthodologie. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : Problématiques, méthodologies et épistémologie : 20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe* (p. 101-108). L'Harmattan.
- Formation du Commerce de Détail Suisse. (2021a). *Plan de formation Assistant/Assistante du commerce de détail avec attestation fédérale de formation professionnelle (AFP)*. <https://www.bds-fcs.ch/fr/Medias-numeriques/Download-Center?category=27&disposition=attachment&download=16&searchTerm=taxonomie>
- Formation du Commerce de Détail Suisse. (2021b). *Plan de formation Gestionnaire du commerce de détail avec certificat fédéral de capacité (CFC)*. <https://www.bds-fcs.ch/fr/Medias-numeriques/Download-Center?category=27&disposition=attachment&download=16&searchTerm=taxonomie>
- Frey, M. (dir.). (2010). Il y a encore des lieux de formation qui ne collaborent pas bien : Évaluation des procédures de qualification dans la formation professionnelle initiale. *Folio : la revue BCH | FPS pour les enseignants de la formation professionnelle*, 5, 4-7.
- Gagnon, R. J. (2019). Measurement Theory and Applications for the Social Sciences. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 17(4), 209-210. <https://doi.org/10.1080/15366367.2019.1610343>
- Geiser, C. (2013). *Data analysis with Mplus*. The Guilford Press.
- Gomensoro, A., Meyer, T., Hupka-Brunner, S., Jann, B., Müller, B., Oesch, D., Rudin, M. & Scharenberg, K. (2017). *Situation professionnelle à l'âge de trente ans. Mise à jour des résultats de l'étude longitudinale TREE*. TREE.
- Grisay, A. (2006). Réflexions sur l'« effet-école ». Dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : Problématiques, méthodologies et épistémologie : 20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe* (p. 34-43). L'Harmattan.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* De Boeck Supérieur.
- Hayes, A. F. & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1(1), 77-89. <https://doi.org/10.1080/19312450709336664>
- Issaieva, É. & Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : Validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 33(1), 31-61. <https://doi.org/10.7202/1024925ar>
- Jan, D. (2023, 8 juin). *Divergences inter-juges : En utilisant le protocole d'examen de fin d'apprentissage en alternance dans le commerce de détail*. Printemps de la Recherche en Éducation 2023 - Réseau des INSPÉ, Paris. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.7937207>
- Kägi, W. (2010). *Évaluation des procédures de qualification dans la formation professionnelle initiale*. Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie. https://edudoc.ch/record/38694/files/Schlussbericht_f.pdf

- Kriesi, I., Neumann, J., Schweri, J., Kuhn, A. & Baumeler, C. (2016). Rester? S'en aller? Recommencer? Fréquence, causes et répercussions des résiliations de contrats d'apprentissage. Observatoire suisse de la formation professionnelle. Zollikofen : Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP. OBS IFFP. https://www.hefp.swiss/sites/default/files/downloads/obs_trendbericht_lva_20160826_fr.pdf
- Kuster, H. (2011). Des procédures de qualification différentes pour les apprentis. *La revue BCH | FPS pour les enseignants de la formation professionnelle*, 6, 18.
- Laveault, D. & Grégoire, J. (2014). Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation (3^e éd.). De Boeck.
- Le Boterf, G. (2010). Professionnaliser : Construire des parcours personnalisés de professionnalisation (6^e éd.). Eyrolles-Éd. d'Organisation.
- Loye, N. (2019). Et si la validation était plus qu'une suite de procédures techniques? *Mesure et Évaluation en Éducation*, 41(1), 97-123. <https://doi.org/10.7202/1055898ar>
- Merle, P. (2018). Les pratiques d'évaluation scolaire : Historique, difficultés, perspectives. PUF.
- Messick, S. (1988). Meaning and values in test validation: The science and ethics of assessment. *ETS Research Report Series*, 1988(2), i-28. <https://doi.org/10.1002/j.2330-8516.1988.tb00303.x>
- Mottier Lopez, L. (2015). Évaluations formative et certificative des apprentissages : Enjeux pour l'enseignement. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : Un acte cognitif et une pratique sociale située. *Swiss Journal of Educational Research*, 30(3), 455-464. <https://doi.org/10.24452/sjer.30.3.4798>
- Nevo, B. (1985). Face validity revisited. *Journal of Educational Measurement*, 22(4), 287-293. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1985.tb01065.x>
- Nylund, K. L., Asparouhov, T. & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the Number of Classes in Latent Class Analysis and Growth Mixture Modeling: A Monte Carlo Simulation Study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(4), 535-569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- Office fédéral de la statistique. (2023). *Formation professionnelle initiale: Tableaux de base - 2022 | Tableau* (su-f-15.03.02.01.01_2022). <https://www.bfs.admin.ch/asset/fr/24468965>
- Office fédéral de la statistique. (2024). *Statistique des chiffres d'affaires du commerce de détail—Séries annuelles* (px-x-0603020000_104). Office fédéral de la statistique. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home.assetdetail.30546933.html>
- OFFT (1980). Gestionnaire de vente, 70200.
- Penta, M., Arnould, C. et Decruynaere, C. (2005). Développer et interpréter une échelle de mesure : Applications du modèle de Rasch. Mardaga.
- Perez-Roux, T. (2016). Accompagnement et reconnaissance d'autrui : Quels enjeux pour l'évaluation en formation? Dans A. Jorro & Y. Mercier-Brunel (dir.), *Activité évaluative et accompagnement professionnel* (p. 99-116). Presses universitaires François-Rabelais. <https://doi.org/10.4000/books.pufr.18121>
- Perrenoud, P. (2000). Mobiliser ses acquis : Où et quand cela s'apprend-il en formation initiale? De qui est-ce l'affaire? *Recherche & Formation*, 35(1), 9-23. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1667>

- Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant professionnalisation et raison pédagogique. ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2010). Et si l'évaluation institutionnelle paralysait le développement professionnel? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel?* (p. 35-47). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2010.01.0035>
- Perrenoud, P. (2012). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 211-237). De Boeck Supérieur.
- Réjane, D. (2023). Résiliation du contrat d'apprentissage, réentrée, statut de certification— Résultats pour la formation professionnelle initiale duale (AFP et CFC), édition 2023 (1642-2300). Office fédéral de la statistique. <https://www.bfs.admin.ch/asset/fr/29645528>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Évaluation. Dans *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 101-105). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0101>
- Schmid, E. & Stalder E., B. (dir.). (2008). Évaluation de l'étude bernoise LEVA. Pourquoi les jeunes changent de métier durant l'apprentissage. *Panorama, Nr. 1 (2008), 1.*
- Scriven, M. (1996). Types of Evaluation and Types of Evaluator. *Evaluation Practice, 17*(2), 151-161.
- SEFRI. (2004). *Ordonnance sur la formation professionnelle (OFPr)*. Secrétariat d'État à la formation, la recherche et l'innovation. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/748/fr>
- SEFRI. (2022). *La formation professionnelle en Suisse – Faits et chiffres 2022*. Secrétariat d'État à la formation, la recherche et l'innovation. https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/fr/dokumente/webshop/2020/bb-f-z-2020.pdf.download.pdf/fakten_zahlen_bb_f.pdf
- Seufert, S. (2018). *Flexibilisierung der Berufsbildung im Kontext fortschreitender Digitalisierung*. Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationsdatenbank/berufsbildung-digitalisierung.html>
- Siegel, S. (1956). *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*. McGraw-Hill.
- Stafford, J., Bodson, P. & Stafford, M.-C. (2006). *L'analyse multivariée avec SPSS*. Presses de l'Université du Québec.
- Stern, S., Ehrler, J., Marti, C. et von Stokar, T. (dir.). (2010). Évaluation de la formation professionnelle initiale de deux ans (AFP): Version abrégée. OFFT.
- Tellenbach, D. (2022). Plaidoyer pour une meilleure procédure de qualification : Examens finals dans la formation professionnelle initiale : Une aberration? *Transfer. Formation professionnelle dans la recherche et la pratique, 7*(3).
- Vial, M. (2012). *L'évaluation située*. De Boeck Supérieur.

Annexe A – Échelles et items de validité des examens pratique

A. Questions générales sur la procédure de qualification

Cette série de questions s'intéresse à vous en tant qu'expert ainsi que ce que vous pensez de l'examen pratique actuel pour évaluer un futur professionnel.

Veuillez répondre pour chaque question, selon votre degré d'accord, entre :

1 = Pas du tout d'accord/ne me correspond pas du tout

6 = Tout à fait d'accord/me correspond totalement

De manière générale, vous trouvez que...

- Le travail en duo des experts permet d'évaluer de manière plus fiable.
- Une formation annuelle ou remise à niveau est nécessaire.
- La durée de l'examen GCD (90 minutes) est trop longue.
- Par les expertises que je réalise, il y a moins d'échecs aux examens pratiques.
- Je me sens compétent comme expert.
- La note donnée est proche de celle que je donnerais sans avoir besoin de rédiger le protocole.
- Les questions sont difficiles du point de vue des termes techniques.
- Les questions sont difficiles du point de vue de la langue.
- Les questions sont similaires entre les protocoles d'examen et la série zéro.
- Les tournures de phrases rendent les questions difficiles.
- Je trouve qu'il existe une différence de difficulté entre les questions posées aux ACD et celles posées aux GCD.

Selon vous les examens pratiques et les protocoles d'examens...

- Sont orientés vers de la restitution de théorie.
- Sont suffisants pour certifier que l'apprenti est un professionnel compétent.
- Représentent le travail quotidien des apprentis.
- Ont un niveau de difficulté adapté pour certifier les compétences d'un gestionnaire du commerce de détail.
- Rendent difficile l'attribution des points (par exemple jeu de rôle avec :
1 pt = insatisfaisant, 2 pts = satisfaisant et 3 pts = très bon)

Annexe B – Protocoles d'examens

Les questions portent sur l'utilisation des protocoles d'examen. Toutes les questions sont issues de la série zéro des questionnaires du commerce de détail en produits nutritifs et stimulants.

Les questions sont générales, mais des captures d'écran d'exemple de questions sont ajoutées pour mieux comprendre la question.

Veuillez répondre pour chaque question, selon votre degré d'accord, entre :

1 = Pas du tout d'accord/ne me correspond pas du tout

6 = Tout à fait d'accord/me correspond totalement

Durant l'examen, vous arrivez sur une question qui vous semble trop difficile pour l'apprenti. Quelle est votre réaction?

N° OE	Objectif évaluateur	TA	N°	Tâche	Min	Pts	Liste de solutions	Protocole	Points
5.19.1	Je connais les chiffres-clés de mon groupe de produits et suis capable de les influencer. Consigne pour l'expert: Le cas doit se dérouler dans des conditions proches de la pratique et de la réalité.	C3	1.4	Tâche complémentaire au cas 2 Comment pouvez-vous vérifier le succès d'une offre promotionnelle? Expliquez et justifiez votre manière de procéder. 2,5 P = très bien 1,5 P = satisfaisant	5	5	<ul style="list-style-type: none">– Chiffres de vente– Respect de l'objectif fixé– Comparaison au chiffre d'affaires de l'année précédente– Pertes– Retour des clients		2.5
				Quels facteurs d'influence devez-vous prendre en compte lors de la commande? 2,5 P = très bien 1,5 P = satisfaisant			<ul style="list-style-type: none">– Jour de la semaine– Jours fériés/vacances– Météo– Saison– Etc.		2.5

- Je reformule la question avant de la poser.
 - Je reformule la question suite aux réponses de l'apprenti.
 - Je pose la question telle que notée dans le protocole et complète d'une reformulation personnelle.
 - Je me déplace dans un rayon pour permettre à l'apprenti de mieux comprendre la question.
 - Si la question figure dans le protocole, l'apprenti doit pouvoir y répondre.
 - Je pense que le niveau de difficulté de cette question est élevé par rapport aux autres questions, mais je ne fais rien.
- Après avoir posé la question, la réponse de l'apprenti ne va pas dans le sens de la liste de solutions. Quelle est votre réaction ?*
- Je me demande si j'ai mal posé la question.
 - Je relis la question dans les mêmes termes et demande si tout est bien compris.
 - Je demande à l'apprenti de reformuler, avec ses propres mots, ma question.
 - D'un contact visuel avec l'expert 2, j'ai la confirmation que la question est correctement posée.

Vous comparez les réponses des apprentis et les listes de solutions dans les protocoles. Quelles sont vos expériences ?

N° OE	Objectif évaluateur	TA	N°	Tâche	Min	Pts	Liste de solutions	Protocole	Points
5.1.1	Je suis capable d'expliquer la structure et l'organisation de mon entreprise.	C2	2.1	Entretien professionnel Expliquez/montrez-moi comment votre entreprise de formation est structurée et organisée. 2 x 1P = 2P	2	2	<div>- Organisation : Répartition hiérarchique des tâches et affectation aux personnes responsables - Organigramme - Description des postes</div>	<div>1 1</div>	

- Les réponses des apprentis correspondent à la liste de solutions.
- Les réponses des apprentis sont plus concrètes que celles de la liste de solutions.
- Les réponses de la liste de solutions me semblent correspondre aux pratiques du commerce de détail actuel.
- Je me sens libre de donner des points à des réponses non inscrites dans la liste de solutions.

Dans l'attribution des points de la question de la « semaine d'action »...

N° OE	Objectif évaluateur	TA	N°	Tâche	Min	Pts	Liste de solutions	Protocole	Points
5.21.2	Je suis capable de mettre sur pied des mesures de promotion des ventes de manière autonome. Déroulement : a) Préparation par l'apprenti (7,5 min) b) Présentation par l'apprenti (7,5 min) Informations pour l'expert : Aucun jeu de questions et de réponses. L'apprenti doit présenter une résolution de cas axée sur la pratique et compréhensible à l'endroit correspondant dans le magasin. Pendant l'examen, le candidat peut prendre des notes et les utiliser.	C3	1.1	Cas 1 Vous êtes responsable dans votre entreprise de formation d'organiser seul une semaine d'action sur le thème suivant : Proposer un thème personnalisé adapté à l'entreprise ou issu de la liste de thèmes. Tâche : Planifiez une présentation de marchandises et expliquez à l'expert comment vous la mettriez en place dans le magasin. Expliquez et justifiez votre façon de procéder de la commande à la présentation optimale de la marchandise. L'objectif est de vendre le plus possible. 17P = très bien 14P = bien 10P = satisfaisant	15	17	Principes de base – Mettre en avant les avantages des produits – Accessibilité – Choix des supports de marchandises – Côtés favorisant la vente – Ventes complémentaires – Étiquetage – Éclairage – Soins de la marchandise Particularités – L'apprenti prend en compte l'objectif de vendre le plus possible. – Utilisation des moyens de promotion des ventes (propres à l'entreprise)	17	

Validité de l'examen pratique

38

N° OE	Objectif évaluateur	TA	N°	Tâche	Min	Pts	Liste de solutions	Protocole	Points
	Compétences méthodologiques Intégrées au cas 1			Compétences méthodologiques L'apprenti présente une résolution de cas axée sur les solutions.	–	2	L'apprenti se comporte en conséquence.	2	
	Compétences méthodologiques Intégrées au cas 1			Compétences méthodologiques L'apprenti observe les principes de base lors de la présentation de la marchandise.	–	2	L'apprenti se comporte en conséquence.	2	
	Compétences sociales et personnelles Intégrées au cas 1			Compétences sociales et personnelles L'apprenti parle distinctement.	–	2	L'apprenti se comporte en conséquence.	2	
	Compétences sociales et personnelles Intégrées au cas 1			Compétences sociales et personnelles L'apprenti développe le cas de façon réfléchie.	–	2	L'apprenti se comporte en conséquence.	2	

- Je peux aisément attribuer 0 à 17 points pour la présentation.
- Les présentations des apprentis me semblent généralement cohérentes pour leurs magasins.
- Les présentations des apprentis me semblent généralement cohérentes avec la théorie.
- Je différencie facilement les trois compétences (professionnelle, méthodologique et sociale) à évaluer dans l'analyse de la présentation.

9.1. Apports de la publication 1

Cette section intermédiaire entre les publications met en évidence les apports n'ayant pas pu être intégrés dans l'article en raison de leur inadéquation avec le contexte d'une publication. Ces apports sont répartis en deux catégories : ceux qui alimenteront la publication suivante et ceux qui seront transférés hors du cadre académique.

9.1.1. *Apports pour la publication 2*

À la suite de cet article, deux constats ont guidé la conception des items pour la deuxième étude. Premièrement, les questions portant sur la formation manquaient de précision, car elles se réduisaient à un seul item : « Quel est le plus haut niveau d'étude que vous avez terminé en Suisse ? ». Cet item était limité puisqu'il restreignait les réponses aux seules formations suivies en Suisse. De plus, il se contentait de demander le niveau CITE de la formation, sans permettre de distinguer si celle-ci relevait du domaine du commerce, du domaine de la formation ou d'un autre domaine. Pour y remédier, nous avons séparés les items questionnant les formations réalisées en distinguant le volet « pédagogie » du volet « commerce ». Puis en proposant des choix plus variés et spécifiques selon les réponses ouvertes que les participants ont apportées à l'item « autre » alors que leur(s) formation(s) n'entrai(en)t pas dans les choix multiples proposés. Le deuxième élément significatif est l'importance de l'expérience dans la fonction d'évaluateur. Nous avons cherché à mieux la définir en ajoutant deux items. Le premier interroge sur le nombre d'apprentis évalués lors de la dernière session d'examens pratiques ; le deuxième questionne sur le nombre total d'examens réalisé depuis le début du fonctionnement en tant qu'évaluateur.

L'analyse des profils a révélé une faible validité attribuée aux examens pratiques par les évaluateurs. Cette perception semble s'amplifier avec l'allongement de leur expérience dans la fonction. Autrement dit, les évaluateurs jugent généralement les examens pratiques peu valides, une tendance qui se renforce avec les années d'expérience. Pourtant, ils continuent d'exercer cette fonction. Ce constat nous conduit à formuler l'hypothèse d'une forte motivation à assumer ce rôle, bien que cette étude, centrée sur d'autres objets de recherche, n'apporte pas d'éclairage sur les types de motivation.

Un autre résultat de cette recherche montre l'importance d'interroger les conceptions de l'évaluation. Par un test de Kruskal-Wallis, nous avons constaté que les évaluateurs les plus expérimentés considèrent que la durée de l'examen est insuffisante pour garantir une évaluation valide. Ce constat suggère une évolution dans leur conception de l'évaluation, les amenant à passer d'une approche strictement sommative à une démarche herméneutique (De

Ketela, 2010), centrée sur la recherche de sens dans l'acte d'évaluer. Or, ce sens semble leur faire défaut dans les protocoles d'examen actuels. Cette hypothèse sera approfondie en considérant trois conceptions de l'évaluation : normative, critériée et autorégulation.

9.1.2. *Apports hors du cadre académique*

Les différences observées entre les évaluateurs francophones et alémaniques ne sont pas approfondies, la deuxième et troisième recherche étant exclusivement réalisées en français. Cependant, ce résultat a permis une discussion de fond entre les chefs experts alémanique et francophone de la branche. Les résultats montrent dans le cas des évaluateurs alémaniques une accentuation vers la faible validité des examens pratiques. Le profil « examen pratique faiblement valide » est plus haut de 20 points de pourcentage et le profil « examen pratique hautement valide » est plus bas 19 points de pourcentage.

En étudiant l'origine d'une telle différence, les chefs experts ont établi un lien avec le profil « examen pratique hautement valide », quasi inexistant parmi les évaluateurs les plus expérimentés ou alémaniques. Ils ont conclu que, lors de la première année de formation par observation, les nouveaux évaluateurs étaient fortement influencés par leurs pairs expérimentés. En réponse, il a été décidé de ne plus affecter les nouveaux évaluateurs de manière aléatoire avec les plus anciens, mais de désigner une série d'évaluateurs référents chargés de leur formation. Actuellement, un système de sélection de ces référents formateurs est en cours de mise en place et sera appliqué dans ces deux régions linguistiques.

Cependant, aucun changement fondamental concernant la conception de l'examen pratique, notamment en ce qui a trait à sa validité apparente et aux difficultés de compréhension des questions, n'est prévu.

Comme le montre la figure 6, la première publication interroge les évaluateurs en alimentation (n=189) selon les trois langues d'examens (allemand, français et italien). La deuxième publication est faite auprès d'évaluateurs francophones (n=228) mais provenant de plusieurs domaines.

10. Publication 2 : Evaluer une pratique professionnelle

Évaluer une pratique professionnelle : besoins psychologiques, motivation et conceptions de l'évaluation (Jan et Berger, 2025).

Un article de la revue : Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation
Volume 11, numéro 1, 2025, p. 3-28

Résumé

En Suisse, la diplomation en formation professionnelle en alternance dans la branche du commerce passe par l'examen pratique dans l'entreprise formatrice de l'apprenti. Cet examen, certificatif et éliminatoire, est conduit par des évaluateurs actifs dans le commerce également. Malgré le grand nombre d'examens pratiques, aucune étude scientifique n'a été réalisée sur cette fonction d'évaluateur. Les buts de cette étude sont de comprendre l'articulation entre la satisfaction des besoins psychologiques et la motivation à la fonction d'évaluateur selon trois conceptions de l'évaluation (normative, critériée et autorégulation). Pour y parvenir, un échantillon de 228 évaluateurs a répondu à un questionnaire dont les données ont été traitées à l'aide d'une modélisation par équations structurelles. Les résultats de cette étude ont permis de mettre en évidence un effet médiateur de la motivation autonome entre la satisfaction des besoins psychologiques et les conceptions de l'évaluation. Un lien significatif entre les formations dans la branche professionnelle et la conception critériée de l'évaluation est observé ; en contraste, le lien est non significatif entre les formations pédagogiques et les trois conceptions de l'évaluation.

Mots-clés formation professionnelle en alternance ; satisfaction des besoins psychologique ; conceptions de l'évaluation ; motivation ; modélisation par équations structurelles

Diffusion numérique : 29 janvier 2025

Évaluer une pratique professionnelle : besoins psychologiques, motivation et conceptions de l'évaluation

Evaluating professional practice: psychological needs, motivation and evaluators' conceptions of assessment

David Jan – david.jan@unifr.ch – <https://orcid.org/0000-0001-5223-1685>

Jean-Louis Berger - jean-louis.berger@unifr.ch - <https://orcid.org/0000-0003-2629-2622>

Université de Fribourg - Suisse

Pour citer cet article : Jan, D. et Berger, J.-L. (2025). Évaluer une pratique professionnelle : besoins psychologiques, motivation et conceptions de l'évaluation. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 11(1), 3-28. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-11-1-3>

Résumé

En Suisse, la diplomation en formation professionnelle en alternance dans la branche du commerce passe par l'examen pratique dans l'entreprise formatrice de l'apprenti. Cet examen, certificatif et éliminatoire, est conduit par des évaluateurs actifs dans le commerce également. Malgré le grand nombre d'examens pratiques, aucune étude scientifique n'a été réalisée sur cette fonction d'évaluateur. Les buts de cette étude sont de comprendre l'articulation entre la satisfaction des besoins psychologiques et la motivation à la fonction d'évaluateur selon trois conceptions de l'évaluation (normative, critériée et autorégulation). Pour y parvenir, un échantillon de 228 évaluateurs a répondu à un questionnaire dont les données ont été traitées à l'aide d'une modélisation par équations structurelles. Les résultats de cette étude ont permis de mettre en évidence un effet médiateur de la motivation autonome entre la satisfaction des besoins psychologiques et les conceptions de l'évaluation. Un lien significatif entre les formations dans la branche professionnelle et la conception critériée de l'évaluation est observé ; en contraste, le lien est non significatif entre les formations pédagogiques et les trois conceptions de l'évaluation.

Mots-clés

formation professionnelle en alternance, satisfaction des besoins psychologiques, conceptions de l'évaluation, motivation, modélisation par équations structurelles

Abstract

In Switzerland, a practical examination at the apprentice's training company is a prerequisite for graduation from vocational education and training in the commercial sector. This examination, which is both certifying and eliminating, is carried out by assessors who are also active in the trade. Despite the large number of practical examinations, no scientific study has been conducted on this function of the assessor. The aim of this study was to understand the relationship between the satisfaction of psychological needs and the motivation to perform the role of assessor according to three conceptions of assessment (normative, criterion-referenced and self-regulatory). To achieve this, a sample of 228 raters completed a questionnaire and the data were processed using structural equation modeling. The results of this study revealed a mediating effect of autonomous motivation between psychological need satisfaction and conceptions of assessment. We observed a significant relationship between professional training and the criterion-based view of assessment, whereas the relationship between teaching training and three conceptions of assessment was not significant.

Keywords

work-study vocational training, psychological needs satisfaction, assessment conceptions, motivation, structural equation modeling

1. Introduction

1.1. Problématique et objectifs

Dans le cadre de la stratégie « Formation professionnelle 2030 », la conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique vise à ce que 95 % des jeunes adultes possèdent minimalement un titre de niveau 3 selon la Classification Internationale Type de l'Education (CITE) (UNESCO, 2013). La voie la plus fréquemment suivie en Suisse pour obtenir un titre de ce niveau est la formation professionnelle initiale (FPI), fréquentée par 63.2 % des jeunes selon l'Office fédéral de la statistique (2023). En plus des divers examens et travaux que les apprentis réalisent au cours de leur formation, un examen pratique est conduit par deux évaluateurs¹ sur le lieu de travail de l'apprenti à la fin de la formation (ou au cours du dernier trimestre de formation). Un résultat suffisant à cette évaluation est indispensable à la certification², cet examen est ainsi un moment charnière de la formation.

En dépit de l'importance de cet examen pour le monde professionnel et pour l'avenir des jeunes, l'évaluation en formation professionnelle et, plus spécifiquement, l'examen pratique de fin de formation restent un sujet peu étudié au niveau scientifique. Dans la présente étude, nous nous intéresserons aux 60 à 90 minutes, selon la formation, que dure cet examen pratique. Les évaluateurs vont, durant ce court laps de temps, observer, questionner et réaliser des mises en pratique afin de produire une évaluation critériée à l'aide d'un protocole d'examen préconstruit. Chaque examen doit refléter les apprentissages et compétences acquises durant une formation pouvant durer de deux à trois années selon le titre visé.

Les évaluateurs sont des professionnels actifs dans le domaine du commerce, ils fonctionnent selon le principe de la milice. Ils sont appelés à donner de leur temps afin d'évaluer les compétences des futurs professionnels en suivant un protocole d'examen. Il s'agit donc d'une fonction externe au cahier des charges ordinaire et qui repose sur le volontariat des évaluateurs.

Notre étude vise à comprendre les motivations des évaluateurs pour cette fonction, la satisfaction de leurs besoins psychologiques (Ryan et Deci, 2017), ainsi que leurs conceptions de l'évaluation des examens pratiques. Ces données peuvent contribuer à renforcer la participation à ce service de milice et ainsi éviter le risque de pénurie (Graf et al., 2024). Le manque d'évaluateurs est causé par deux principaux facteurs : le départ des évaluateurs (par retraite, abandon de la fonction ou changement de domaine) et un faible recrutement de nouveaux évaluateurs. Cette situation est problématique car, en l'absence d'évaluateurs qualifiés, les apprentis devant obtenir une évaluation pour finaliser leur formation sont évalués par des personnes peu ou pas adaptées à cette fonction (Kägi, 2010).

¹ Pour définir les personnes réalisant ces examens, nous utilisons le terme « évaluateur » bien que, dans le jargon de la formation professionnelle en Suisse, c'est le terme « expert » qui est utilisé.

² Selon les textes de loi de presque 250 FPI différentes, un résultat insuffisant aux examens pratiques peut être éliminatoire ou compter parmi les autres résultats selon une pondération importante. Les participants de cette étude (employés de commerce et commerce de détail) sont dans des FPI à résultat éliminatoire.

1.2. La fonction des évaluateurs aux examens pratiques

Les évaluateurs dans le domaine du commerce ont pour tâche d'évaluer des apprentis, formés durant trois ans, sur leur lieu de travail. Leur mandat consiste à attribuer une note aux apprentis en comparant l'écart entre ce qui est désiré en tant que professionnel (le référent) et la réalité observée (le référé) selon le concept de la référentialisation (Figari, 1994, 2006). En école professionnelle et aux cours interentreprises³, les évaluations, qu'elles soient formatives ou certificatives, sont des activités récurrentes et habituelles pour les enseignants. Spécialistes de la formation, ils évaluent les apprentis qu'ils suivent tout au long de leur formation. À l'inverse, 87,3 % des évaluateurs aux examens pratiques (Jan, 2024) sont des spécialistes du commerce en charge d'apprentis. Ils ne remplissent cette fonction que durant trois jours par an, en moyenne, durant le mois de mai. Les évaluateurs interrompent leur emploi habituel⁴, le temps de quelques jours, pour évaluer des apprentis dans leurs champs professionnels. De plus, les évaluateurs n'évaluent pas un apprenti qu'ils ont accompagné durant sa formation de trois ans, mais un apprenti inconnu en formation dans une entreprise tierce.

Selon le département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche (2019), l'objectif est de permettre une évaluation certificative fondée sur l'observation de compétences, afin d'éviter une validation de compétences préalablement observées par les évaluateurs dans leur rôle de formateurs en entreprise. Les examens pratiques revêtent un caractère éliminatoire : en cas d'échec, l'apprenti devra retenter sa chance à l'examen, l'année suivante, pour obtenir son diplôme. Les évaluateurs travaillent en binôme pour évaluer plusieurs apprentis dans les entreprises formatrices. La note attribuée à l'apprenti en conclusion de l'examen pratique est issue d'un consensus entre les deux évaluateurs, elle n'est pas la moyenne des notes octroyées par chacun d'eux. Ainsi, une bonne collaboration entre évaluateurs s'avère importante pour effectuer le travail.

Le statut d'évaluateur peut être acquis par a) la possession d'une certification identique ou supérieure aux apprentis expertisés ; b) une expérience d'au moins trois ans (Mautz, 2023) dans le domaine évalué et c) une formation de deux jours portant sur les dispositions légales et la procédure de qualification selon l'ordonnance sur la formation professionnelle (OFPr) (2003). Par la suite, les évaluateurs sont libres d'accepter ou de refuser de réaliser des évaluations d'examens pratiques lorsqu'ils y sont invités. Certains évaluateurs peuvent aussi interrompre leur activité à leur guise. Cette liberté de fonctionnement, combinée à la courte période annuelle d'évaluation, fait de cette fonction une activité proche d'un loisir. Cette perception est corroborée par une étude interne (n=118), malheureusement non accessible au grand public, menée par l'association professionnelle responsable des examens de la branche alimentation. Les résultats indiquent que la moitié des évaluateurs effectuent cette fonction sur leur temps libre, leurs vacances ou leurs heures

³ Durant leur apprentissage, les apprentis fréquentent trois lieux de formation qui sont a) l'entreprise formatrice où ils sont intégrés dans le processus de production. Ils acquièrent les compétences, les connaissances, les aptitudes professionnelles et pratiques du métier ; b) l'école professionnelle, groupant plusieurs branches, sert à la transmission des bases théoriques nécessaires à l'exercice du métier ; c) les cours interentreprises, spécifiques à chaque branche, permettent un approfondissement de la formation dispensée en entreprise et à l'école professionnelle (SEFRI 2022).

⁴ Les journées d'examens pratiques sont un dépaysement souvent recherché et apprécié par les évaluateurs. Ils vont évaluer un apprenti inconnu dans une entreprise qui n'est pas la leur. De plus, le deuxième évaluateur peut également être inconnu.

supplémentaires⁵. Le temps consacré aux évaluations n'est comptabilisé comme heures de travail que pour 33 % des évaluateurs, et, comme heures de formation, pour 17 % d'entre eux. Les évaluateurs ne travaillent pas bénévolement, comme en Allemagne (Risius et Wenzelmann, 2020), mais sont indemnisés par les cantons selon un montant identique pour tous les évaluateurs. Ce montant est généralement plus faible que celui gagné par une journée de travail habituel.

La motivation développée par les évaluateurs pour cette tâche facultative, principalement réalisée hors du temps de travail, constitue le point de départ de cet article.

En s'appuyant sur la théorie de l'autodétermination (TAD) (Ryan et Deci, 2017), nous analyserons, en premier, la satisfaction de besoins psychologiques et leurs liens avec la motivation. Selon Ryan et Deci (2000) les trois besoins sont universels et persistants tout au long du développement. Cependant, les individus expriment leurs compétences, leur autonomie et leurs relations différemment selon les différentes valeurs prônées par les cultures. Ainsi nous analyserons le pouvoir prédictif des besoins psychologiques (Van Den Broeck et al., 2016) envers la motivation des évaluateurs dans le contexte des examens pratiques (Oyserman et al., 2002).

Dans un second temps, nous testerons les liens que la motivation et la satisfaction de besoins psychologiques (Deci et Ryan, 1985) entretiennent avec les trois conceptions de l'évaluation (Issaieva et Crahay, 2010; Luisoni et Monnard, 2015; Yerly et Berger, 2022) quant aux examens pratiques. Nous pensons le sujet intéressant car la population des évaluateurs et leur activité sont fort peu documentées par la littérature scientifique, contrairement à la population enseignante. Précisons également que, dans la population enseignante, chaque enseignant « enseigne » et « évalue ». En formation professionnelle, un formateur en entreprise « enseigne », mais ne peut « évaluer » qu'en assumant la fonction d'évaluateur. Sans endosser cette fonction, il n'a pas accès au fonctionnement de la procédure des examens pratiques. Ainsi, nous pensons qu'il existe : a) une importante motivation pour réaliser des évaluations et nous cherchons à comprendre les conceptions de l'évaluation en action ; b) un transfert opéré par les évaluateurs entre « un » apprenti évalué et l'apprenti qu'ils forment, envers lequel ils peuvent changer leur manière de former en fonction de ce qu'ils ont observé dans les autres entreprises (François et al., 2008). Plus généralement, nous n'avons pas connaissance de travaux examinant le lien entre la motivation et les conceptions de l'évaluation dans le contexte des évaluateurs aux examens pratiques.

Au niveau méthodologique, afin d'étudier les liens entre la satisfaction des besoins, la motivation et les conceptions de l'évaluation, nous adoptons une approche quantitative fondée sur des analyses de médiation (MacKinnon, 2008), testées grâce à une modélisation par équations structurelles (Mulaik, 2009).

1.3. Déroulement des examens pratiques

Depuis la réforme de 2004, le déroulement des examens pratiques n'est plus laissé à la liberté des évaluateurs, mais suit un protocole. Ce dernier encadre le déroulement en précisant le nombre total de questions, ainsi que, pour chaque question, une durée, une

⁵ Selon une pratique, répandue parmi les évaluateurs, une partie du temps de vacances est attribuée aux évaluations procurant des revenus supplémentaires.

taxonomie, un contexte, une liste de solutions probables et une zone vide de prise de notes⁶.

La gestion et l'utilisation des protocoles des examens pratiques peuvent être décomposées en trois parties. Premièrement, les responsables de la branche construisent les protocoles et les ajoutent à une base de données générales. Deuxièmement, les évaluateurs utilisent cette base de données pour sélectionner un protocole d'examen et adaptent les intitulés des questions qui ne pourront pas être posées dans l'entreprise où se déroulera l'examen (par exemple, une question sur la gestion des stocks dans un magasin qui travaille à flux tendu). Troisièmement, le protocole peut être adapté durant l'examen selon les situations (par exemple, en modifiant une question, car le thème s'avère inadapté ou inapplicable dans l'entreprise au moment de l'examen).

Seules, les deuxième et troisième parties sont du ressort des évaluateurs. Ainsi, les évaluateurs, qui doivent toujours se baser sur les protocoles d'examens identiques depuis 2004, ont fréquemment à les adapter en cours d'examen pour s'appliquer à l'entreprise ou être compréhensibles par les apprentis. Ceci a pour conséquence que les protocoles des examens pratiques sont perçus par les évaluateurs, à 56 % comme faiblement valides, à 33 % comme peu légitimes et seulement à 11 % comme hautement valides (Jan, 2024). Cette liberté, toute relative concernant la mise en œuvre des examens pratiques, aura une incidence sur l'autonomie des évaluateurs et la satisfaction de ce besoin psychologique, tel que présenté à la section suivante.

2. Cadre théorique

2.1. *Satisfaction des besoins psychologiques*

La TAD (Deci et Ryan, 1985) propose de qualifier la motivation en termes non pas de quantité, mais de qualité, selon un continuum allant d'une motivation contrôlée, impliquant la régulation du comportement par des expériences de pression et de coercition pour penser, ressentir ou se comporter d'une manière particulière, à une motivation autonome, impliquant la régulation du comportement par des expériences de volition, de sentiment de liberté psychologique et d'approbation personnelle (Deci et Ryan, 2000; Vansteenkiste et al., 2010). Cette théorie avance l'idée qu'un individu est motivé de manière autonome parce que ses besoins psychologiques fondamentaux sont satisfaits. Les besoins psychologiques fondamentaux sont définis comme « innate psychological nutrients that are essential for ongoing psychological growth, integrity, and well being » (Deci et Ryan, 2000, p. 229). Si ces besoins devaient être frustrés ou non satisfaits, alors l'individu adopterait une motivation contrôlée. Si, au contraire, ces besoins sont satisfaits, les individus sont plus susceptibles de se sentir motivés de manière autonome, engagés et satisfaits dans leur fonction d'évaluateur. Cette théorie reconnaît que les individus peuvent varier dans l'intensité de leur désir pour chacun des besoins, mais elle postule que, même pour ceux exprimant un faible désir pour un besoin particulier, la satisfaction de ce besoin reste bénéfique (Ryan et Deci, 2000).

Trois besoins psychologiques fondamentaux jouent un rôle dans la qualité de la motivation : l'autonomie, la compétence et l'affiliation sociale. Ces derniers, importants tant

⁶ Exemple de protocole de la branche alimentation du commerce : <https://www.veledes.ch/fr/formation-initiale-cie/telechargements/downloads/download/164>

dans un contexte éducatif que dans un contexte professionnel (Deci et al., 2017), sont présentés et exemplifiés dans le tableau 1. La troisième colonne sort du cadre théorique en projetant le besoin psychologique dans le contexte des examens pratiques.

Tableau 1 : Trois besoins psychologiques fondamentaux pour les évaluateurs dans le contexte des examens pratiques

Besoin psychologique	Définition du besoin	Exemples d'application en contexte d'examens pratiques
Autonomie	La capacité d'un individu à agir en fonction de ses propres intérêts, valeurs et aspirations	Les évaluateurs peuvent librement élaborer les questions ou adaptations du protocole d'examen selon les besoins du contexte de l'examen pratique, sans ressentir de pression ou limitation.
Compétence	L'efficacité d'un individu à maîtriser son environnement pour atteindre ses objectifs	Les évaluateurs se sentent compétents dans leur fonction de certificateur dans un contexte où apprenti, lieu et coévaluateur peuvent être inconnus. Ils ont confiance en leurs compétences et peuvent les mobiliser au service des examens pratiques.
Affiliation sociale	L'établissement et le maintien de relations significatives et profondes avec les autres	Les évaluateurs se sentent estimés et appréciés par leurs pairs. Réciproquement lorsque les évaluateurs se sentent à l'aise et ont de la sympathie tant pour le « coévaluateur d'un examen » que pour le « pool d'évaluateurs dans son ensemble » avec lequel ils interagissent.

2.2. Liens entre les besoins psychologiques et la motivation

Ainsi, en l'absence d'une théorie hiérarchique, stipulant une dépendance entre les besoins psychologiques (Maslow, 1954), les trois devraient idéalement être satisfaits (Ryan et Deci, 2017). Les besoins psychologiques montrent des différences dans leur pouvoir prédictif de la motivation, même si ce champ reste peu étudié (Van Den Broeck et al., 2016). En premier, Deci et Ryan (2000) ont suggéré que l'affiliation pourrait être moins influente que la compétence et l'autonomie dans le développement de la motivation autonome tandis que Hsu et al. (2019) ont identifié la compétence comme étant le besoin le plus déterminant pour la motivation des élèves, mais également que l'autonomie et l'affiliation contribuent à la compréhension de la compétence. En milieu sportif (Gillet et al., 2008; Vallerand, 1997), le besoin d'affiliation présente le pouvoir prédictif le plus fort de la motivation autonome : « le besoin d'affiliation sociale est nécessaire au maintien de la motivation intrinsèque dans certaines activités interpersonnelles » (Gillet et al., 2008, p. 235). Baumeister et Leary (1995) ont également montré que le besoin d'affiliation est une motivation fondamentale, se retrouvant à un certain degré chez tous les humains, et que ce besoin semble permettre de surmonter certaines tendances antagonistes, compétitives ou de division. De plus, la fonction d'évaluateur réalisée en duo suscite une plus grande motivation qu'un fonctionnement en groupe qui peut être ressenti comme potentiellement désagréable et conflictuel (Hoyle et al., 1989), tout en pouvant être valorisée par l'appartenance à la communauté des évaluateurs (Oyserman et al., 2002).

2.3. Motivation des évaluateurs envers la fonction d'évaluation

Dans le contexte des examens pratiques selon la TAD (Deci et Ryan, 1985), l'amotivation qualifie les évaluateurs qui ne savent pas ou plus pour quelle raison ils continuent de réaliser des évaluations : la tâche ne fait plus sens ou semble inutile. Viennent, ensuite, les motivations contrôlées comprenant les régulations introjectée et externe. Par régulation introjetée, être évaluateur constitue une obligation morale. Les évaluateurs se sentent personnellement dans l'obligation de faire passer des évaluations. Selon la régulation externe, les évaluations sont considérées comme un travail demandé par la fonction. Les évaluateurs doivent, par leur cahier des charges, effectuer un certain nombre de jours d'examen.

Finalement, les motivations autonomes comprennent les régulations identifiée et intrinsèque. En cas de régulation identifiée, la fonction d'évaluateur est importante pour le processus de la formation professionnelle. Les évaluateurs s'identifient dans cette procédure de validation d'un futur professionnel, ils deviennent des garants de la qualité de validation des formations. Pour la motivation intrinsèque, la fonction d'évaluateur est satisfaisante en elle-même et n'a pas besoin d'une contrepartie. Les évaluateurs éprouvent du plaisir et de l'intérêt à faire passer des examens. Dans la présente étude, nous nous intéresserons à la qualité de la motivation, reflétée par ces motivations autonomes.

2.4. Conceptions de l'évaluation

Les examens pratiques disposent d'une procédure durant laquelle des pairs professionnels, les évaluateurs, valident les acquis d'un futur employé qualifié selon une démarche sommative à fonction certificative (De Ketele, 2010). Le contexte professionnel et la nature professionnelle des compétences évaluées sont peu présents dans les travaux sur l'évaluation en éducation. Ainsi, des adaptations ou des extensions des cadres et concepts sont nécessaires pour refléter les conceptions de l'évaluation des évaluateurs.

Selon des travaux réalisés en contextes scolaire et universitaire, les évaluations peuvent être qualifiées conformément à quatre dimensions : normative, critériée, formative et bilan (Issaieva et Crahay, 2010; Luisoni et Monnard, 2015; Yerly et Berger, 2022). Nous avons conservé la dimension normative, d'après laquelle les examens pratiques sont perçus comme une sanction permettant de distinguer les apprentis qui montrent les meilleures compétences professionnelles, en mesurant les différences individuelles (Nadeau, 2009). De même, nous retenons la dimension critériée qui indique un moyen de valider la formation en fonction du niveau indispensable à atteindre par l'apprenti pour être reconnu comme professionnel compétent, selon une mesure basée sur des objectifs prédéfinis (Nadeau, 2009). La dimension bilan permet de réaliser un repérage de l'acquisition de compétences par les apprentis tandis que la dimension formative sert à repérer les difficultés rencontrées par ces derniers. Ces deux dimensions sont matérialisées grâce au retour d'informations fournies aux apprentis à la suite de l'évaluation. Cependant, dans le cadre des examens pratiques, les évaluateurs, soumis au secret de fonction, ne sont pas autorisés à divulguer les résultats ou à donner des feedbacks aux apprentis évalués. Ainsi, ces deux dimensions ne peuvent pas être mobilisées dans cette étude. Nous suggérons une conception différente des quatre dimensions considérées habituellement : la conception de l'évaluation comme une opportunité d'autorégulation, dont la construction se base sur le cycle de l'autorégulation (Zimmerman, 2000). Cette conception correspond aux informations que les évaluateurs inféreront et retiendront de l'examen dans un processus de monitoring puis

qu'ils mobiliseront pour la formation de leurs propres apprentis. Par conséquent, l'examen constitue une occasion, pour les évaluateurs, d'exploiter les réussites et les lacunes observées chez les candidats évalués afin de développer leur manière de former leurs propres apprentis. Cette conception est relative au processus d'autorégulation dans le sens où elle constitue un objectif de l'évaluateur qui portera délibérément attention à divers aspects du processus de passation de l'examen (verbalisations, comportements ou encore engagement de l'apprenti) et appliquera une réflexion lui permettant d'en tirer des conséquences pour sa propre pratique de formateur.

À titre illustratif, le tableau 2 présente de quelle manière se manifesteraient ces trois conceptions de l'évaluation lors des examens pratiques. La troisième colonne sort du cadre théorique en avançant des hypothèses sur les conceptions de l'évaluation développées au chapitre suivant.

Tableau 2 : Manifestation des conceptions de l'évaluation

Dimension	Manifestation lors des examens pratiques	Attentes dans le cadre des examens pratiques
Normative	Permet de repérer les bons et les moins bons apprentis puis de vérifier s'ils sont « faits » pour le domaine du commerce.	Forme d'évaluation non souhaitée pour la fonction d'évaluateur.
Critériée	L'apprenti est évalué par rapport aux objectifs du plan de formation. C'est un constat individuel de l'atteinte des objectifs visés par la formation.	Forme d'évaluation souhaitée par la fonction d'évaluateur.
Autorégulation	Les réponses d'un apprenti permettent à l'évaluateur d'identifier ce qu'il pourrait retravailler avec ses propres apprentis à son retour en entreprise. Les examens pratiques permettent également d'évaluer le niveau atteint par les autres apprentis.	Forme d'évaluation supposée mais non testée en contexte d'examen pratique.

3. Objectifs et hypothèses de recherche

Les objectifs de cette étude sont de comprendre les liens entre la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des évaluateurs, leur motivation pour la fonction et leurs conceptions de l'évaluation dans le contexte des examens pratiques. En effet, bien que les évaluateurs aient une basse évaluation de la validité et de la fidélité des examens pratiques, selon une étude trilingue réalisée avec la branche alimentation du commerce⁷ (Jan, 2024), ils persévèrent et disposent d'une expérience moyenne de 11 ans dans cette fonction. Ceci indique une forte motivation que nous chercherons à expliquer par la satisfaction des besoins psychologiques. Nous nous appuyons sur les modèles de Vansteenkiste et al. (2005) ainsi que de Hsu, Wang et Levesque-Bristol (2019). Dans la première étude (Vansteenkiste et al., 2005), l'autonomie prédit significativement la motivation autonome qui, elle, prédit positivement le bien-être et la vitalité et, négativement, la dépression et les

⁷ Les évaluateurs francophones ayant participé à la recherche de Jan (2024) ont également été invités à cette recherche.

troubles physiques. Dans la deuxième étude (Hsu et al., 2019), incluant en plus le climat de classe, les besoins fondamentaux prédisent la motivation qui a un lien significatif avec la perception du transfert de connaissances, les gains d'apprentissage perçus ainsi que les résultats des étudiants. Ainsi, dans ces deux études, une modélisation par équations structurelles est réalisée entre la satisfaction des besoins psychologiques et la motivation afin d'expliquer un troisième niveau.

La présente étude visera à tester le modèle exposé dans la figure 1. Nous postulons que les besoins psychologiques prédisent statistiquement la motivation autonome. Cette dernière est ensuite prédictive des diverses conceptions de l'évaluation (François et al., 2008).

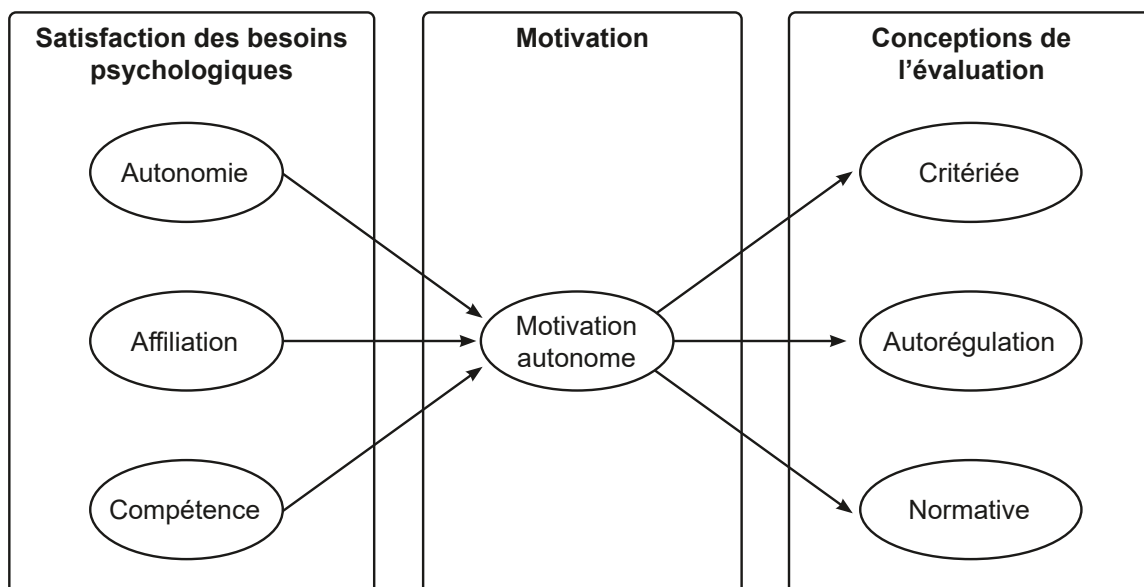


Figure 1 : Modélisation théorique des relations entre satisfaction des besoins psychologiques, motivation et conceptions de l'évaluation

Notre modèle par équations structurelles, figure 1, étudiera la satisfaction des besoins psychologiques des évaluateurs, censée prédire leur motivation, elle-même devant expliquer leurs conceptions de l'évaluation lors des examens pratiques. Cette architecture inédite, spécifiquement pensée pour ce contexte, suppose que la motivation autonome des évaluateurs, construite par la satisfaction de leurs besoins, prédira le type d'évaluation conduite. Contrairement aux études liant la conception de l'évaluation à la motivation des élèves (Issaieva et Crahay, 2010; Raulin et Lebeaume, 2019), nous posons ici le lien inverse : la motivation des évaluateurs prédit leur conception de l'évaluation.

Parmi nos conceptions de l'évaluation, la dimension « normative » ne devrait pas apparaître dans le modèle. Les évaluateurs ont la tâche d'évaluer un apprenti par rapport au protocole d'examen, et non en fonction d'un autre apprenti selon la conception de l'évaluation définie par le département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche (2019).

Nous testerons également l'existence d'effets indirects (Cao, 2023) en plus des effets directs décrits dans la figure 1, afin de mieux comprendre la population des évaluateurs.

3.1. Importance du besoin d'affiliation sur la motivation autonome

Nous supposons, par l'engagement, majoritairement sur le temps libre, que le besoin d'affiliation occupe, comme dans l'étude de Gillet et ses collègues (2008), une place centrale dans le développement de la motivation des évaluateurs. Bien que les évaluations soient conduites sous mandat officiel et servent à valider des titres professionnels, l'activité est, en même temps, vécue par les évaluateurs comme un moment d'évasion de leur travail. Ce sont les seuls moments où il est possible de visiter une entreprise autre que la sienne et d'échanger avec les apprentis de ces entreprises sur leurs pratiques professionnelles. Cette hypothèse est également soutenue par la méthode d'enrôlement des évaluateurs. Le pool d'évaluateurs est principalement composé d'anciens apprentis qui, après quelques années d'expérience, décident d'endosser ce rôle en tant que garant de la qualité de leurs pratiques professionnelles. Ainsi ils intègrent le pool de ceux qui ont précédemment validé leurs propres compétences.

3.2. La motivation comme indicateur de la conception de l'évaluation

Beaucoup de recherches s'intéressent à ce que les étudiants vont « apprendre » ou vivre par les évaluations (Allal, 2013; Hadji, 2017; Romainville, 2013), l'évaluation devient un processus permettant aux étudiants d'apprendre. Cette étude diffère en questionnant non pas les étudiants, mais les évaluateurs sur leurs perceptions relatives aux examens pratiques. Nous supposons que la motivation des évaluateurs explique leur perception du rôle des examens pratiques (François et al., 2008).

Les évaluateurs ayant une motivation autonome élevée auraient une perception du rôle des examens pratiques de type autorégulation. Pour mémoire, nous n'utilisons pas les termes d'évaluation formative à cause de l'impossibilité de retours entre les évaluateurs et l'apprenti. Selon la perception par autorégulation, l'examen permet aux évaluateurs une régulation (Perrenoud, 1993) de leur manière de former ou d'évaluer les apprentis. Les évaluateurs ayant une motivation contrôlée auraient une perception du rôle des examens pratiques de type critérié ou normatif. Les évaluateurs viennent afin de constater et valider que les apprentis ont atteint les objectifs fixés par le plan de formation. Ceci suppose que les évaluateurs motivés de manière autonome seront davantage dans une conception de l'évaluation selon l'autorégulation tandis que les moins motivés de manière autonome dans une conception normative ou critériée de l'évaluation.

4. Méthode

4.1. Participants et procédure

Deux-cent-vingt-huit personnes (117 femmes et 111 hommes) ont pris part à cette étude⁸. Ils ont indirectement été contactés par courriel ou lors d'une formation continue en tant qu'évaluateurs aux examens dans le domaine du commerce. Un courriel a été envoyé à tous les supérieurs des évaluateurs du commerce leur demandant de transférer la demande de participer à un questionnaire sur la fonction d'évaluateur. Les formateurs de la formation continue des évaluateurs du commerce ont reçu un lien internet à transmettre aux

⁸ Il est difficile d'articuler un nombre précis d'évaluateurs (absence de centralisation des données, évaluateurs inscrits, mais inactifs ou évaluateurs fonctionnant sur plusieurs régions et/ou domaines), cependant selon l'expérience des auteurs, plus de la moitié des évaluateurs actifs ont participé.

participants de leurs cours. Ils ont été informés que le questionnaire n'est pas un test, qu'il n'y a pas de réponse juste ou fausse et qu'il vise à comprendre leur point de vue.

L'âge moyen est de 45 ans ($ET = 10.162$ ans), et l'expérience moyenne en tant qu'évaluateur est de 10 ans ($ET = 6.206$ ans). Le niveau de formation est décrit selon la Classification Internationale Type de l'Education (CITE) (UNESCO, 2013). Parmi les participants, 38 % sont au CITE 3 (par exemple : certificat fédéral de capacité ou maturité), 52 % au CITE 6 (par exemple : brevet) et 10 % au CITE 7 (par exemple : master). De plus, 25 % ont une certification pédagogique ou andragogique.

4.2. Instruments

Les échelles mobilisées dans cette étude sont issues de divers questionnaires standardisés (Fernet et al., 2008; Gillet et al., 2008; Issaieva et Crahay, 2010; Luisoni et Monnard, 2015; Yerly et Berger, 2022). Les items ont été minimalement adaptés afin de correspondre au domaine du commerce. La construction des items et l'adéquation des tournures de phrases pour le public cible ont été validées et discutées avec trois évaluateurs expérimentés⁹. Pour chaque dimension mesurée, nous avons retiré les items dont la saturation factorielle était trop faible. Les modalités de réponses varient selon une échelle de Likert à six niveaux, allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ».

Les données, recueillies à l'aide de ces 21 items, traitées comme des variables continues (Robitzsch, 2020), ont été soumises à une analyse factorielle afin de vérifier si le modèle théorique, figure 1, correspond bien aux données empiriques recueillies. Nous avons utilisé le logiciel Mplus 8.3 et la méthode du maximum de vraisemblance (*maximum likelihood with robust standard errors*). La taille de l'échantillon ($n = 228$) correspond à la taille minimale recommandée de 200 (Barrett, 2007). Selon les recommandations de Hu et Bentler (1999), Schreiber et ses collègues (2006) et Kline (2016), l'ajustement du modèle est satisfaisant lorsque l'indice comparé d'ajustement (CFI pour *comparative fit index*) a une valeur minimale à 0.95, l'indice de Tucker-Lewis (TLI pour *Tucker-Lewis index*) a une valeur minimale à 0.90, la racine carrée de l'erreur quadratique moyenne d'approximation (RMSEA pour *root mean square error of approximation*) a une valeur maximale à 0.06 et la valeur standardisée de l'erreur quadratique moyenne des résidus (SRMR pour *standardized root mean square residual*) a une valeur maximale à 0.08. Les indices d'ajustement ont révélé une adéquation satisfaisante avec le modèle théorique : $\chi^2_{(169)} = 211.564$; $p < .05$; CFI = .972 ; TLI = .966 ; RMSEA = .033 ; SRMR = .056

L'instrument est composé de quatre parties décrites aux paragraphes 4.2.1 à 4.2.3., l'ensemble des items figurent en annexe.

4.2.1 Satisfaction des besoins psychologiques

L'échelle de satisfaction des besoins psychologiques est issue du questionnaire développé par Gillet et al. (2008). Les trois facteurs obtenus sont le besoin de compétence ($\omega = .697$; 3 items), d'autonomie ($\omega = .853$; 2 items) et d'affiliation ($\omega = .569$; 3 items) qui ont été mesurés à l'aide de huit items.

⁹ par exemple, le terme « sanctionner » a remplacé « punir » pour signifier que l'on impose une conséquence à un comportement, sans pour autant faire sous-entendre un acte faisant appel à la violence.

Le modèle prend en compte une covariance d'erreurs entre [...les experts que je côtoie m'estiment et m'apprécient ; affi1] et [...j'ai le sentiment de bien réussir ; comp2], ce lien étant justifiable au sens du modèle intégratif (Fenouillet, 2012) en raison de l'interaction étroite entre les dimensions psychologiques du sentiment d'affiliation [affi1] et du sentiment de compétence [comp2]. Le sentiment de bien-être psychologique inclut le sentiment de bien réussir (comp2), qui est étroitement lié à la perception de l'estime et de l'appréciation des pairs ou des évaluateurs (affi1). Cette covariance apporte également une amélioration de l'adéquation du modèle en abaissant le χ^2 de 30 unités.

Trois items sur l'autonomie (auto1 à 3) n'ont pas pu être retenus, car ils s'ajustaient mal au modèle factoriel. Les trois font référence au protocole d'examen en questionnant la possibilité pour les évaluateurs d'avoir un impact sur sa conception. Nous pensons que ces items ont été interprétés selon la possibilité qu'ils ont d'intervenir sur base de données générale des protocoles, cependant celle-ci n'est accessible qu'aux responsables de la branche.

4.2.2 Motivation des évaluateurs envers la fonction d'évaluation

Les items du questionnaire se fondent sur l'échelle de motivation des enseignants envers leurs tâches de travail (EMETI) de Fernet et al. (2008) ainsi que sur deux items issus de Gillet et al. (2010). Les apports de Gillet et al. (2010) sont liés à la notion de « [...] fournir des efforts dans ce travail » a une signification personnelle (ID3) pour moi ou concorde avec mes valeurs personnelles (ID4) selon la motivation par régulation identifiée. Cette notion, absente de Fernet et al. (2008), correspond au processus de relève : les apprentis deviennent, par la suite, eux-mêmes des évaluateurs.

Les items construits permettent une mesure de la motivation des évaluateurs selon le continuum d'autodétermination allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 1985). Cependant, l'engagement hautement volontaire des évaluateurs ainsi que l'absence d'obligation à effectuer des évaluations limitent la pertinence des données sur la motivation contrôlée et l'amotivation. Les évaluateurs ayant une faible ou un manque complet de motivation autonome ont probablement arrêté la fonction d'évaluateur et ainsi ne font pas partie de la population ayant répondu. Par exemple, pour les trois items de l'amotivation, les variations ont un effet plancher ($M = 1.217$; $ET = 0.459$; $Med. = 1$), les sept items de la motivation contrôlée ont également des scores faibles ($M = 1.978$; $ET = 0.641$; $Med. = 1.875$). Ainsi nous modélisons le facteur de motivation autonome (Vansteenkiste et al., 2005) mesuré par la régulation identifiée ($\omega = .744$; 4 items) et la motivation intrinsèque ($\omega = .869$; 3 items) dont la corrélation observée est forte ($r = .589$; $p < .001$).

4.2.3 Conceptions de l'évaluation

Les conceptions de l'évaluation normative ($\omega = .670$; 3 items), critériée ($\omega = .581$; 3 items) et autorégulation ($\omega = .883$; 5 items) ont été évaluées à l'aide de huit items (Issaieva et Crahay, 2010; Luisoni et Monnard, 2015; Yerly et Berger, 2022).

Comme attendu, les moyennes de la conception normative de l'évaluation ($M = 2.169$; $ET = 1.040$; $Med. = 2$) sont bien plus faibles que celles des conceptions critériées ($M = 5.222$; $ET = 0.800$; $Med. = 5.333$) et autorégulation ($M = 4.026$; $ET = 1.322$; $Med. = 4.200$). Par ailleurs, l'impact négatif de la conception normative de l'évaluation sur l'adéquation au modèle ainsi que l'absence de lien significatif avec la satisfaction des besoins

psychologiques, la motivation autonome ou les autres facteurs nous amènent à écarter cette conception de l'évaluation.

4.2.4 Données socio-démographiques

Nous avons demandé les informations suivantes : genre, âge, branche professionnelle et nombre d'années d'expérience en tant qu'évaluateur. L'expérience est un important facteur qui indique deux choses, la persévérance dans la fonction d'évaluateur ainsi que la validité attribuée aux examens pratiques, celle-ci étant dégressivement satisfaisante par rapport à la moyenne des participants selon les années d'expérience (Jan, 2024).

Quant à la formation des évaluateurs, nous avons demandé laquelle ou lesquelles ils ont achevées en Suisse, en différenciant les certifications en lien avec la branche professionnelle des certifications de type pédagogique ou andragogique.

4.3. Analyse des données

Selon la modélisation théorique, figure 1, nous testons les liens entre la satisfaction des besoins psychologiques et la motivation des évaluateurs, puis de quelle manière cette motivation peut expliquer les conceptions de l'évaluation. Cette analyse est conduite par le biais d'une modélisation par équations structurelles (Mulaik, 2009). Sur la base de cette modélisation, nous testerons si des effets médiateurs (Rasclé et Irachabal, 2001) existent entre la satisfaction des besoins psychologiques et les conceptions de l'évaluation.

5. Résultats

Les données sociodémographiques, telles qu'un niveau de formation au niveau CITE 6 ainsi que l'expérience en tant qu'évaluateur, jouent un rôle significatif dans le modèle. L'expérience des évaluateurs montre plusieurs liens significatifs, dont des liens modérés positifs avec la satisfaction ($r = .275$; $p < .001$) et l'affiliation ($r = .207$; $p < .001$) des besoins psychologiques de compétence. Nous observons encore des liens faibles, mais significatifs entre l'expérience et la motivation autonome ainsi que l'évaluation critériée. Le niveau de formation des évaluateurs dans la branche professionnelle, CITE 6 ou plus, a un lien positif faible avec l'évaluation critériée ($r = .190$; $p < .001$).

À toutes fins utiles, nous précisons que les données se reportant à l'âge, au genre ou aux certifications pédagogique ou andragogique des évaluateurs ne sont liées à aucun des facteurs du modèle ; elles ne sont pas reportées dans le tableau 3.

Tableau 3 : Matrice de corrélations latentes entre les variables modélisées

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Sat. bes. Autonomie	—									
2. Sat. bes. Compétence	0.237 **	—								
3. Sat. bes. Affiliation	0.341 ***	0.791 ***	—							
4. Motivation autonome	0.225 ***	0.522 ***	0.660 ***	—						
5. Evaluation critériée	0.126 **	0.295 ***	0.372 ***	0.563 ***	—					
6. Evaluation autorégulation	0.053	0.123	0.155	0.463 ***	0.522 ***	—				
7. Evaluation normative	0.084	0.000	0.014	0.009	0.005	0.002	—			
8. Genre	-0.021	-0.048	-0.061	-0.092	-0.147	-0.062	-0.001	—		
9. Expérience	0.000	0.275 ***	0.207 ***	0.137 ***	0.086 **	0.032	0.000	-0.013	—	
10. Formation CITE 6	0.000	0.013	0.010	0.006	0.198 **	0.002	0.000	-0.001	0.047	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

5.1. Articulation entre satisfaction des besoins, motivation et conceptions de l'évaluation

Les données recueillies ont été mobilisées par équations structurelles également à l'aide du logiciel Mplus 8.3. Le modèle a révélé une adéquation satisfaisante avec les données : $\chi^2_{(162)} = 197.182$; $p < .05$; CFI = 0.976 ; TLI = 0.972 ; RMSEA = 0.031 ; SRMR = 0.063.

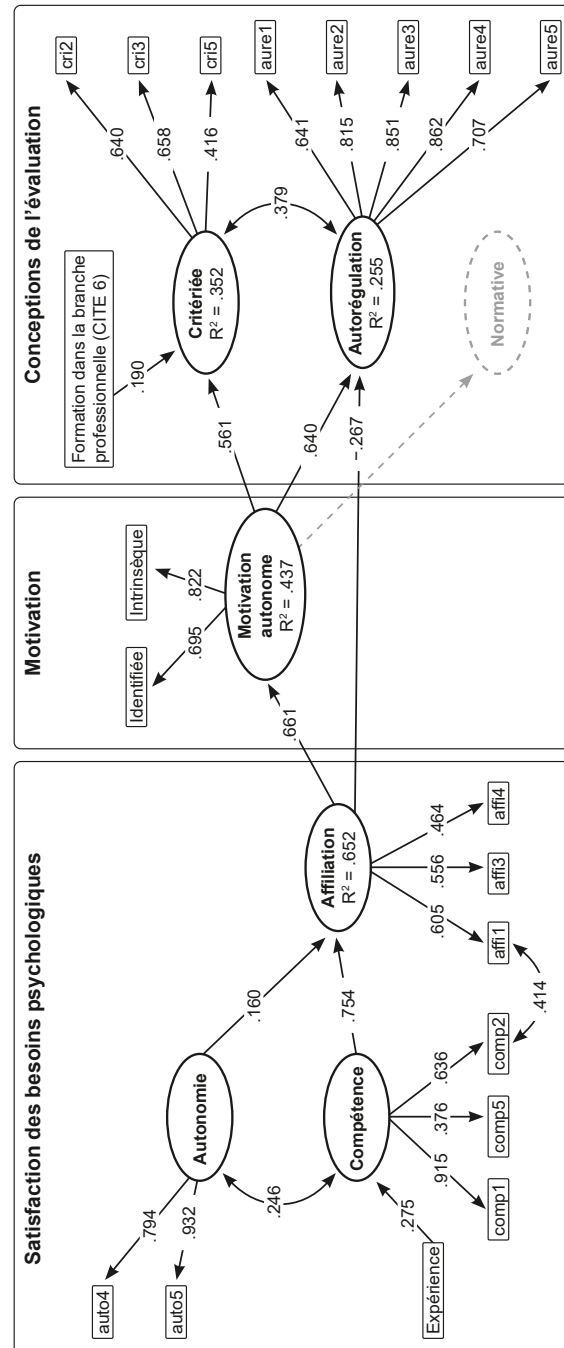


Figure 2 : Résultats¹⁰ de la modélisation par équations structurelles de la fonction d'évaluation ; N=228 (coefficients de corrélations standardisés)

¹⁰ Note : l'évaluation normative n'est pas incluse dans le modèle calculé de l'équation structurelle.

Notre modèle est composé de deux variables latentes exogènes : « autonomie » et « compétence ». Ce résultat diffère de notre modèle théorique qui plaçait la satisfaction des trois besoins psychologiques comme agissant en même temps. Cette construction montre un pouvoir explicatif entre les besoins psychologiques (Hsu et al., 2019; Vansteenkiste et al., 2005). L'autonomie et la compétence permettent de comprendre l'affiliation qui explique le plus la motivation autonome.

La variable latente de compétence de satisfaction des besoins est partiellement expliquée par l'expérience des évaluateurs aux examens pratiques. Dans la partie de la conception de l'évaluation, nous trouvons deux variables latentes endogènes, l'évaluation critériée et l'autorégulation. L'emplacement de l'évaluation normative est grisé dans le modèle de la figure 2 pour plusieurs raisons. D'une part, elle n'est significativement liée à aucune des variables selon la matrice de corrélation des variables latentes ; d'autre part, elle n'est corrélée avec aucune variable ; enfin, selon les données descriptives, les scores étaient bien plus faibles que ceux des deux autres conceptions de l'évaluation. Afin de ne pas détériorer l'adéquation du modèle, nous l'avons donc retirée du modèle calculé. La variable latente de l'évaluation critériée est partiellement expliquée par le niveau de formation dans la branche professionnelle.

Dans la figure 2, selon l'analyse des liens, nous observons que le facteur « affiliation » a un effet tant direct qu'indirect sur la variable « autorégulation » selon le facteur médiateur de la « motivation autonome » (Cao, 2023). En d'autres termes et selon notre modèle, la motivation autonome a un effet médiateur positif sur la perception de l'évaluation en autorégulation ($\beta = .640$, $p < .001$), le lien entre l'affiliation et l'autorégulation étant négatif ($\beta = -.267$, $p < .05$).

5.2. Effets prédictifs indirects

Le modèle présente, tableau 4, plusieurs effets prédictifs indirects. Nous relevons que parmi les liens significatifs ceux passant par la motivation autonome sont positifs et ceux ne passant pas par la motivation autonome sont négatifs.

Tableau 4 : Effets prédictifs indirects de la modélisation par équations structurelles

Effets prédictifs indirects	β	ES	IC à 95 %	
			B. inf.	B. sup.
<i>Autonomie</i>				
Autonomie → affiliation → éval. autorégulation	.025	0.018	−.021	.071
Autonomie → affiliation → motivation autonome	−.043	0.027	−.112	.026
Autonomie → affiliation → motivation autonome → éval. autorégulation	.068	0.035	−.021	.157
Autonomie → affiliation → motivation autonome → éval. critériée	.059*	0.029	−.016	.135
<i>Compétence</i>				
Compétence → affiliation → éval. autorégulation	−.202*	0.093	−.441	.038
Compétence → affiliation → motivation autonome	.499***	0.061	.341	.656
Compétence → affiliation → motivation autonome → éval. autorégulation	.319***	0.078	.117	.521
Compétence → affiliation → motivation autonome → éval. critériée	.280***	0.054	.141	.418
<i>Affiliation</i>				
Affiliation → éval. autorégulation	−.267*	0.122	−.582	.047
Affiliation → motivation autonome → éval. autorégulation	.423***	0.100	.166	.680
Affiliation → motivation autonome → éval. critériée	.371***	0.065	.202	.539

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

6. Discussion

Nous débutons la discussion par une série de résultats statistiquement non significatifs, mais néanmoins importants. Ensuite, trois sujets seront traités : a) la motivation des évaluateurs principalement expliquée par le besoin d'affiliation ; b) la motivation en tant que médiateur de l'évaluation par autorégulation ; c) les autres apports de la modélisation par équations structurelles pour la compréhension de la fonction des évaluateurs aux examens pratiques.

6.1. *Résultats importants, mais non significatifs*

Avant d'entamer la discussion des résultats significatifs, nous tenons à mettre en avant des résultats non significatifs, mais néanmoins importants. La population des évaluateurs ayant participé à cette étude est diversifiée, tant en termes de certification pédagogique ou andragogique (allant d'une absence de certification au brevet fédéral de niveau CITE 6) que d'âge (s'échelonnant entre 25 et 66 ans). Selon ces deux données, mais également selon le genre des évaluateurs, nous ne trouvons pas de liens significatifs avec la modélisation réalisée par équations structurelles. Cette absence de significativité entre l'âge ou le genre et les facteurs latents que nous avons construits est un résultat très satisfaisant. Cela signifie que ces deux données ne permettent pas de définir ou d'expliquer, même partiellement, la satisfaction des besoins psychologiques, la motivation à fonctionner en tant qu'évaluateur ou les conceptions de l'évaluation qu'il peut éprouver.

6.2. *L'affiliation au centre des besoins psychologiques*

Selon Deci et Ryan (2000), des trois besoins de satisfaction psychologique, l'affiliation serait le moins important. Cependant, dans le contexte sportif, Gillet et ses collègues (2008) ont montré que l'affiliation joue un rôle important afin de maintenir la motivation autonome dans les relations interpersonnelles. Dans le contexte de la procédure de qualification pour les examens pratiques, nous utilisons un modèle dans lequel le besoin d'affiliation est expliqué par le sentiment de compétence ainsi que, dans une moindre mesure, par le sentiment d'autonomie. Nous expliquons de faibles liens au sentiment d'autonomie par des examens figés depuis 2004.

Les évaluateurs sont, la majorité du temps, actifs dans le domaine du commerce. Quand ils prennent la fonction d'évaluateur, ils ne sont plus dans l'exercice de leur métier, mais deviennent les évaluateurs des compétences de personnes exerçant le même métier qu'eux. De plus, ils effectuent cette évaluation dans une entreprise qui n'est pas la leur, avec des apprentis qu'ils ne connaissent pas, selon une procédure d'examen qu'ils ne choisissent pas, en collaboration avec un autre évaluateur subissant les mêmes conditions. Les aptitudes maîtrisées par les évaluateurs pour cette tâche sont donc une réalité inférée (Kahn et Rey, 2017) de leur capacité à exercer leur métier, ainsi que de leur habileté à évaluer de manière appropriée ces mêmes qualifications chez les apprentis. Fonctionner en tant qu'évaluateur n'étant pas obligatoire, la satisfaction des besoins d'affiliation devient le principal lien dans l'explication de la motivation à cette tâche.

6.3. *La motivation en tant que médiateur entre la satisfaction des besoins psychologiques et les conceptions de l'évaluation*

Comme postulé, la conception de l'évaluation est liée à la motivation des évaluateurs. Les résultats ont, de plus, montré que la motivation autonome joue un rôle médiateur

significatif dans la relation entre la satisfaction des besoins et les conceptions de l'évaluation.

Le lien indirect entre le besoin d'affiliation à la fonction d'évaluateur et la conception de l'évaluation « autorégulation », passant par le médiateur de la motivation autonome, est positif. Ainsi, un haut niveau d'affiliation est lié à un haut niveau de motivation autonome qui accroît à son tour une évaluation de type autorégulation. Inversement, le lien direct entre le besoin d'affiliation et la conception de l'évaluation par autorégulation est négatif.

Ainsi, si nous ne prenons pas en compte la médiation par la motivation autonome, le score du besoin d'affiliation est lié à la conception de l'évaluation par autorégulation. Concrètement, ceci signifie que si le besoin d'affiliation à la communauté des évaluateurs est élevé, sans prendre en compte une médiation par la motivation autonome, la conception de l'évaluation de type autorégulation apportée par les examens pratiques diminue. Cela suggère que l'affiliation, en favorisant une motivation plus autonome chez les évaluateurs, augmenterait indirectement l'adhésion à une conception de l'évaluation comme opportunité d'autorégulation de l'évaluateur. Alors, l'effet direct négatif de l'affiliation sur l'évaluation peut être compensé par une motivation autonome accrue, soulignant l'importance de cette médiation dans le processus évaluatif. L'autorégulation représente la manière dont les évaluateurs vont modifier, à la suite des examens pratiques réalisés, leur manière de former leurs apprentis (Jorro, 2004). Ainsi, plus les besoins psychologiques sont satisfaits, signifiant que les évaluateurs sont compétents dans leur fonction, moins il devient nécessaire ou envisageable de changer leur manière de former. Pour cette raison, la variable médiatrice que représente la motivation autonome est très intéressante. Elle permet à certains évaluateurs, bien que hautement satisfaits du point de vue de l'affiliation, de continuer d'avoir un regard réflexif sur leur manière de former leurs apprentis et d'avoir un regard réflexif sur leurs propres pratiques (Derobertmeasure et Dehon, 2009).

Tous les effets prédictifs indirects à partir des besoins psychologiques montrent un effet positif de la motivation autonome sur les conceptions de l'évaluation. Cela nous montre l'importance de favoriser la motivation autonome des évaluateurs afin qu'ils réalisent des évaluations pouvant leur être bénéfiques dans la formation de leurs apprentis. Cela renforce leur investissement et leur intérêt pour la fonction d'évaluateur, ce qui lutte efficacement contre la pénurie d'évaluateurs. Par ailleurs, la motivation autonome augmente la conception critériée de l'évaluation, cela correspond au type d'évaluation recherché en FPI, qui évalue chaque apprenti selon le protocole d'examen et non par rapport à ses collègues.

6.4. Apports de la modélisation par équations structurelles sur la compréhension de la fonction d'évaluateur aux examens pratiques

En lien avec la motivation autonome des évaluateurs, nous avons testé trois dimensions de la conception de l'évaluation. Selon notre modélisation par équations structurelles, nous relevons trois principaux résultats. Premièrement, l'évaluation normative, indépendante de la satisfaction des besoins, de la motivation autonome et des conceptions de l'évaluation n'a pas été retenue dans le modèle. Ce résultat correspond à notre hypothèse que les évaluateurs ne doivent pas comparer « un apprenti par rapport à un autre apprenti », mais « un apprenti par rapport au protocole d'examen pratique ». C'est également le signe d'une application attendue de la procédure d'examens pratiques. Deuxièmement, les deux conceptions de l'évaluation observées, critériée et autorégulation, sont modérément corrélées. Ceci signifie que ces conceptions ne sont pas indépendantes, mais varient

ensemble : plus les évaluateurs ont tendance à réaliser une évaluation de type critérié, plus ils vont également réaliser une évaluation de type autorégulation. Ainsi le processus d'évaluation est, en partie, à la fois critérié servant à définir l'apprenti comme un professionnel compétent, et à la fois une autorégulation permettant à ces mêmes évaluateurs de modifier leur manière de former leurs propres apprentis selon ce qu'ils peuvent observer lors des examens. C'est un fonctionnement cyclique, entre ce qui est observé dans les examens d'autres apprentis puis appliqué pour la formation de leurs propres apprentis qui passeront eux-mêmes l'examen. Troisièmement, un lien faible, mais significatif est présent entre une formation supérieure (niveau CITE 6 et plus haut) dans le domaine du commerce et la conception de l'évaluation critériée. Nous trouvons important de relever que ce lien porte sur les formations en lien avec le commerce, les formations de type pédagogique ou andragogique ne présentent aucun lien significatif avec aucune des conceptions de l'évaluation. Les formations, spécifiquement liées avec l'enseignement, ne corrélaient pas avec les conceptions de l'évaluation. Nous voyons dans ce résultat un indicateur de la référentialisation (Figari, 2006) des évaluateurs qui s'appuie sur les pratiques professionnelles et sur les pratiques pédagogique ou andragogique.

7. Limites et perspectives

En premier, nous relevons un biais de représentativité dans notre étude, lié à la méthode de participation. Les évaluateurs ont une forte motivation autonome à réaliser des examens pratiques, et ce ne sont que les plus motivés parmi eux qui vont consacrer du temps pour participer à cette l'étude.

Nous avons ensuite une faiblesse de validité (Laveault et Grégoire, 2014) car, bien qu'ayant utilisé : a) des questionnaires validés ; b) des items minimalement adaptés afin de correspondre au domaine et c) un questionnaire testé et corrigé (annexe 1) avec l'aide de trois évaluateurs test, nous constatons que trois items pour un facteur (autonomie) et deux items pour trois facteurs (compétence, affiliation et critériée) n'ont pas favorablement factorisés. Nous pensons que les items d'origine étaient trop éloignés du domaine de recherche ou que la possibilité de répondre au questionnaire, au moment de son choix et sans possibilité de poser de questions, a laissé une trop grande liberté d'interprétation préjudiciable aux participants.

Ajoutons que, si nous avons testé un certain modèle par équations structurelles et que celui-ci s'avère plausible, il est néanmoins possible que d'autres modèles des liens entre les concepts concernés puissent être considérés valides théoriquement et statistiquement.

Finalement, notre modélisation par équations structurelles utilise des données issues d'un seul temps de mesure, ce qui donne un poids plus élevé aux liens obtenus. Une analyse longitudinale serait pourtant plus pertinente, en permettant une vérification de la stabilité des résultats entre les temps de mesures (Caron, 2018). Le plan de recherche transversal adopté, impliquant que toutes les données aient été collectées à une occasion unique et non de manière longitudinale, peut artificiellement augmenter l'amplitude des liens entre les variables latentes, et ainsi surestimer des effets de médiation (Maxwell et al., 2011). Nous ne devons pas également négliger qu'un bon ajustement des données de notre modèle n'est pas à lui seul la garantie d'avoir pris en compte toutes les variables nécessaires et importantes (Tomarken et Waller, 2005). Ainsi, comme nous le montrons dans le chapitre suivant, il reste plusieurs pistes à explorer pour mieux comprendre le fonctionnement des évaluateurs en contexte d'examen.

D'après nos résultats, la satisfaction du besoin d'affiliation joue un rôle important dans les besoins psychologiques, c'est le principal explicateur de la motivation autonome des évaluateurs. Dans une prochaine étude, nous pourrions chercher à mieux définir la construction de cette affiliation, dans le présent article nous l'avons « simplement » mobilisée comme une affiliation à la fonction d'évaluateur. Mais la forme d'affiliation à la fonction d'évaluateur va varier entre la tâche prescrite, commune à tous les évaluateurs, visant à valider les compétences selon le protocole, et la vision personnelle des évaluateurs de ce que doit être un apprenti compétent. Mieux définir le positionnement des évaluateurs entre ces deux pôles nous permettra de distinguer la part d'application de la fonction d'évaluateur et la part de liberté que les évaluateurs se donnent lors des évaluations. Cette nouvelle étude, plus axée sur l'affiliation des évaluateurs, pourrait également nous permettre d'investiguer de manière plus approfondie les liens que nous avons obtenus entre satisfaction des besoins psychologiques et conceptions de l'évaluation. Cette prochaine recherche est prévue selon une approche qualitative par focus groups.

8. Références bibliographiques

- Allal, L. (2013). Évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage à l'université. Dans M. Romainville, R. Goasdoué et M. Vantourout (dir.), *Évaluation et enseignement supérieur* (p. 19-40). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.romai.2013.01.0019>
- Baumeister, R. F. et Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Cao, X. (2023). The application of structural equation model in psychological research. *CNS Spectrums*, 28(S1), 17-19. <https://doi.org/10.1017/S1092852923000858>
- Caron, P.-O. (2018). *La modélisation par équations structurelles avec Mplus*. Presses de l'Université du Québec.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (Springer New York, NY).
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche. (2019, 4 septembre). Cadre de référence pour la conception de procédures de qualification avec examen final. https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/fr/dokumente/2019/11/orientierungshilfe-qv.pdf.download.pdf/Orientierungshilfe_QV_20190904_FR.pdf
- Derobertmeasure, A. et Dehon, A. (2009). Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants? *Questions vives recherches en éducation*, 6(12), 29-44. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.376>
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Dunod.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H. et Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256-279. <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>

- Figari, G. (1994). *Evaluer : Quel référentiel ?* De Boeck.
- Figari, G. (2006). Les référentiels entre théorie et méthodologie. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation: problématiques, méthodologies et épistémologie: 20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe* (p. 101-108). L'Harmattan.
- François, P.-H., Louche, C., Déziri, N. et Lesieur, S. (2008). La motivation et son ancrage utilitaire/désirable dans l'évaluation. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 14(3), 200-217. [https://doi.org/10.1016/S1420-2530\(16\)30202-3](https://doi.org/10.1016/S1420-2530(16)30202-3)
- Gana, K. et Broc, G. (2019). *Structural equation modeling with lavaan*. ISTE.
- Gillet, N., Rosnet, E. et Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 40(4), 230-237. <https://doi.org/10.1037/a0013201>
- Graf, L., Aeschlimann, B., Hänni, M., Kriesi, I., Neumann, J., Pusterla, F., Schweri, J. et Strebel, A. (2024). *Procédures de qualification à la loupe. Rapport de tendance de l'Observatoire suisse pour la formation professionnelle (OBS HEFP no 6)*. HEFP.
- Hadji, C. (2017). Savoir mettre en oeuvre une évaluation constructive. Dans *L'essentiel de la pédagogie* (p. 229-250). Nathan.
- Hoyle, R. H., Pinkley, R. L. et Insko, C. A. (1989). Perceptions of social behavior: Evidence of differing expectations for interpersonal and intergroup interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15(3), 365-376. <https://doi.org/10.1177/0146167289153007>
- Hsu, H.-C. K., Wang, C. V. et Levesque-Bristol, C. (2019). Reexamining the impact of self-determination theory on learning outcomes in the online learning environment. *Education and Information Technologies*, 24(3), 2159-2174. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09863-w>
- Hu, L. et Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Issaieva, É. et Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants: Validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31-61. <https://doi.org/10.7202/1024925ar>
- Jan, D. (2024). La validité de l'examen pratique sous le regard des experts en formation professionnelle initiale dans la branche du commerce de détail en Suisse. *Mesure et évaluation en éducation*, 47(2), 1-38.
- 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>
- Kägi, W. (2010). *Évaluation des procédures de qualification dans la formation professionnelle initiale*. Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie. https://edudoc.ch/record/38694/files/Schlussbericht_f.pdf
- Kahn, S. et Rey, B. (2017). La notion de compétence : une approche épistémologique. *Éducation et francophonie*, 44(2), 4-18. <https://doi.org/10.7202/1039019ar>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Laveault, D. et Grégoire, J. (2014). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation* (3e éd). De Boeck.
- Luisoni, M. et Monnard, I. (2015). L'évolution des conceptions de l'évaluation scolaire chez les futurs enseignants en formation initiale. Dans P.-F. Coen (dir.), *Évaluation et autoévaluation: Quels espaces de formation ?* (p. 175-196). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ceon.2015.02.0175>

- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Mautz, M. (2023, 7 mars). Anforderungsprofil für Expertinnen und Experten im Qualifikationsteil praktische Prüfung der beruflichen Grundbildungen im Detailhandel Branche Nahrungs- und Genussmittel. Velede. https://www.veledes.ch/images/Verband/PEX_Anforderungsprofil_praktische_Prufung_NUG_ab_2023.pdf
- Maxwell, S. E., Cole, D. A. et Mitchell, M. A. (2011). Bias in Cross-Sectional Analyses of Longitudinal Mediation: Partial and Complete Mediation Under an Autoregressive Model. *Multivariate Behavioral Research*, 46(5), 816-841. <https://doi.org/10.1080/00273171.2011.606716>
- Nadeau, M.-A. (2009). L'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire : un modèle d'évaluation continue. *Revue des sciences de l'éducation*, 4(2), 205-221. <https://doi.org/10.7202/900075ar>
- Office fédéral de la statistique. (2023). *La transition de l'école obligatoire vers le degré secondaire II certifiant selon le canton de résidence* (n° su-f-15.10.02.03). <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/themes/transitions/transition-secii.assetdetail.28085664.html>
- OFPr. Ordonnance sur la formation professionnelle, état le 1er juillet 2024, (OFPr), RS 412.101 (2003). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/748/fr>
- Oyserman, D., Coon, H. M. et Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 128(1), 3-72. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.1.3>
- Perrenoud, P. (1993). Touche pas à mon évaluation! Pour une approche systémique du changement pédagogique. *Mesure et évaluation en éducation*, 16(1-2), 107-132.
- Rasclé, N. et Irachabal, S. (2001). Médiateurs et modérateurs : implications théoriques et méthodologiques dans le domaine du stress et de la psychologie de la santé. *Le travail humain*, 64(2), 97-118. <https://doi.org/10.3917/th.642.0097>
- Raulin, D. et Lebeaume, J. (2019). L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation. Dans A. Jorro et N. Droyer (dir.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (p. 85-101). De Boeck supérieur.
- Risius, P. et Wenzelmann, F. (2020). Umfang der betrieblichen Freistellung für Prüfertätigkeiten. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4(49), 49-51.
- Robitzsch, A. (2020). Why Ordinal Variables Can (Almost) Always Be Treated as Continuous Variables: Clarifying Assumptions of Robust Continuous and Ordinal Factor Analysis Estimation Methods. *Frontiers in Education*, 5, 589965. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.589965>
- Romainville, M. (2013). Évaluation et enseignement supérieur : un couple maudit, au bord du divorce ? Dans *Évaluation et enseignement supérieur* (p. 273-322). De Boeck.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. et King, J. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>

- Tomarken, A. J. et Waller, N. G. (2005). Structural Equation Modeling: Strengths, Limitations, and Misconceptions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 31-65. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144239>
- UNESCO. (2013). *Classification internationale type de l'éducation: CITE 2011*. Institut de la statistique de l'UNESCO.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.
- Van Den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C.-H. et Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P. et Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. Dans T. C. Urdan et S. A. Karabenick (dir.), *Advances in Motivation and Achievement* (vol. 16, p. 105-165). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016A007](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A007)
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W. et Soenens, B. (2005). Experiences of Autonomy and Control Among Chinese Learners: Vitalizing or Immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468-483. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.468>
- Yerly, G. et Berger, J.-L. (2022). Des pratiques d'évaluation constructives à l'université? Sous quelles conditions un examen peut-il soutenir les processus d'autorégulation de l'apprentissage. <https://doi.org/10.48325/RLEEE.006.06>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. Dans *Handbook of Self-Regulation* (p. 13-39). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

9. Annexes

9.1. Questionnaire sur la fonction d'évaluateur

9.1.1 Échelle de motivation des experts envers la fonction d'expertise

Pourquoi exercez-vous la fonction d'expert aux examens pratiques ? Les questions portent sur vos motivations à être expert et à réaliser des expertises. Les questions ne portent pas sur la motivation à suivre cette formation. En se référant à une échelle de Likert en 6 points s'étendant de (1) « pas du tout » à (6) « tout à fait »

Motivation intrinsèque (MI)

Code	Item	Source
MI1	Parce que la réalisation de cette tâche est plaisante.	Fernet et al., 2008
MI2	Parce que je trouve cette tâche intéressante à réaliser.	Fernet et al., 2008
MI3	Parce que j'aime faire cette tâche.	Fernet et al., 2008

Régulation identifiée (ID)

Code	Item	Source
ID1	Parce que c'est important pour moi de réaliser cette tâche.	Fernet et al., 2008
ID2	Parce que cette tâche me permet d'atteindre des objectifs professionnels que je considère importants.	Fernet et al., 2008
ID3	Parce que fournir des efforts dans ce travail a une signification personnelle pour moi.	Gillet et al., 2008
ID4	Parce que fournir des efforts dans ce travail concorde avec mes valeurs personnelles.	Gillet et al., 2008

Régulation introjectée (IN)

Code	Item	Source
IN1	Parce que si je ne réalise pas cette tâche, je me sentirai mal.	Fernet et al., 2008
IN2	Parce que réaliser cette tâche me permet de me sentir bien.	Fernet et al., 2008
IN3	Parce que je me sentirais coupable de ne pas la faire.	Fernet et al., 2008
IN4	Je me sentirais mal, si je ne la faisais pas.	Fernet et al., 2008

Régulation externe (RE)

Code	Item	Source
RE1	Parce que ma fonction me l'impose.	Fernet et al., 2008
RE2	Parce que mon employeur m'oblige à la faire.	Fernet et al., 2008
RE3	Parce que je suis payé pour cela.	Fernet et al., 2008

Amotivation (AM)

Code	Item	Source
AM1	Je trouve cette tâche inutile.	Fernet et al., 2008
AM2	Je continue cette tâche qui ne fait pas sens pour moi.	Fernet et al., 2008
AM3	Il m'arrive de ne pas voir ce que cela m'apporte.	Fernet et al., 2008

9.1.2 Échelle des conceptions de l'évaluation

Perceptions des experts quant aux rôles des examens pratiques. En se référant à une échelle de Likert en 6 points s'étendant de (1) « pas du tout » à (6) « tout à fait »

N°	Dimension	Item	Source
<i>En tant qu'expert, l'examen pratique permet ...</i>			
nor1	Normative	...de sanctionner les apprentis qui n'ont pas fait assez d'efforts pour leur formation.	Yerly et Berger, 2022
nor2	Normative	...de voir si les apprentis sont faits pour le domaine du commerce.	Yerly et Berger, 2022
nor3	Normative	...d'identifier les apprentis qui ne seront jamais doués dans le domaine du commerce.	Yerly et Berger, 2022
nor4	Normative	...de sanctionner les apprentis qui n'ont pas suffisamment travaillé pour l'examen pratique.	Yerly et Berger, 2022
nor5	Normative	...de repérer les bons et les moins bons apprentis.	Yerly et Berger, 2022
cri1	Critériée	...d'attribuer une note suffisante aux apprentis qui ont acquis au moins le minimum des savoirs attendus.	Yerly et Berger, 2022
cri2	Critériée	...de vérifier si les objectifs du plan de formation sont atteints par les apprentis.	Luisoni et Monnard, 2015
cri3	Critériée	...de situer les apprentis par rapport aux objectifs de formation.	Luisoni et Monnard, 2015
cri4	Critériée	...d'attribuer une note suffisante aux apprentis en faisant le constat individuel de l'atteinte des objectifs visés.	Yerly et Berger, 2022
cri5	Critériée	...de valider l'examen pour les apprentis qui ont atteint le niveau d'exigence attendu.	Yerly et Berger, 2022
aure1	Autorégulation	...de constater ce que les apprentis n'ont pas compris pour ajuster mes explications pour les volées suivantes.	Yerly et Berger, 2022
aure2	Autorégulation	...permet de repérer ce qu'il faut retravailler avec mes apprentis	Issaieva et Crahay, 2010
aure3	Autorégulation	...d'adapter ma formation aux différences besoins des apprentis.	Luisoni et Monnard, 2015
aure4	Autorégulation	...d'observer les réussites et les lacunes des apprentis afin de modifier ma manière de former les volées suivantes.	Yerly et Berger, 2022
aure5	Autorégulation	...d'identifier les difficultés des apprentis pour construire les séquences de formation.	Luisoni et Monnard, 2015

9.1.3 Échelle de satisfaction des besoins psychologiques au travail

En se référant à une échelle de Likert en 6 points s'étendant de (1) « pas du tout » à (6) « tout à fait ». Tous les items sont issus et adaptés de Gillet et al. (2008). Les items 1, 4 et 5 sont inversés.

N°	Dimension	Item
<i>En tant qu'expert...</i>		
comp1	Compétence	...j'estime être en mesure de répondre aux exigences de la fonction.
comp2	Compétence	...j'ai le sentiment de bien réussir.
comp3	Compétence	...souvent, je ne me sens pas très professionnel. (R)
comp4	Compétence	...je manque d'occasion pour montrer ce dont je suis capable. (R)
comp5	Compétence	...souvent, je doute de mes compétences. (R)
auto1	Autonomie	...je participe à l'élaboration des questions de mes protocoles d'examens.
auto 2	Autonomie	...j'ai la possibilité de prendre des décisions à propos des questions de mes protocoles d'examens.
auto 3	Autonomie	...je peux donner mon avis concernant l'élaboration de mes protocoles d'examens.
auto 4	Autonomie	...je me sens libre de mes choix.
auto 5	Autonomie	...je me sens libre d'exprimer mes idées et mes opinions.
affi1	Affiliation	...les experts que je côtoie m'estiment et m'apprécient.
affi2	Affiliation	...j'ai beaucoup de sympathie pour les experts avec lesquels j'interagis.
affi3	Affiliation	...je me sens à l'aise avec les autres experts.
affi4	Affiliation	...je m'entends bien avec les experts avec lesquels je travaille.
affi5	Affiliation	...je considère les experts avec lesquels j'interagis régulièrement comme mes amis.

10.1. Apports des publications 1 et 2

Ces apports proviennent à la fois de la première et de la deuxième publication.

Tout d'abord, nous constatons à nouveau l'importance de l'expérience en tant qu'évaluateur. Dans la première publication, celle-ci s'est avérée significative à travers les profils d'évaluateurs construits par classes latentes. Dans cette deuxième publication, l'expérience se révèle également significative dans la MES, en tant que facteur explicatif de la motivation.

Malgré un affinement des questions sur les formations pédagogiques, les résultats révèlent l'absence de lien significatif entre ces formations et les motivations à exercer la fonction d'évaluateur.

10.1.1. Apports pour la publication 3

L'importance de l'expérience a donc été incluse dans le guide d'entretien. Les trois types de conceptions de l'évaluation (critériée, normative et autorégulation) ont été abordés dans le guide d'entretien. Bien que la conception normative ne soit que très faiblement présente dans les réponses au questionnaire, il nous semblait important de l'intégrer dans cette recherche également.

La troisième étude, conduite sous forme de deux focus groups, donne la parole aux évaluateurs afin d'approfondir la compréhension des résultats obtenus dans les deux premiers articles. L'analyse catégorielle (L'Écuyer, 1990) des verbatims est réalisée selon les catégories issues des deux premières publications. Le codebook est disponible en annexe du troisième article. Les participants à cette recherche ont, lors de la première recherche, indiqué un intérêt à participer à un groupe de discussion en répondant positivement à l'item correspondant. Leur sélection repose donc sur cette réponse volontaire, exprimant leur désir de s'impliquer davantage dans le processus. Initialement, les groupes devaient être constitués de la manière la plus hétérogène possible, selon les profils constitués par les classes latentes. En raison du nombre limité de participants disponibles au même moment, les groupes ont dû être formés en fonction de leur disponibilité.

10.1.2. Apports hors du cadre académique

Le lien significatif entre la satisfaction du besoin d'affiliation et la motivation autonome dans la MES a eu deux conséquences dans le domaine de l'alimentation. Premièrement, les items ont été traduits en allemand et la même étude est en cours de réalisation dans la partie alémanique. L'accès aux participants est différent, nous sommes passées par les responsables des cantons alémaniques afin qu'ils diffusent le questionnaire aux chefs experts

qui l'enverront à leurs évaluateurs. Deuxièmement, la coordination des évaluateurs francophones de la branche alimentation pour les sessions d'examens pratiques, jusqu'à présent réalisée en ligne, sera organisée en présentiel. L'objectif est de favoriser les échanges, renforcer l'esprit de communauté entre les évaluateurs et permettre une meilleure intégration des nouveaux évaluateurs.

11. Publication 3 : La fonction d'évaluateur·rices aux examens pratiques

La fonction d'évaluateur·rices aux examens pratiques : motivation, légitimité et influence sur le travail quotidien (Jan et al., 2024, prépublication, publication 3).

Un article de la revue : La Revue L'Evaluation en Education (LEeE)

Résumé

À la fin de leur formation professionnelle initiale, les apprentis·es passent, entre autres, un examen pratique supervisé par deux évaluateurs·rices. Cette fonction est réservée aux professionnels·les volontaires et expérimentés·es issus·es du domaine. Notre étude basée sur deux focus groups permet de mieux comprendre les motivations à occuper cette fonction facultative principalement réalisée sur le temps de congé ainsi que la construction de la légitimité de cette fonction et son apport au travail quotidien. Nos résultats montrent une diversité de types de motivation allant de motivations extrinsèques à intrinsèques selon le continuum de la théorie de l'autodétermination. Ensuite, la légitimité perçue par les évaluateurs·rices est étroitement liée à leur expérience ainsi qu'à leur capacité à gérer efficacement les imprévus rencontrés lors des examens pratiques. Enfin, la fonction d'évaluateur·rice a une influence sur le travail quotidien et réciproquement.

Mots-clés formation professionnelle initiale ; focus groups ; motivation ; évaluation

Prépublication : 15 décembre 2024



Pour citer cet article : à remplir par l'équipe éditoriale

Motivation, légitimité et influence sur le travail quotidien

David JAN, Jean-Louis BERGER, Pierre-François COEN

A remplir par l'équipe éditoriale

Version de la prépublication (date)

Version de la publication : (date)

Evaluation en double aveugle

*Evaluation ouverte et collaborative (Prénoms et NOMS des
rétroacteur·rices)*

Résumé

À la fin de leur formation professionnelle initiale, les apprentis·es passent, entre autres, un examen pratique supervisé par deux évaluateurs·rices. Cette fonction est réservée aux professionnels·les volontaires et expérimentés·es issus·es du domaine. Cette étude fondée sur deux focus groups permet de mieux comprendre les motivations à occuper cette fonction facultative principalement réalisée sur le temps de congé ainsi que la construction de la légitimité de cette fonction et son apport au travail quotidien. Les résultats montrent des motivations allant d'externe à intrinsèque selon le continuum de la théorie de l'autodétermination. En outre, la légitimité perçue par les évaluateurs·rices est étroitement liée à leur expérience ainsi qu'à leur capacité à gérer efficacement les imprévus rencontrés lors des examens pratiques. Enfin, la fonction d'évaluateur·rice semble influencer le travail quotidien et réciproquement.

Mots-clés : formation professionnelle initiale ; focus groups ; motivation ; évaluation

Abstract

At the end of their initial vocational training, apprentices undergo, among other assessments, a practical examination supervised by two assessors. This role is reserved for voluntary, experienced professionals from the field. Our study, based on two focus groups, provides a deeper understanding of the motivations for taking on this optional role, which is often carried out during personal time, as well as the construction of the legitimacy of this function and its impact on daily work. Our results show a variety of types of motivation, ranging from extrinsic to intrinsic, along the continuum of Self-Determination Theory. Additionally, assessors' perceived legitimacy is closely linked to their experience and their ability to effectively handle unforeseen challenges encountered during practical exams.

Finally, the assessor role influences daily work and is also reciprocally influenced by it.

Keywords: work-study vocational training ; focus groups ; motivation ; assessment

1. Introduction

Dans le cadre de la formation professionnelle initiale en Suisse, l'obtention du certificat de fin de formation¹ requiert que les apprentis·es passent diverses évaluations, telles que des notes d'école, des examens oraux ou écrits réalisés dans l'école ou l'entreprise de formation. Cette étude est réalisée dans le domaine de la formation des gestionnaires du commerce de détail en alimentation, qui sont les personnes qui travaillent et gèrent les magasins d'alimentation.

Dans cette recherche, nous nous sommes spécifiquement intéressés à l'examen pratique et aux évaluateurs·rices qui le réalisent. L'examen pratique a une fonction certificative, un résultat suffisant est donc obligatoire pour prétendre à la diplomation, et ce, indépendamment des résultats aux autres évaluations. Suivant une démarche herméneutique (De Ketele, 2010), les évaluateurs·rices certifient les compétences des apprentis·es sur la base de mises en situations professionnelles réalistes. Pour y parvenir, des « professionnel·les compétent·es » (Le Boterf, 2016) du commerce de détail ont la charge d'évaluer les apprentis·es. Ainsi, les évaluateurs·rices ne sont pas des spécialistes de la formation et 75% d'entre eux (Jan & Berger, [En cours de validation]) n'ont pas de formation pédagogique certifiée.

Les examens pratiques sont régis au plan national par l'ordonnance de la formation professionnelle (OFPr) (Ordonnance sur la formation professionnelle, état le 1er juillet 2024, (OFPr), RS 412.101, 2003), cependant les plans de formations dont découlent les questions sont élaborés par les branches professionnelles, dans cette recherche le « commerce de détail en alimentation ». Ces plans de formations sont validés par le secrétariat d'état à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) (2022a, 2022b). Chaque examen pratique se déroule selon un protocole prescrit, tant pour le type de questions, la durée, les points à attribuer que pour le niveau taxonomique (Bloom, 1956) à appliquer. Ainsi, la marge de manoeuvre des évaluateur·trices est relativement faible puisqu'ils ont uniquement la liberté de contextualiser les questions et de reformuler celles-ci. Concrètement, l'un·e des évaluateurs·rices a la tâche de protocoler le déroulement ainsi que ce que l'apprenti·e dit tandis que le ou la deuxième évaluateur·rice va endosser le rôle du client ou du professionnel posant une question. Par exemple, l'évaluateur·rice joue un client désirant réaliser sa propre pizza et se fait conseiller et vendre les produits adéquats par l'apprenti·e. Cette mise en situation, devant durer 10 minutes, doit se dérouler au plus proche de la réalité et dans le magasin où l'apprenti·e réalise sa formation.

Dans cet article, nous cherchons à mieux comprendre la motivation des évaluateurs·rices à s'impliquer dans cette fonction par le biais de focus groups, d'abord parce que plus de la moitié d'entre eux (51%) s'implique dans cette fonction sur leur temps libre, vacances ou heures supplémentaires selon une étude interne à la branche alimentation menée auprès de 116 évaluateurs·rices, et ce, pour les plus ancien·nes depuis plus de 30 ans (Jan, [sous presse]).

¹ Les titres sont le certificat fédéral de capacité en trois ou quatre ans et l'attestation fédérale de formation professionnelle en deux ans.

Cet article est construit de la manière suivante, nous ferons un état de la littérature dans ce domaine. Ensuite, nous décrirons et utiliserons le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (Vallerand & Blanchard, 1998), basé sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (Deci & Ryan, 1985). Ce modèle nous permettra d'analyser les différents niveaux de motivation que les évaluateur·rices expérimentent lors des examens pratiques. Nous utiliserons ensuite les verbatims des participant·e·s pour étayer nos questions de recherche et terminerons par une discussion et un nouveau modèle expliquant les motivations des évaluateur·rices.

1.1 Contexte de la formation professionnelle

En Suisse, la formation professionnelle initiale (FPI) est la voie de formation professionnelle initiale la plus fréquentée, 63% des jeunes selon L'Office fédéral de la statistique (2023) suivent cette voie. La FPI est analysée tant d'un point de vue économique pour les entreprises qui forment des apprentis·es (Gehret et al., 2019) que pour ce qu'elle apporte en facilitant l'intégration des immigré·es (Atitsogbe et al., 2020; Bonoli, 2015; Imdorf & Seiterle, 2017). D'autres études soulignent également les faiblesses de la FPI, notamment en raison de la forte ségrégation de genre, de nationalité et d'origine sociale (Imdorf, 2018; Lamamra et al., 2014) ainsi que des forts taux de résiliation (Bosset et al., 2020; Kriesi et al., 2016). Ces études ont en commun d'apporter un éclairage sur la FPI en Suisse, mais pas à la procédure de qualification.

Notre article propose de s'intéresser spécifiquement aux évaluateur·rices qui, bien qu'ils·elles ne soient pas spécialement formé·es à cette activité d'évaluation. A notre connaissance, cette étape de la FPI est peu étudiée. Pour y remédier, des travaux spécifiques à la FPI ont été réalisés sur la concordance du jugement entre les évaluateur·rices (Jan, 2023) ; la référentialisation selon Figari (1994, 2006) opérée entre ce qui est observé et ce qui est attendu durant les examens pratiques afin de déterminer la validité attribuée aux protocoles des examens pratiques (Jan, 2025) ; ainsi que l'évaluation des besoins psychologiques selon Ryan et Deci (2017), de la motivation et des conceptions des évaluateur·rices (Jan & Berger, [En cours de validation]) pour cette fonction.

2. Cadrage théorique

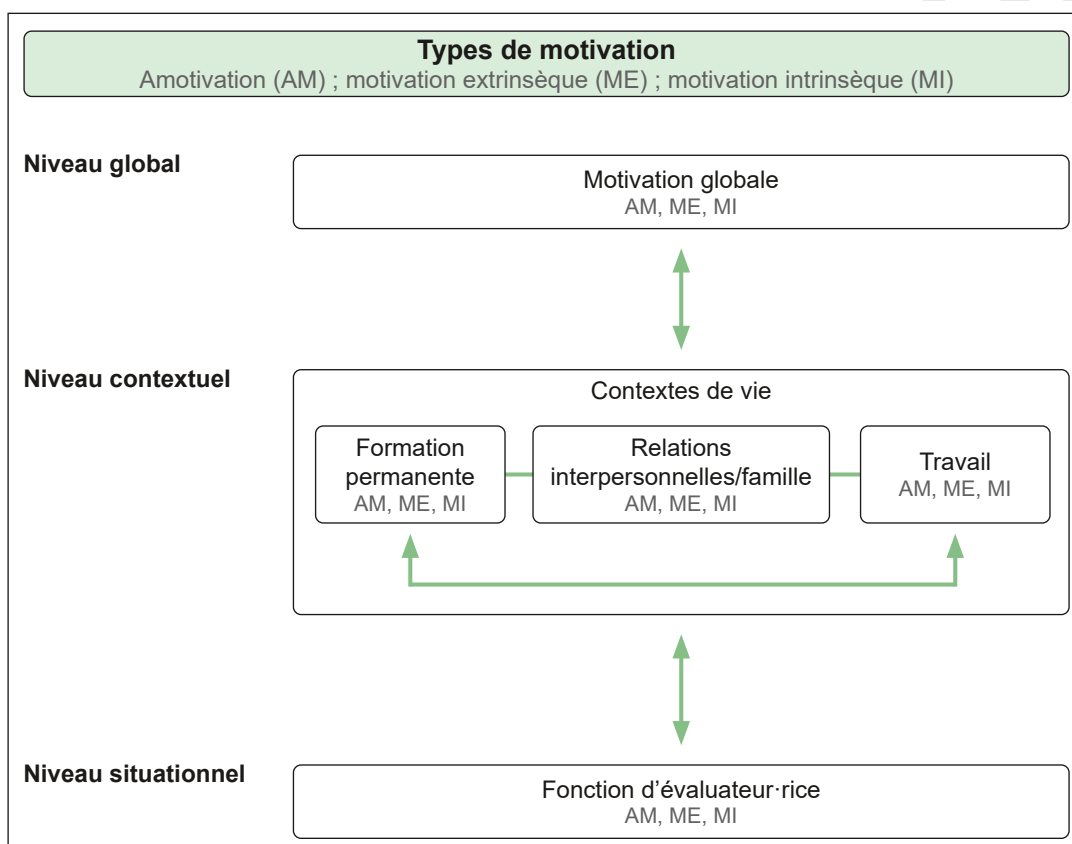
Nous nous intéressons dans cet article à ce qui motive des professionnel·les à devenir évaluateur, raison pour laquelle nous nous adossons au modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand et Blanchard (1998), qui explique comment la motivation se structure en trois niveaux (global, contextuel et situationnel). Initialement conçu pour l'éducation permanente, ce modèle est pertinent pour le contexte des examens pratiques, permettant de distinguer les conceptions, les activités professionnelles et la fonction d'évaluateur·rice réparti selon ces trois niveaux. Il repose sur la théorie de l'autodétermination (TAD) de Deci et Ryan (1985) en intégrant des niveaux de motivation du plus général au plus spécifique (Fenouillet, 2023; Vallerand & Blanchard, 1998). Sa construction hiérarchique est particulièrement adaptée à notre recherche, correspondant bien au caractère occasionnel de la fonction d'évaluateur·rice et aux échanges entre les niveaux inférieurs.

2.1 Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque

La figure 1, adaptée de Vallerand et Blanchard (1998), présente le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans le contexte des examens pratiques. Notre version du modèle se focalise sur les types de motivation (Deci, 1975) hiérarchiquement organisés selon le niveau global, contextuel ou situationnel. Deux termes sont changés afin de correspondre à notre contexte : « éducation permanente » devient « formation permanente » au niveau contextuel, le terme de formation étant plus adéquat pour un public adulte. Deuxièmement, la « motivation situationnelle » au niveau du même nom, devient « fonction d'évaluatric·e » correspondant directement à ce que nous analysons.

Figure 1

Modèle hiérarchique des types de motivation (adaptée de Vallerand et Blanchard, 1998)



Nous allons en premier décrire les trois niveaux (global, contextuel et situationnel) puis les types de motivation qui se retrouvent à chacun des niveaux.

Les trois niveaux de motivation sont liés entre eux. De haut en bas, le niveau global représente les tendances motivationnelles générales et stables d'une personne sur le long terme. La motivation globale façonne et est façonnée par les motivations contextuelles, qui influencent ensuite les motivations situationnelles, ces interactions sont approfondies dans le chapitre suivant.

Le niveau de la motivation globale influence les motivations spécifiques dans différents domaines de la vie, tels que la formation permanente, les relations interpersonnelles et le travail. Au niveau contextuel, la formation permanente et le travail sont organisés par les

mêmes entités. Ainsi, l'entreprise « X » emploie du personnel en « travail » et fournit la « formation permanente » à ce même personnel. C'est également à ce niveau qu'interviennent les relations interpersonnelles et familiales, celles-ci auront un lien sur l'engagement dans le travail ainsi que sur une implication professionnelle élargie lors du choix de devenir d'évaluateur·rice. À son tour, le niveau contextuel affecte le niveau situationnel, celui-ci concerne la motivation pour des tâches professionnelles spécifiques à un moment donné, comme la fonction d'évaluateur·rice. Ce dernier niveau décrit un état émotionnel temporaire, lié au moment de la situation vécue et non une caractéristique stable de l'individu (Vallerand et al., 2008).

A chacun des niveaux (global, contextuel et situationnel) la motivation peut être décomposée en trois types de motivation : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation (Deci, 1975). La motivation intrinsèque désigne une activité entreprise qui procure du plaisir sans nécessiter d'autre apport. L'activité procure du plaisir par le simple fait de la pratiquer (Fenouillet, 2023). La motivation extrinsèque se réfère à une activité entreprise non pour le plaisir intrinsèque qu'elle procure, mais en raison des récompenses externes ou des pressions associées. L'amotivation, quant à elle, désigne une absence totale de motivation. Lorsqu'une personne est amotivée, elle ne voit ni bénéfice ni satisfaction à entreprendre une activité, que ce soit selon des motifs intrinsèques ou extrinsèques. Pour qualifier l'amotivation, Ryan et Deci (2017) parlent du continuum d'autodétermination, la motivation la moins autonome. Ainsi, les personnes progressent de l'amotivation à la motivation extrinsèque, pour atteindre la motivation intrinsèque, considérée comme la forme la plus autonome et autodéterminée de motivation.

2.2 Contextualisation selon les évaluateurs·rices aux examens pratiques

Comme annoncé précédemment, nous allons détailler les liens entre les niveaux représentés par les flèches verticales de la figure 1.

2.2.1 Liens entre les niveaux situationnels et contextuels

La fonction d'évaluateur·rice aux examens pratiques est une activité situationnelle, c'est-à-dire qu'elle est cantonnée à quelques jours par an et son contexte change (apprenti·e, entreprise et deuxième évaluateur·rice). Les éléments du contexte de vie, quant à eux, sont plus stables et réguliers. Ces deux niveaux ne sont cependant pas hermétiques (Fenouillet, 2023; Lavigne & Vallerand, 2010; Vallerand & Blanchard, 1998), selon un phénomène ascendant « bottom up » : ce qui est vécu aux examens pratiques va influencer la motivation du contexte de vie. L'évaluateur·rice, par exemple, peut changer sa manière de travailler avec ses apprentis·es à la suite d'un examen pratique. Il ou elle va alors accentuer la formation de ses propres apprentis·es selon les lacunes observées chez les autres.

L'effet inverse, « top down », a lieu quand l'un ou l'autre des éléments du contexte de vie a une incidence sur le niveau situationnel. Selon un autre exemple, l'évaluateur·rice suit une « formation permanente » expliquant les risques de vols par les caisses en libre-service. Cela a une incidence sur le « travail », mais changera également la manière dont se dérouleront les parties de l'examen pratique, au niveau situationnel de la « fonction d'évaluateur·rice » lors d'un passage en caisse.

En revanche, la perception des compétences situationnelles peut être différemment impactée. Le niveau est moins stable et sujet à plus d'incertitudes, ce qui peut entraîner un doute sur

ses compétences à remplir sa fonction d'évaluateur·rice. Dans l'exemple des « risques de vols par les caisses en libre-service », l'évaluateur·rice connaît les possibilités et les risques de « son » entreprise, mais ignore ceux des entreprises visitées lors des examens pratiques. Cela lui demande un ajustement permanent.

2.2.2 *Intégration organismique*

Les différents types de motivation (motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation) sont répartis tout le long du continuum d'autodétermination (Ryan & Deci, 2017). Cependant, par un processus d'intériorisation et d'intégration des motivations externes décrit par la théorie de l'intégration organismique (Ryan & Deci, 2017), les évaluateurs·rices, peuvent passer de l'amotivation à la motivation intrinsèque. Concrètement, l'évaluateur·rice est sollicité pour la fonction, mais n'en comprend pas la raison (amotivation), ou accepte de la remplir pour ce qu'elle pourrait apporter (motivation extrinsèque). Puis, par l'exercice répété de la fonction d'évaluateur·rice, un plaisir pour la fonction elle-même émerge (motivation intrinsèque). Ce processus est également lié à la création d'un lien fort, faisant sens, entre le niveau contextuel du travail et le niveau situationnel de la fonction d'évaluateur·rice (Vallerand & Blanchard, 1998).

Voici un exemple de l'intégration organismique. Une personne débute sa fonction d'évaluateur·rice (niveau situationnel) à la suggestion du responsable en magasin (niveau contextuel). Cette fonction est pénible et peu gratifiante, l'évaluateur·rice se trouve initialement en situation d'amotivation. Dans un premier temps, l'évaluateur·rice se contente d'effectuer correctement ce travail pour répondre aux attentes du responsable, manifestant une motivation de type extrinsèque. Puis, l'évaluateur·rice s'implique davantage dans sa fonction, non plus seulement par obligation, mais pour éviter de se sentir coupable de mettre sur le marché du travail des apprentis·es· insuffisamment formé·es, illustrant une motivation extrinsèque introjectée. Il ou elle a un rôle de garant de la qualité de la relève en validant les apprenti·e·s ayant les compétences requises et en protégeant le métier des personnes insuffisamment formées. À mesure de la prise de conscience de l'importance de ce rôle de validation des compétences des futurs professionnels, l'évaluateur·rice commence à valoriser sa contribution à ce processus, passant à une motivation extrinsèque par régulation identifiée. Progressivement, les valeurs de l'évaluation sont pleinement intégrées aux propres valeurs personnelles de l'évaluateur·rice, ce qui correspond à une motivation extrinsèque introjectée. Finalement, l'évaluateur·rice atteint un stade de motivation intrinsèque, trouvant un réel intérêt dans son rôle et appréciant les défis de l'évaluation certificative des futurs professionnels. Ainsi, une fonction auparavant non intrinsèquement motivante va faire partie des conceptions de l'individu grâce à la construction de sens entre le « travail » du niveau contextuel et la fonction d'évaluateur·rice du niveau situationnel (Csillik & Fenouillet, 2019; Fenouillet, 2023).

Ces changements entre le niveau situationnel et contextuel peuvent également avoir un impact sur le niveau global des conceptions de la motivation. L'évaluateur·rice a une nouvelle image de la formation professionnelle et de son intégration dans le tissu économique.

2.2.3 *Beaucoup d'évaluateur·rices sont d'ancien·nes apprenti·es*

Tout·es les apprentis·es ne deviennent pas évaluateur·rice, mais la majorité des évaluateurs·rices ont été des apprentis·es. Ainsi, un aperçu très partiel du rôle d'évaluateur·rice est initialement vécu en tant qu'apprenti·e soumis à son propre examen pratique. Selon les conditions de cette formation, les apprentis·es ne peuvent passer de l'autre côté du miroir que trois ans au moins après avoir réussi leur examen pratique (Mautz, 2023). D'après la dimension spécifique de la curiosité (Litman & Spielberger, 2003), iels peuvent vouloir expérimenter la fonction d'évaluateur·rice suite à leur propre expérience. Suivant la théorie de l'intégration organismique (Ryan & Deci, 2017), les échanges avec les autres

évaluateurs·rices, la découverte de la valeur et de l'activité favorisent l'internalisation de son propre engagement, passant d'un simple plaisir de la découverte à un engagement durable pour la validation de la relève.

Ainsi, bien que la formation permettant de devenir évaluateur·rice soit courte, une légitimité se développe par l'expérience d'avoir soi-même été précédemment apprenti·e (Tourmen, 2014).

3. Contexte de l'étude

Des études antérieures sur la fonction d'évaluateur·rice (Jan, 2023, [sous presse]; Jan & Berger, [En cours de validation]), menées par questionnaire, ont exploré la validité perçue de l'examen pratique ainsi que les besoins psychologiques, la motivation et les conceptions de l'évaluation des évaluateurs·rices. Les résultats montrent que, malgré la faible validité accordée au protocole d'examen pratique, les évaluateurs·rices continuent dans cette fonction pendant plusieurs années, accordant une grande importance à l'expérience acquise en tant qu'évaluateur·rice. Dans la lignée de ces recherches, l'objectif est de mieux comprendre les types de motivation qui les pousse à continuer tant d'années à effectuer cette fonction.

Selon ces résultats antérieurs et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (Vallerand & Blanchard, 1998), nous cherchons à approfondir les motivations à l'engagement et la persévérance dans la fonction d'évaluateur·rice. Pour y parvenir, nous avons élaboré trois questions de recherche : 1) Comment les niveaux du modèle hiérarchique des types de motivation sont en lien avec les types de motivation des évaluateurs·rices ? ; 2) Quels sont les facteurs qui font que les évaluateurs·rices se sentent légitimes ? ; 3) La fonction d'évaluateur·rice, au niveau situationnel, a-t-elle une influence sur le travail au niveau contextuel ?

4. Méthodologie

Pour cette étude, nous avons réalisé deux focus groups organisés en quatre étapes (Krueger & Casey, 2015) : l'accueil, le survol des points à traiter, les règles générales ainsi que la charte éthique conçue selon le code d'intégrité scientifique de Aebi-Müller et al. (2021). Les entretiens ont été entièrement transcrits. Les verbatims ont ensuite été organisés par une analyse catégorielle (Bardin, 2013; L'Écuyer, 1990) selon les catégories issues de précédentes recherches (Jan, [sous presse]; Jan & Berger, [En cours de validation]) dont le codebook est en annexe 2.

4.1 Technique de collecte

L'utilisation de focus groups dans cette étude est une méthodologie particulièrement adaptée pour faire émerger et discuter les mécanismes de motivation à devenir et persévérer en tant qu'évaluateur·rice, tout en favorisant un débat d'opinions centré sur des situations concrètes (Davila & Domínguez, 2010). Cette technique permet de stimuler les échanges au sein du groupe et de collecter des informations pertinentes sur le vécu des évaluateurs·rices (Kitzinger et al., 2004). Contrairement aux entretiens individuels qui risqueraient d'amplifier l'influence du premier auteur, à la fois chercheur et expert du domaine, le format du focus group permet de diluer cette influence, encourageant une discussion plus libre et spontanée (Paillé & Mucchielli, 2016). Il offre ainsi une diversité de points de vue, garantit une richesse de données qualitatives (Baribeau & Germain, 2010; Kitzinger et al., 2004) et permet d'exploiter

la dynamique de groupe (Freeman, 2006), plutôt qu'à vérifier des hypothèses préconçues. L'animateur des focus groups est connu des évaluateurs·rices et, entre autres, évaluateur en activité.²

4.2 Ancrage épistémologique

Dans le cadre de cette recherche, nous avons adopté un ancrage épistémologique fondé sur le paradigme interprétatif (Lessard-Hébert et al., 1990), qui se distingue par une attention particulière portée aux significations subjectives que les individus attribuent à leurs actions et contextes. En formulant les problématiques autour de la motivation des évaluateurs·rices pour les examens pratiques, nous nous sommes appuyés sur des exemples concrets de leurs pratiques professionnelles. Par exemple, pour les aptitudes des évaluateurs·rices : « Que voulez-vous voir pour valider les compétences des apprenti·es ? » ; selon le protocole d'examen pratique : « Est-ce que les difficultés sont de fond ou des termes ? » ; ou selon des dilemmes : « Est-ce que vous privilégiez le protocole ou le magasin ? », le guide d'entretien se trouve en annexe 1. Cette approche vise à saisir non seulement les mécanismes explicites de leur fonction, mais aussi les interprétations et les significations qu'ils et elles accordent à leur fonction. Comme l'a souligné Erickson (1986), le paradigme interprétatif permet de rendre compte des expériences individuelles en donnant une voix aux acteurs concernés, et en valorisant leurs perspectives sur leur propre pratique. Ainsi, à travers les échanges et les réflexions des participants, nous cherchons à dévoiler les dynamiques sous-jacentes à leur engagement en tant qu'évaluateurs·rices, ainsi que les significations attribuées à cette fonction.

4.3 Participant·es et procédure

Dans le cadre d'une recherche sur la validité perçue des protocoles d'examens pratiques (Jan, [sous presse]), les 466 évaluateurs·rices³ de la branche du commerce de détail en alimentation ont été contacté·es. Parmi elleux, 29 personnes ont indiqué leur intérêt pour participer à un focus group en français, selon un item figurant en fin d'enquête. Iels ont été invité·es par e-mail à participer et informé·es que l'entretien serait filmé.

Les deux focus groups ont lieu dans les locaux de formation fréquentés par les apprenti·es. C'est également un lieu familier des évaluateurs·rices iels y viennent lors des soirées d'informations ou pour planifier les examens pratiques. Nous avons débuté à 18 h 30, pour une durée d'environ une heure. Les dates ont été choisies via un formulaire en ligne où les participant·es pouvaient indiquer leur disponibilité pour une dizaine de créneaux variés.

Un focus group sur une thématique non commerciale devrait compter 6 à 8 personnes selon Krueger et Casey (2015), mais les participants ayant une grande connaissance du domaine et afin que chacun·e puisse avoir assez de temps pour s'exprimer et construire son argumentation (Davila & Domínguez, 2010), nous avons constitué des groupes de 5 à 6 personnes, toujours selon les recommandations de Krueger et Casey. Sur 29 personnes intéressées, 16 ont répondu au sondage. Une seule date convenait à 8 personnes, puis le jour du focus group, seules 5 personnes sont venues. Pour la mise en place du deuxième focus group, nous avons recontacté les 24 personnes restantes (29 – 6). Nous avons reçu 7

² Il a également les rôles de responsable évaluateur·rice d'une branche proche à l'alimentation, formateur des futurs évaluateurs·rices, réalisateur de film de formations continues pour les évaluateurs·rices et ancien responsable romand des cours interentreprises.

³ L'étude a été traduite et réalisée dans les trois régions linguistiques des examens pratiques. La répartition linguistique, faite selon le choix des évaluateur·rices est 73% alémanique (n=341), 23% francophone (n=106) et 4% italophone (n=19).

réponses et pu déterminer une date commune à tout·es. Le jour du focus group, une personne était absente. Ainsi, sans restreindre la taille des groupes, les deux focus groups ont compté cinq puis six personnes comme le montre le tableau 1.

Tableau 1
Composition des groupes

Désignation	Effectif	Travail		
		Entreprise	École	Autre lieu
Focus group 1	5	3	2	3
Focus group 2	6	4	4	1

Selon le tableau 1, la majorité des participant·es ont plusieurs lieux de travail, si bien que le total de ces lieux est supérieur à l'effectif du groupe. La dénomination « autre lieu » correspond à des fonctions en lien avec la formation et les examens pratiques, mais qui ne sont pas liées à l'entreprise ou à l'école. Il s'agit, par exemple, de formations dispensées en entreprise ou du suivi d'apprentis·es dans des institutions de réinsertion professionnelle. Les deux groupes sont composés de six femmes et cinq hommes.

Le tableau 2 présente les participant·es individuellement. En plus des informations du tableau 1, nous avons ajouté l'expérience au travail selon le niveau contextuel, ainsi que l'expérience en tant qu'évaluateur·rice correspondant au niveau situationnel. Le nombre d'examens pratiques réalisés nous a été donné de manière approximative, iels ne tenant pas de comptes précis.

Tableau 2
Description des participants·es

Focus group	Pseudonyme	Entreprise	École	Autre lieu	Genre	Âge	Travail	Expérience évaluateur·rice	Examens (approximatif)
1	Christophe	x	x	x	h	65	42	19	225
	Steve	x			h	48	17	11	200
	Jérémy			x	h	44	27	15	60
	François		x	x	h	33	16	8	100
	Lydie	x			f	32	8	4	50
2	Maria	x			f	31	16	7	42
	Corinne	x	x		f	60	20	12	100
	Sébastien	x	x		h	49	17	6	180
	Luigi		x		h	60	40	10	100
	Valérie	x			f	55	34	1	9
	Hortense		x	x	f	46	30	16	150
	Moyenne					47.55	24.27	9.91	110.55
	Écart-type					11.89	11.06	5.41	70.03

Les participant·es sont informé·es de l'anonymisation de leurs réponses, de la possibilité de quitter à tout moment le groupe et de demander l'effacement de leurs réponses. Nous précisons que notre intérêt se porte sur les réponses collectivement construites lors du focus group et non sur des avis individuels. La dynamique des deux entretiens en groupe est similaire, les échanges sont cordiaux et tout le monde peut s'exprimer librement.

4.4 Instrument

Nous avons réalisé deux focus groups semi-directifs, organisés selon un guide d'entretien ajouté en annexe. Il est construit selon cinq thèmes « Accueil, général, dilemme, protocole et aptitudes » permettant de répondre à nos questions de recherche et donner un fil rouge à l'entretien. À la suite de l'analyse des données du premier focus group, le guide d'entretien n'a pas été modifié. Cependant, nous avons adapté certaines relances fondées sur les échanges vécus.

4.5 Procédure d'analyse

Notre procédure d'analyse, fondée sur l'approche de l'analyse de contenu (Bardin, 2013; L'Écuyer, 1990), a débuté par la définition de catégories. Elles sont issues à la fois des concepts théoriques du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand et Blanchard (1998) ainsi que des éléments émergents de nos recherches antérieures. Les catégories issues de ces précédentes recherches portent sur la validité que les évaluateur·rices accordent à l'examen pratique (Jan, [sous presse]) ; les liens entre la satisfaction des besoins psychologiques au travail (Jan & Berger, [En cours de validation]) et la motivation à la fonction d'évaluateur·rice ; ainsi que les conceptions de l'évaluation, selon une distinction entre une approche normative, critériée et autorégulation (Jan & Berger, [En cours de validation]). Ensuite, nous avons procédé au codage des verbatims en les attribuant aux catégories définies.

5. Présentation des résultats

Les résultats sont présentés en trois parties correspondant aux questions de recherche.⁴ Chaque sous-partie est ensuite structurée selon la méthode de condensation des données proposée par Miles et al. (2014). Ce processus a permis de faire émerger des aspects essentiels, qui ont servi de base pour l'interprétation des résultats.

5.1 Comment les niveaux du modèle hiérarchique des types de motivation sont en lien avec types de la régulation de la motivation des évaluateurs·rices ?

Les aspects essentiels qui apparaissent selon la question de recherche « Comment les niveaux du modèle hiérarchique des types de motivation sont en lien avec les types de la régulation de la motivation des évaluateurs·rices ? » sont présentés selon le continuum d'autodétermination (Ryan & Deci, 2017) du plus au moins autodéterminé.

5.1.1 Selon une motivation intrinsèque

Selon une motivation intrinsèque, les évaluateurs·rices sont motivé·e·s par l'intérêt, le plaisir et le défi que représentent les examens pratiques, sans chercher de récompense externe. La fonction n'est pas présentée comme représentant une charge de travail supérieure, mais comme un moyen de sortir de sa zone de confort : « je pense qu'on laisse notre confort, qu'on

⁴ Afin de faciliter l'identification de l'origine d'un verbatim, celui-ci est suivi entre crochets de l'initiale du·de la locuteur·rice ainsi que de son groupe de discussion. Ainsi « d'accord [s.1] » a été prononcé par « s » pour Steve lors du premier focus group.

a quotidiennement, comme gérant des magasins ou d'autres. [s.2] ». C'est une importante fonction à remplir, qui est présentée comme un travail engagé : « c'est surtout former des nouveaux, l'avenir qui va nous remplacer (...) c'est, à part nous, c'est qui... qui va faire ? [s.2] ». Nous y trouvons un désir d'apporter une contribution sociale à former la relève (Richardson & Watt, 2006).

5.1.2 Selon une motivation autonome

Les évaluateurs·rices reconnaissent l'importance de leur fonction selon les trois types de la motivation autonome (Ryan & Deci, 2017). Selon la motivation extrinsèque identifiée : « j'ai l'impression qu'il faut faire le tour de la question. C'est-à-dire que, ici en donnant les cours inter-entreprise on les suit 2 ans ou 3 ans et le fait de finaliser, en fait, en étant évaluateur. La boucle est bouclée si je puis dire. C'est-à-dire que moi je vois la finalité de ce que j'ai fait avec eux pendant 2 ou 3 ans. [c.2] ». La fonction d'évaluateur·rice prend tout son sens dans l'objectif de finaliser la formation avec les apprentis·es. Selon la motivation extrinsèque intégrée, nous avons l'exemple d'une véritable intégration de la fonction d'évaluateur·rice au travail : « ça fait partie de l'engagement du formateur. [l.2] ». L'exemple suivant démontre une motivation intrinsèque par le plaisir de fonctionner en tant qu'évaluateur·rice : « Pour moi c'est le point final de leur apprentissage et de participer à ça, je trouve que c'est vraiment... ouais. Ça, depuis que j'ai commencé, j'adore ça. C'est top. [v.2] » Ainsi, c'est d'avoir pu participer à toutes les étapes de la formation qui importe, même si les évaluateurs·rices ne peuvent pas faire passer les examens à leurs propres apprentis·es.

Il en va de même pour des apprentis·es devenant évaluateurs·rices après quelques années de pratique professionnelle⁵, comme le montre cet échange :

- Je dis, voilà, pour être évaluateur, c'est [pas] trop difficile. Il faut juste être motivé, s'être qualifié et puis travailler un petit peu, faire des cours et puis c'est parti ! [s.2]
- Est-ce que ça te parle cette idée de motiver la jeunesse qui est apprentie, puis qui après devient évaluateur ? [d.2]
- (...) C'était... c'est un peu mon histoire en fait, ouais. [m.2]

5.1.3 Selon une motivation extrinsèque introjectée

La fonction d'évaluateur fait partie des compétences et expériences pouvant être mises en avant dans son curriculum vitae afin de progresser au niveau professionnel : « c'est une plus-value pour, bah, pour ma carrière parce qu'après je souhaiterais pouvoir coacher les apprentis. [l.1] », cette information issue du premier focus group montre une motivation extrinsèque de type introjectée. Bien que relancée, cette intervention n'a pas obtenu d'écho ou de retour de la part des autres participant·es. Sous forme de boutade, le sujet est arrivé dans le deuxième focus group par deux participant·es qui ont utilisé exactement la même phrase : « et ça fera bien dans mon CV [c.2 et l.2] ». Cependant, pour eux, cette manière de fonctionner est liée à un manque d'investissement : « pas de motivation autre que celle de gagner de l'argent pour ça et puis de se dire : on m'a demandé de l'être donc j'ai les capacités, mais il y'avait pas le côté motivation [c.2] ». Le « côté motivation » faisant référence à la motivation intrinsèque.

5.1.4 Selon une motivation extrinsèque par régulation externe

Selon la motivation extrinsèque par régulation externe, deux aspects ont émergé. Premièrement, par leur statut, les évaluateurs·rices ont accès à des lieux privatifs dans les entreprises formatrices concurrentes, ils ont aussi la possibilité de poser des questions aux apprentis·es de ces mêmes entreprises formatrices, ce qui serait impossible hors contexte

⁵ Parmi les onze participant·es aux focus groups, sept ont eu le rôle d'apprenti·e avant de devenir évaluateur·rice.

des examens. Iels ont la possibilité, par le biais des questions des examens pratiques, de mieux connaître le fonctionnement d'une entreprise, l'organisation du personnel ou encore l'utilisation des outils numériques. Cet aspect a un fort pouvoir d'attrait :

« moi je trouve que c'est bien pour voir ce qui se passe à la concurrence aussi. [s.1] »
 « je vois un petit peu comment ça fonctionne [dans] ces magasins, depuis le début jusqu'à la fin, depuis l'arrivage de la marchandise jusqu'à la mise en place, voire la vente [s.2] »
 « ça permet de sortir un peu du terrain et de pouvoir aller vers d'autres succursales [m.2] ».

Cependant, le sujet est sensible et les participant·es relativisent en expliquant l'importance de ses apprentissages pour aider et former d'autres apprentis·es : « et puis ça, ça m'enrichit parce que je peux partager ça avec d'autres élèves [s.2] »

Deuxièmement, la question de la rémunération des évaluateurs·rices est abordée. Ce lien à l'argent est traité de trois manières : avec humour, avec objectivité et avec mépris. Humour : le sujet a été balayé lors d'une demande concernant la motivation « financière » à devenir évaluateur·rice : « ha ha, ha mon dieu, [rire] parlons-en... Non, bien sûr. [t.1] ». Objectivité : il est traité selon un esprit commercial en comparant le revenu quotidien au revenu d'évaluateur·rice : « on gagne beaucoup plus, si c'était [du] point de vue argent, dans notre quotidien. [s.1] ». Par mépris pour les évaluateurs·rices qui prennent peu de temps pour réaliser les examens pratiques ou qui ne semblent pas assez engagé·e·s, le gain financier est dévalorisé en tant que motivation extrinsèque par régulation externe : « [ils n'ont] pas de motivation autre que celle de gagner de l'argent [c.2] ». Ainsi, le rapport à l'argent est présenté de manière contradictoire. Le montant perçu est décrit comme faible et le travail est mieux rémunéré, et pourtant, des évaluateurs·rices réalisent cette fonction pour l'argent que l'on peut en tirer.

5.2 Quels sont les facteurs qui font que les évaluateurs·rices se sentent légitimes ?

Selon la question « Quels sont les facteurs qui font que les évaluateurs·rices se sentent légitimes ? », les répondants ont évoqué deux registres de justification de cette légitimité. La première porte sur la formation pour devenir évaluateur·rice, constituée de deux jours de cours sur les dispositions légales et la procédure de qualification selon l'ordonnance sur la formation professionnelle ([OFPr]; 412.101; état le 8 février 2021), sans examen. Cette formation est jugée trop courte : « on fait deux cours et puis ils [nous] collent l'étiquette d'évaluateur [f.1] » et trop simple à certifier, car n'étant pas sanctionnée par un examen : « je participe, bah voilà, on me dit bravo, félicitations, t'es évaluateur [l.2] ». Certains·es vont même jusqu'à dire que : « je crois qu'on peut dire [que] n'importe qui peut être évaluateur [j.1] ». Le deuxième type de réponse est construit par rapport saon pair, car les évaluateurs·rices sont toujours en duo. Une personne a le rôle de protocoler et l'autre de gérer les phases de l'examen pratique. On devient véritablement légitime dès lors que l'on forme un duo efficace et que l'on se comprend : « c'est-à-dire qu'on a un... un même point de vue qu'on a, qu'on se regroupe, une manière de penser et autre. [c.2] ». Ainsi, c'est un travail de complémentarité, mais également de compromis avec saon pair.

Puis, l'explication de la légitimité de l'évaluateur·rice est définie de manière plus complexe, comme le montre ce verbatim : « il y a l'aspect : "j'ai envie d'être évaluateur" puis il y a l'aspect "j'ai les compétences pour être évaluateur" [l.2] ». Cette distinction dépasse le cadre de la formation pour obtenir le statut d'évaluateur·rice et va contribuer au développement des échanges entre les participant·es. La fonction est définie selon un ou des manques de préparation selon ce qui doit, ou devrait, être fait pour les examens pratiques (de la part des apprenti·e·s pas assez préparés ; des lieux des examens pratiques pas adéquats ; des

formateur·rices en entreprises n'ayant pas assez formé les apprentis·es et des autres évaluateurs·rices pas assez investi·es). Bien que les examens pratiques soient de l'ordre de l'évaluation critériée, selon un protocole préétabli, les évaluateurs·rices jouent un rôle important dans la manière de poser les questions : « je pensais aussi un aspect [important est] de comment l'évaluateur·rice a posé la question. Est-ce que l'apprenti a compris ? [f1] ; l'apprenti, des fois il peut ne pas comprendre. [m.2] », ainsi les évaluateurs·rices ont un rôle de reformulation des questions pour qu'elles soient comprises par les apprentis·es. Cependant, ces reformulations sont pointées comme des limites à ne pas dépasser, particulièrement du point de vue linguistique : « non, mais moi quand je dis ça [reformuler les questions] c'est pas carrément tout traduire dans leur langue [v.2] », mettant en avant que le commerce de détail est un métier de contact et que même si le français n'est pas la langue première de certain·es apprentis·es, un niveau de vocabulaire professionnel minimal doit être maîtrisé pour prétendre à la certification.

Ainsi, iels avancent que ce qui légitime les évaluateurs·rices c'est leur capacité à : « pouvoir valider de vraies compétences [f.1] ; de pouvoir VALIDER des acquis chez un apprenti [l.2] ». Mais également de réaliser les examens pratiques dans des contextes difficiles. Par exemple, dans une entreprise formatrice qui n'aurait pas l'assortiment de produits requis : « il [n']y avait rien du kiosque, il y avait que des habits et tout ça ! [s.2] ; quand t'as quatre paquets de carottes et puis les emballages vides (...), mais t'arrives quand même à savoir si le jeune, il a quand même des connaissances ou pas. [j.1] » ou n'ayant plus le personnel de formation nécessaire : « un autre, il avait plus de formateur pendant deux, trois ans ! [l.1] ».

Certaines interventions montrent l'empathie que les évaluateurs·rices doivent montrer envers les apprentis·es, par exemple en les aidant à canaliser leur stress : « au bout de quelques minutes, on voit qu'il continue à être (...) stressé, c'est qu'on est pour moi, c'est qu'on n'est pas un bon évaluateur. [s.2] ». Cette synergie est cependant du ressort de l'évaluateur·rice : « et... je considère que le job d'évaluateur (...) d'avoir un comportement de... en tant qu'évaluateur qui est capable de faire JALLIR ce savoir et puis de le révéler vraiment [c.1] ».

Ainsi, les évaluateurs·rices se sentent légitimes dans leur rôle grâce à leurs compétences d'adaptations constantes (Tourmen, 2014). Ils adaptent leur langage au niveau des apprentis·es, validant ainsi leurs acquis de manière équitable. Ils savent aussi canaliser le stress des apprentis·es, créant un environnement propice à l'évaluation.

5.3 La fonction d'évaluateur·rice au niveau situationnel a-t-elle une influence sur le travail du niveau contextuel ?

Selon le cadre théorique de la théorie de l'intégration organismique (Ryan & Deci, 2017), nous avons présenté un exemple d'échanges entre les niveaux contextuel et situationnel permettant, avec le temps, un passage de l'amotivation vers la motivation intrinsèque. Selon notre troisième question de recherche : « La fonction d'évaluateur·rice au niveau situationnel a-t-elle une influence sur le travail du niveau contextuel ? », nous cherchons à déterminer si ces transferts du niveau situationnel vers le niveau contextuel ont effectivement lieu. En d'autres termes, la fonction d'évaluateur·rice exerce-t-elle une influence sur le travail ?

Les échanges montrent que la fonction d'évaluateur·rice est à la fois liée au travail de la personne et à la formation des apprentis·es. Selon le travail, la fonction d'évaluateur·rice permet de questionner la routine quotidienne : « oui, mais, il y a des choses que je fais machinalement et... je me rends même plus compte, puis c'est quand je pose la question, je dis "ah bah oui tiens, c'est vrai et c'est des choses que moi je sais depuis x années", mais le fait de reposer la question (...) [v.2] ». Le fait de poser une question puis d'avoir à analyser la réponse de l'apprenti·e sur une tâche que l'on effectue régulièrement permet de porter un

regard réflexif sur cette même tâche. Les verbatims suivants sont deux exemples de réflexion métacognitive sur la manière d'améliorer la formation des apprentis·es par l'expérience de la fonction d'évaluateur·rice : « ça fait une remise en question personnelle en tant que formateur. Ben, si tu remarques, il y a plusieurs fois la lacune [alors] tu te poses la question, est-ce que moi dans mon job qu'est-ce que je peux améliorer l'année suivante pour qu'il y [en] ait moins, quoi ? [h.2] » ainsi que : « j'ai déjà conçu mes cours différemment avec ce que j'ai vécu à l'examen pratique [c.2] ». Ainsi, les apports de la fonction d'évaluateur·rice, au niveau situationnel, sont réinvestis dans le travail, au niveau contextuel, selon le concept d'autorégulation (Jan & Berger, [En cours de validation]). Bien que les évaluateurs·rices n'évaluent pas leurs propres apprentis·es, une transposition est réalisée. Les erreurs commises par les apprentis des autres sont considérées comme des erreurs potentielles de ses propres apprentis·es.

Cependant, nous observons également une confusion des rôles entre celui d'évaluateur·rice situationnel durant les examens pratiques et celui de formateur·rice contextuel dans la formation quotidienne des apprentis·es : « Moi ça me permet de garder le pied dans la vente, maintenant que j'ai un peu déconnecté avec ben, l'administratif puis le recrutement (...) déjà pour voir si je suis [un] bon formateur [j.1] ». Ainsi, exercer la fonction d'évaluateur·rice permettrait de valider ses compétences de formateur.

6. Discussion des résultats

6.1 Comment les niveaux du modèle hiérarchique des types de motivation sont-ils en lien avec le type de motivation des évaluateurs·rices ?

Selon les types de motivation des évaluateurs·rices présentées dans les résultats, nous avons réalisé une synthèse dans la figure 2. L'axe vertical décrit le niveau d'abstraction de la fonction d'évaluateur·rice. La fonction est concrète en bas et graduellement abstraite vers le sommet. Au niveau situationnel, c'est la fonction d'évaluateur·rice en tant que telle qui est vécue ; il faut reproduire des examens pratiques pour activer ce niveau. Par exemple, parvenir à combiner la fonction d'évaluateur·rice avec le travail constitue un défi annuel. Au niveau contextuel, une expérience occasionnelle ou même unique de la fonction d'évaluateur·rice est suffisante. Par exemple, l'ordonnance prescrivant la procédure à suivre lors des examens pratiques change rarement⁶, et si une réforme n'a pas lieu, l'expérience de la fonction d'évaluateur·rice reste donc valable. Enfin, le niveau global correspond au niveau le plus abstrait de la fonction d'évaluateur·rice, et le lien est construit par rapport aux croyances des personnes. Par exemple, une personne met fin à sa fonction d'évaluateur·rice car elle n'adhère pas aux objectifs d'une réforme. Les types de motivation sont répartis horizontalement selon un continuum allant de la gauche vers la droite, en fonction de leurs effets. À gauche, les effets sont allocentrés et concernent l'évaluateur·rice, les apprentis·es, les entreprises formatrices et les autres évaluateurs·rices. À droite, les effets sont plus égocentrés et reviennent sur l'évaluateur·rice.

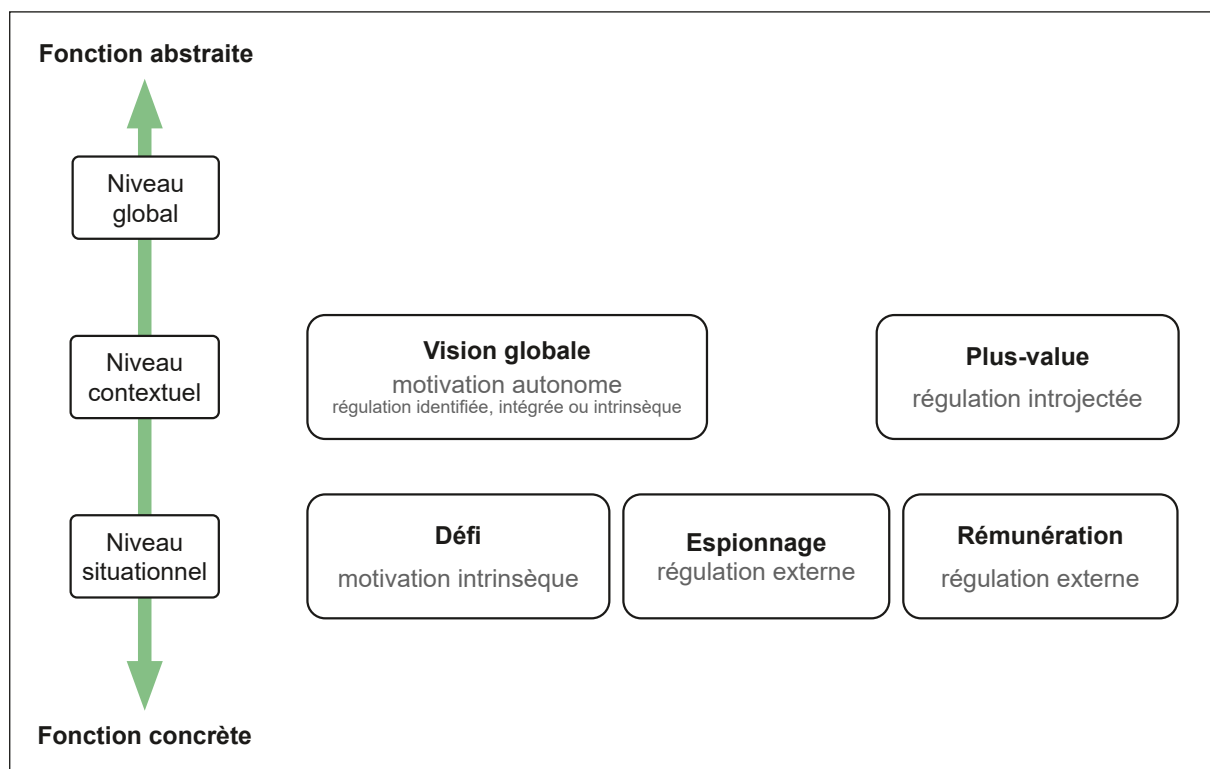
Selon la question de recherche « Comment les niveaux du modèle hiérarchique des types de motivation sont en lien avec les types de motivation des évaluateurs·rices ? » nous avons placé les cinq résultats dans la figure 2. Nous précisons que les données de la motivation

⁶ Les dernières réformes de la formation du commerce de détail ont eu lieu en 1980, 2004 et 2022.

extrinsèque par régulation externe ont été scindées selon les étiquettes d'espionnage et de rémunération.

Figure 2

Motivations à la fonction d'évaluateur·rice



En partant du niveau situationnel (Vallerand & Blanchard, 1998), la vignette « défi » décrit un effet allocentré. Les verbatims décrivent une motivation intrinsèque à la fonction tout en montrant un bénéfice plus global de certification de la relève pour le métier. À l'opposé, l'étiquette « rémunération » décrit le gain, dont les effets sont exclusifs à l'évaluateur·rice. Entre les deux, nous trouvons « l'espionnage » qui sert l'évaluateur·rice à mieux connaître les autres lieux de formation. Ces apprentissages permettent de mieux former ses propres apprentis·es (effet allocentré) et d'améliorer ses propres connaissances (effet égocentré). Au-dessus, au niveau contextuel, « vision globale » et « plus-value » suivent des motivations qui servent le travail en permettant de mieux comprendre la formation dans son ensemble ou d'améliorer son curriculum vitae. Cependant, la « vision globale » est réinvestie dans la formation des apprentis·es en changeant ou en améliorant la manière de les former par autorégulation (Jan & Berger, [En cours de validation]). La conception « plus-value » est axée sur la carrière de l'évaluateur·rice, par cette fonction, on cherche à améliorer son propre statut. Finalement, pour le niveau global, nous n'avons pas pu extraire de vignette. Cela est principalement lié au fait que le guide d'entretien ne portait pas sur une réflexion systémique autour de la fonction d'évaluateur·rice.

La vignette « rémunération » est particulièrement sensible. Durant les focus groups, le lien à l'argent est soit tourné en dérision pour le faible revenu obtenu soit dénigré comme une invouable motivation. En effet, le revenu versé ou, plus exactement, le défraiement pour la fonction d'évaluateur·rice est plus faible que ce qui est touché lors d'une journée de travail salarié. Cependant, rappelons que 51 % des évaluateur·rice·s exercent cette fonction sur leur temps libre, pendant leurs vacances ou leurs heures supplémentaires. Nos données ne nous permettent pas de déterminer si ces faibles gains, mais complémentaires au revenu habituel, constituent une motivation extrinsèque par régulation externe (Deci, 1975; Ryan & Deci, 2017) ou si la motivation autonome de la fonction d'évaluateur·rice prime sur l'argent. Notre

hypothèse, à vérifier dans une nouvelle recherche, est que la difficulté à prendre des congés au moment de son choix implique que, dans un objectif de moindre mal, ceux-ci soient placés pour réaliser une fonction originale permettant une amélioration des revenus dédiés aux vacances. Concrètement, dans le domaine du commerce, il est difficile de prendre toutes ses vacances durant les fêtes de fin d'année ou durant l'été. Ainsi, une partie des vacances est placée durant les examens pratiques, puis les gains réalisés durant ces jours de travail sont utilisés pour des « vraies » vacances. Une autre vision du rapport à l'argent est son incompatibilité avec la fonction d'évaluateur·rice. Il s'agit d'un investissement de temps et d'une organisation annuelle complexe. Les personnes interrogées considèrent les gains comme un dédommagement moindre et ne pas les mettre en exergue sert l'hétéroduperie (Paulhus, 1986) de l'évaluateur·rice, iel peut ainsi valoriser son investissement en jours de congé à l'évaluation de la relève.

6.2 Quels sont les facteurs qui font que les évaluateurs·rices se sentent légitimes ?

L'expérience en tant qu'évaluateur·rice, l'un des facteurs significatifs dans nos précédentes recherches (Jan, [sous presse]; Jan & Berger, [En cours de validation]), n'est pas mis en avant lors des focus groups. Ce sont plutôt les compétences d'adaptation en situation d'examens pratiques (Le Boterf, 2018), la coordination avec le·a collègue, l'adaptation à l'entreprise ou à la compétence langagière de l'apprenti·e et la motivation autonome qui légitiment les évaluateurs·rices.

Nous avons vu apparaître une distinction entre le fonctionnement par motivation autonome ou par motivation contrôlée selon une motivation extrinsèque par régulation externe. Cette distinction entre les « bon·nes » évaluateurs·rices fonctionnant par motivation autonome, voire intrinsèque, est fortement valorisée par rapport aux « mauvais·es » évaluateurs·rices qui assument cette fonction pour le gain financier et donc par motivation externe. Le dénigrement de cette deuxième catégorie d'évaluateurs·rices est en partie imputable à un certain niveau de désirabilité sociale (Pansu & Louche, 2004) lié au contexte des focus groups. Chaque focus group a permis de créer un espace d'échanges, encore jamais été mis en place, sur la motivation à persévérer en tant qu'évaluateur·rice malgré la pénibilité de la fonction. Dans ce contexte, il est difficile ou inavouable d'annoncer un intérêt financier pour la tâche.

La formation de deux jours (*OFFPr*) représente la légitimation officielle des évaluateurs·rices. Bien que celle-ci soit décrite comme accessible à « n'importe qui » selon Jérémie du premier focus group et selon un rapport de la confédération (Kägi, 2010) perçue comme suffisante pour 25% et insuffisante pour 18% des répondants·es, ces affirmations doivent être recontextualisées. L'accès à la formation puis à la fonction d'évaluateur·rice est réservé aux professionnels : a) ayant au moins trois ans d'expérience (Mautz, 2023) ; b) dont le travail au sens de Vallerand et Blanchard (1998) s'effectue dans le domaine du commerce de détail et c) ayant effectué les démarches administratives pour débiter cette formation. Finalement, la fonction étant volontaire, il est possible d'interrompre son engagement si la curiosité (Litman & Spielberg, 2003) liée à la fonction est satisfaite ou si les conséquences de l'activité sont insatisfaisantes (Fenouillet, 2023; Vallerand & Blanchard, 1998). Nous émettons l'hypothèse que les influences réciproques entre les niveaux contextuel et situationnel (Vallerand & Blanchard, 1998) vont plutôt valoriser l'expérience professionnelle (Demaillay, 2005; Tourmen, 2014) qu'une formation académique suivie plusieurs années auparavant.

6.3 La fonction d'évaluateur·rice au niveau situationnel a-t-elle une influence sur le travail du niveau contextuel ?

L'apport avancé de la fonction d'évaluateur·trice aux examens pratiques est la possibilité d'améliorer la formation donnée aux apprentis·es selon une conception d'autorégulation (Jan & Berger, [En cours de validation]). En effet, il ne faut pas oublier que dans le contexte des examens pratiques, les retours ne peuvent pas être donnés aux apprentis·es, mais servent uniquement les évaluateurs·rices qui se concertent pour décider de la note de l'examen pratique. En utilisant et se basant sur ces retours, les évaluateurs·rices vont pouvoir optimiser la qualité de leur formation (Hounsell, 2007; Ibarra-Sáiz et al., 2020). Nous supposons que ces retours d'information sont de grande qualité, car ils ne sont pas orientés de l'évaluateur·trice vers l'apprenti·e, mais construits entre les deux évaluateurs·rices pour eux-mêmes. Ils réalisent ainsi l'examen pratique, l'évaluation et les retours à leur propre attention.

Dans la continuité du chapitre précédent sur les facteurs qui font que les évaluateurs·rices se sentent légitimes par l'expérience professionnelle acquise, les retours peuvent être une explication supplémentaire sur l'importance de l'expérience. Les examens pratiques ont lieu, les retours permettent une amélioration de la formation, qui est observée l'année suivante lors des nouveaux examens pratiques selon un procédé cyclique. Ainsi, nous pouvons qualifier cet apport de la fonction d'évaluateur de source d'autorégulation des pratiques formatives par analogie à l'autorégulation de l'apprentissage (Zimmerman, 2000) : l'évaluateur procède à un apprentissage délibéré en s'efforçant de tirer des informations et des conclusions sur la formation des apprentis grâce aux processus de réflexion sur ses observations durant la passation de l'examen pratique.

7. Limites

La principale limite relevée est liée à la difficulté rencontrée de réaliser des focus groups. Sur les 106 évaluateurs·rices francophones en service, 29 se sont montré·es intéressé·es, mais nous n'avons finalement pu organiser que deux focus groups de cinq et six personnes. Bien qu'un total de trois ou quatre focus groups (Krueger & Casey, 2015) soit conseillé, nous n'avons pas noté de nouveau thème émergent lors du deuxième entretien de groupe. De plus cette recherche avait un caractère exploratoire afin d'enrichir la compréhension mutuelle de la motivation à s'engager et à fonctionner en tant qu'évaluateurs·rices (Baribeau & Germain, 2010). Les informations découvertes constituent une base empirique pour de prochaines recherches.

À la suite de l'analyse des données ainsi que de la réception du message vocal d'une participante qui souhaitait remercier et ajouter un complément à son intervention, nous pensons que l'envoi d'une maquette de l'entretien, comme le conseille Van der Maren (2010), aurait permis une meilleure préparation et organisation des pensées des évaluateurs·rices. Les rencontres de ce type entre les évaluateurs·rices sont inédites : ils doivent se préparer pour les examens pratiques ou répondre à des sondages sur les problèmes et événements particuliers ayant eu lieu lors des évaluations, mais jamais sur leur ressenti en tant que personne.

Une autre limite repose dans la position du chercheur, connu des participants·es, ayant conduit l'entretien. Cependant, le suivi de la charte éthique basée sur le code d'intégrité scientifique de Aebi-Müller et al. (2021) ainsi qu'une explication claire des objectifs de recherche nous permet de garantir la fiabilité de la méthode de recherche.

8. Conclusions

Pour chaque entreprise formant des apprentis·es, des évaluateurs·rices vont se déplacer. Ces évaluateurs·rices sont autant connu·es des formateurs en entreprise qui les voient venir dans leur entreprise que des apprentis·es qui entendent parler d'eux tout au long de leur formation.

Dans cet article, nous avons mis en évidence la complexité des types de régulation motivationnelle de la fonction d'évaluateur·rice, celle-ci est différente si on l'analyse par rapport aux examens pratiques ou par rapport au travail habituel. Nous observons ensuite que les objectifs à réaliser cette fonction peuvent directement servir à l'évaluateur·rice ou servir de manière externe les apprentis·es, les entreprises formatrices et les évaluateurs·rices.

Nous avons observé que les évaluateur·rices se sentent légitimes grâce à leur capacité à gérer les événements survenant durant les examens pratiques. Cette capacité, construite par leur expérience, est influencée et influence réciproquement leur travail quotidien, tant comme formateur·trice d'apprentis·es que comme professionnel du commerce de détail.

Finalement, nous observons une certaine ambiguïté vis-à-vis de la rémunération. Bien qu'elle ne soit pas mise en avant, elle fait partie intégrante de la fonction. Ainsi, savoir si une augmentation ou une baisse des gains liés à la fonction d'évaluateur·rice aurait un impact sur l'engagement et la motivation pour cette fonction reste une question ouverte tant pour une nouvelle recherche que pour la fonction milicienne des évaluateurs·rices.

Annexe 1

Guide d'entretien

Domaine	Sujet	Objet d'attention / relances	Adaptations relances/reformulations
Accueil	Présentation et réponse à la question brise-glace	- Quel est votre co-expert d'examen idéal ?	- Quel est votre satisfaction à être expert ?
Général	Qu'est-ce qui motive à fonctionner comme expert aux examens ?	- Seriez-vous toujours expert ?	- Que représente pour vous, dans le contexte de l'examen pratique, la phrase : « Est-ce que je l'engagerai ? » - Si thématiques « Plus-value carrière » où « Espion d'entreprise »
Dilemme	Privilégier le protocole ou le magasin	- Logo d'un distributeur de boissons [problème de protocole peu adapté à ce type de magasin]	- Il existe un écart entre « travail quotidien » et « examen pratique »
Protocole	Difficulté de l'examen	- Exemple selon question très difficile : « Quels facteurs d'influence devez-vous prendre en compte... » - Difficulté de fond ou de termes - Les évaluations servent à valider des compétences ou des connaissances	- « C'est le bon sens qui... [permet de décider, s'adapter, d'évaluer] » qu'est ce qui forge ce bon sens ? Est-ce qu'il est inné ?
Aptitudes	Que voulez-vous voir pour valider les compétences d'un apprenti ?	- Que ne voulez-vous pas voir chez un apprenti - Que pouvez-vous voir chez un apprenti qui ferait qu'il n'est pas qualifié	
	Comment le travail avec le co-expert modifie (ou pas) votre évaluation des examens	- Quel est l'importance de la collaboration avec le deuxième expert	
	Que vous apportent les examens pour vos pratiques en tant que formateurs	- Quel est (sont) les objectifs des notes mises ?	- A quoi vous sert d'être expert ?
	Qu'est-ce qui fait de vous de bon experts	- Est-ce uniquement une question d'expérience et de pratique ? - Comment améliorer la relève - Comment améliorer les examens	

n.b. 1 Le guide d'entretien emploie le terme « expert » qui, dans le jargon de la formation professionnelle initiale, désigne les évaluateurs·rices. Pour utiliser un terme plus habituel en sciences de l'éducation, l'article utilise seulement le terme « évaluateur·rice ».

n.b. 2 Les évaluateurs·rices ne faisant passer que les examens pratiques, iels parlent des examens sans ajouter la précision « pratiques ».

Annexe 2

Codebook de l'analyse catégorielle

Motivation des évaluateurs envers la fonction - (Jan & Berger, [En cours de validation])

Motivation autonome

13 marques

Motivation contrôlée

12 marques

Conceptions de l'évaluation - (Jan & Berger, [En cours de validation])

Normative

20 marques

Critériée

23 marques

Autorégulation

7 marques

Satisfaction des besoins psychologiques au travail - (Jan & Berger, [En cours de validation])

Autonomie

3 marques

Compétence

14 marques

Affiliation

18 marques

Validité de l'examen pratique - (Jan, [sous presse])

Validité de contenu

12 marques

Validité apparente

11 marques

Validité de conséquence

5 marques

Références

- Aebi-Müller, R., Blatter, I., Brigger, J., Constable, E. C., Eglin, N., Hoffmeyer, P., Lautenschütz, C., Lienhard, A., Pirinoli, C., Röthlisberger, M., & Spycher, K. (2021). *Code d'intégrité scientifique*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4710639>
- Atitsogbe, K. A., Durante, F., & Rossier, J. (2020). Intégration des demandeur·euse·s d'asile admis·es provisoirement en Suisse : Rôle de la formation professionnelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 49/3, 481-501. <https://doi.org/10.4000/osp.12563>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2^e éd.). PUF.
- Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : Considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28. <https://doi.org/10.7202/1085131ar>
- Bloom, B. S. (Éd.). (1956). *Taxonomy of educational objectives : The classification of educational goals. Handbook 1, Cognitive domain ; by a committee of college and university examiners ; Benjamin S. Bloom, editor [and others]*. Longman Group.
- Bonoli, L. (2015). La Formation professionnelle et la «question sociale» Aux origines de la «vocation sociale» de la formation professionnelle en Suisse. *Swiss Journal of Educational Research*, 37(2), 383-398. <https://doi.org/10.24452/sjer.37.2.4959>
- Bosset, I., Duc, B., & Lamamra, N. (2020). La formation professionnelle en Suisse : Des limites révélées par les résiliations de contrat d'apprentissage. *Formation emploi*, 149, 39-60. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8002>
- Csillik, A., & Fenouillet, F. (2019). Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination: In P. Carré & P. Mayen (Eds.), *Psychologies pour la formation* (p. 223-240). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.02.0223>
- Davila, A., & Domínguez, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. *Recherches qualitatives*, 29(1), 50. <https://doi.org/10.7202/1085132ar>
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (Springer New York, NY).
- Demailly, L. (2005). La rationalisation du traitement social de l'expérience professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 523-542. <https://doi.org/10.7202/009963ar>
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In V. Richardson (Éd.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd.). American Educational Research Association.
- Fenouillet, F. (2023). *Les théories de la motivation* (2e éd.). Dunod. <https://www.cairn.info/les-theories-de-la-motivation--9782100793228.htm>
- Figari, G. (1994). *Evaluer : Quel référentiel ?* De Boeck.
- Figari, G. (2006). Les référentiels entre théorie et méthodologie. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Éds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : Problématiques, méthodologies et épistémologie : 20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe* (p. 101-108). L'Harmattan.
- Freeman, T. (2006). 'Best practice' in focus group research : Making sense of different views. *Journal of Advanced Nursing*, 56(5), 491-497. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.04043.x>
- Gehret, A., Aepli, M., Kuhn, A., & Schweri, J. (2019). *Formation des apprenti·e·s : Quel intérêt pour les entreprises ? Résultats de la 4ème étude coût/bénéfice*. Haute école fédérale en formation professionnelle.
- Hounsell, D. (2007). Towards More Sustainable Feedback to Students. In D. Boud & N. Falchikov (Éds.), *Rethinking assessment in higher education : Learning for the longer term* (p. 101-113). Routledge.

- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., & Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: The role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*, 80(1), 137-156. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>
- Imdorf, C. (2018). Sélection, discrimination et reproduction sociale par les entreprises formatrices. In L. Bonoli, J.-L. Berger, & N. Lamamra (Eds.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le « modèle » suisse sous la loupe* (p. 181-198). Seismo. <https://www.repo.uni-hannover.de/handle/123456789/5424>
- Imdorf, C., & Seiterle, N. (2017). La formation professionnelle dans le cadre des réseaux d'entreprises formatrices comme aide à l'intégration des jeunes issus de l'immigration. In G. Felouzis & G. Goastellec (Eds.), *Les inégalités scolaires en Suisse* (p. 141-160). Peter Lang. <https://edoc.unibas.ch/36374/>
- Jan, D. (2023, juin 8). *Divergences inter-juges: En utilisant le protocole d'examen de fin d'apprentissage en alternance dans le commerce de détail*. Printemps de la Recherche en Éducation 2023 - Réseau des INSPÉ, Paris. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.7937207>
- Jan, D. ([sous presse]). Validité de l'examen pratique sous le regard des experts en formation professionnelle initiale: Dans la branche du commerce de détail en Suisse. *Mesure et évaluation en éducation*.
- Jan, D., & Berger, J.-L. ([En cours de validation]). Evaluer une pratique professionnelle: Besoins psychologiques, motivation et conceptions de l'évaluation des évaluateurs.
- Kägi, W. (2010). *Evaluation des procédures de qualification dans la formation professionnelle initiale*. Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie. https://edudoc.ch/record/38694/files/Schlussbericht_f.pdf
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups? *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237-243.
- Kriesi, I., Neumann, J., Schweri, J., Kuhn, A., & Baumeler, C. (2016). „Rester? S'en aller? Recommencer? Fréquence, causes et répercussions des résiliations de contrats d'apprentissage“. *Observatoire suisse de la formation professionnelle*. Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle. https://www.hefp.swiss/sites/default/files/downloads/obs_trendbericht_lva_20160826_fr.pdf
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th edition). SAGE.
- Lamamra, N., Fassa, F., & Chaponnière, M. (2014). Formation professionnelle: L'apprentissage des normes de genre: *Nouvelles Questions Féministes*, Vol. 33(1), 8-14. <https://doi.org/10.3917/nqf.331.0008>
- Lavigne, G. L., & Vallerand, R. J. (2010). The dynamic processes of influence between contextual and situational motivation: A test of the hierarchical model in a science education setting. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(9), 2343-2359. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00661.x>
- Le Boterf, G. (2016). *Professionnaliser: Construire des parcours personnalisés de professionnalisation* (7e éd). Eyrolles-Éd. d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en oeuvre la compétence: Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*. Eyrolles.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G., & Goyette, G. (1990). *La recherche qualitative: Fondements et pratiques*. Agence d'Art.
- Litman, J. A., & Spielberger, C. D. (2003). Measuring Epistemic Curiosity and Its Diverse and Specific Components. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 75-86. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_16
- Mautz, M. (2023, mars 7). *Anforderungsprofil für Expertinnen und Experten im Qualifikationsteil praktische Prüfung der beruflichen Grundbildungen im Detailhandel Branche Nahrungs- und*

- Genussmittel. Veledes.
https://www.veledes.ch/images/Verband/PEX_Anforderungsprofil_praktische_Prfung_NUG_a_b_2023.pdf
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis : A methods sourcebook* (3 éd.). SAGE.
- Office fédéral de la statistique. (2023). *La transition de l'école obligatoire vers le degré secondaire II certifiant selon le canton de résidence* (No. su-f-15.10.02.03).
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/themes/transitions/transition-secii.assetdetail.28085664.html>
- Ordonnance sur la formation professionnelle, état le 1er juillet 2024, (OFPr), RS 412.101 (2003).
<https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/748/fr>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales: Vol. 4e éd.* Armand Colin; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200249045.htm>
- Pansu, P., & Louche, C. (2004). *La psychologie appliquée à l'analyse de problèmes sociaux*. Presses universitaires de France.
- Paulhus, D. L. (1986). Self-deception and impression management in test responses. In A. Angleitner & J. S. Wiggins (Éds.), *Personality assessment via Questionnaires* (p. 143-165). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-70751-3_8
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory : Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- SEFRI. (2022a). *Ordonnance du SEFRI sur la formation professionnelle initiale d'assistante du commerce de détail / assistant du commerce de détail avec attestation fédérale de formation professionnelle (AFP)*. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/oc/2022/383/fr>
- SEFRI. (2022b). *Ordonnance du SEFRI sur la formation professionnelle initiale de gestionnaire du commerce de détail avec certificat fédéral de capacité (CFC)*.
<https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2021/314/fr>
- Tourmen, C. (2014). Contributions des sciences de l'éducation à la compréhension de la pratique évaluative. *Politiques et management public*, 31(1), 69-85. <https://doi.org/10.3166/pmp.31.69-85>
- Vallerand, R. J., & Blanchard, C. M. (1998). Motivation et éducation permanente : Contributions du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. *Education permanente*, 3(136), 15-36.
- Vallerand, R. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Dumais, A., Demers, M.-A., & Rousseau, F. (2008). Passion and performance attainment in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(3), 373-392. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.05.003>
- Van Der Maren, J.-M. (2010). La maquette d'un entretien.Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 129. <https://doi.org/10.7202/1085136ar>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. In *Handbook of Self-Regulation* (p. 13-39). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

11.1. Apports de la publication 3

L'expérience en tant qu'évaluateur, significative dans les deux publications précédentes, est valorisée différemment : ce sont les compétences d'adaptation en situation d'examens pratiques (Le Boterf, 2018) qui sont privilégiées. Il s'agit d'une autre forme d'expérience pratique, moins fondée sur le nombre d'années d'expérience.

Cet article permet d'interpréter la faible validité accordée aux protocoles des examens pratiques, révélée par les résultats du premier article, selon un nouvel angle. Ce ne sont pas uniquement les protocoles qui peuvent poser des problèmes, mais aussi le contexte de l'examen pratique. Par exemple, l'entreprise formatrice ne propose pas l'assortiment de produits requis pour un déroulement correct ou l'apprenti n'a plus de formateur en entreprise.

En continuité de la deuxième publication, cet article montre comment les évaluateurs valorisent le travail d'engagement volontaire tant pour eux-mêmes que pour la formation des apprentis. Une séparation claire est faite entre leur manière de fonctionner et celle des évaluateurs réalisant la fonction exclusivement pour le gain financier, donc par motivation fortement extrinsèque (Deci et Ryan, 1985). Par l'analyse des verbatims, nous avons pu construire des exemples de la large variété de types de motivation autonome, déjà présente dans la MES.

12. Discussion

La discussion commence par un retour sur nos trois questions de recherche, avant d'élargir le propos sur la fonction d'évaluateur lors des examens pratiques, en lien avec notre problématique et les contributions de la thèse. Ceci est suivi par les limites et perspectives qui concluent ce travail.

Première question de recherche

Selon notre première question de recherche : **Sur quoi se fonde la référentialisation des évaluateurs ?** nous constatons qu'en ce qui concerne des variables telles que le genre, l'âge, le type d'entreprise et la branche des évaluateurs, aucune relation significative n'a été relevée. Ces résultats, satisfaisants, suggèrent une absence de biais systématiques liés à ces caractéristiques spécifiques. Cependant, nous relevons que les formations pédagogiques sont non significatives, alors que la formation pour le métier est significative. Ce résultat est moins satisfaisant, il signifie que les formations pédagogiques, tant certifiantes que par participation, ne servent pas de fondement à la référentialisation. Puis, le lien significatif de la formation pour le métier, fondée par les formations plus avancées (niveau CITE 6) et la conception critériée

de l'évaluation, montre que les évaluateurs ayant les plus hautes formations favorisent l'évaluation critériée, la forme d'évaluation la plus revendiquée pour les examens pratiques.

Le facteur explicatif principal analysé est fondé sur l'expérience en tant qu'évaluateur. Initialement identifiée par le nombre d'années de pratique en tant qu'évaluateur, l'expérience est, lors des focus groups définie comme une expertise globale de la situation d'examens pratiques. Pour les évaluateurs expérimentés, le protocole devient une simple base de questions qu'ils adaptent, puis ils y reportent les réponses observées. Ainsi, l'expérience globale constitue la référentialisation des évaluateurs, le protocole occupant une place secondaire. Ce changement est visible dans les profils des évaluateurs, plus l'expérience est grande et moins le protocole est évalué comme valide pour conduire les examens pratiques. Ces résultats montrent l'apprentissage réalisé à la suite de l'expérience en tant qu'évaluateur (Tourmen, 2014) et les constantes adaptations en cours d'examens pratiques pour correspondre aux besoins de la situation (Merle, 2007).

Concrètement, les activités de formateur en entreprise ou de professionnel du commerce sont majoritaires et quotidiennes. A la différence de la fonction d'évaluateur, acquise à la suite d'une formation de deux jours et mise en pratique que quelques jours par an. Ainsi, la référentialisation se fait principalement en référence aux pratiques quotidiennes combinées à l'expérience acquise au fil des années.

Deuxième question de recherche

Pour notre deuxième question de recherche : **Quel type de motivation s'applique à la fonction d'évaluateur ?** nous avons pu confirmer que la motivation autonome est fortement présente chez les évaluateurs par la MES et les focus groups. Lors de ces derniers, sont également apparus des motivations plus contrôlées, telles qu'un esprit d'espionnage (régulation externe) ou de plus-value personnelle (régulation introjectée) (Deci, 1975; Ryan et Deci, 2017). Les examens pratiques, au niveau situationnel, deviennent un moyen pour obtenir autre chose sur le plan professionnel selon le niveau contextuel (Fenouillet, 2023; Vallerand et Blanchard, 1998). Bien que ponctuels, les examens pratiques deviennent une sorte de routine annuelle, satisfaisant un besoin d'affiliation mis en avant tant dans la MES que dans les focus groups. Cette routine est également entretenue par l'évaluation comme autorégulation, réalisée par les évaluateurs et fonctionnant de manière cyclique. Le formateur en entreprise (ou enseignant en école professionnelle ou cours interentreprises) qui est également évaluateur entre dans ce cycle en se questionnant sur la qualité de la formation proposée à ses apprentis. Il fait passer et évalue des examens pratiques, se rendant compte des difficultés (potentiellement) rencontrées par les apprentis, il peut alors adapter la formation

de ses apprentis ; l'année suivante, il refait passer des examens pratiques et ainsi s'engage un processus cyclique : Questionnement (de ses pratiques), évaluation (des apprentis des autres), réflexion (sur ses pratiques de formation), amélioration (avec ses apprentis), début d'une nouvelle boucle par de nouveaux questionnements.

Troisième question de recherche

Finale, notre dernière question de recherche : **Quelles conceptions de l'évaluation les évaluateurs mobilisent-ils dans leur fonction et leur contexte particulier ?** montre par la MES que l'évaluation de type normative n'apparaît pas de manière significative dans notre modèle et que ses scores sont très faibles. C'est un résultat satisfaisant quant à la manière de fonctionner des évaluateurs. Cette quasi-absence de conception normative de l'évaluation a également été défendue lors des focus groups, selon un verbatim non mobilisé dans l'article : « Si tu [ne] l'engagerais pas, c'est [que] pour toi, il n'a pas le niveau quoi. ». C'est une expression fréquente, qui montre spécifiquement une évaluation critériée, selon le langage professionnel du domaine. L'apprenti n'est pas comparé à d'autres apprentis, mais aux compétences que l'on attend d'un futur professionnel du métier. Cette conception est partiellement expliquée par le niveau de formation CITE 6, correspondant au titre de formation supérieur le plus habituel dans le domaine du commerce. La conception par autorégulation, dont nous avons supposé l'existence, est bien présente chez les évaluateurs selon la MES, puis mise en avant lors des échanges des focus groups. Ainsi, même si les évaluateurs ne peuvent pas faire passer les examens pratiques de leurs propres apprentis, ils se fondent sur leurs expériences pour améliorer leurs pratiques formatives.

Nos résultats montrent également un lien entre les questions de recherche une et trois. La source de référentialisation (Figari, 1994) que nous cherchons à identifier depuis la première étude, pourrait être principalement liée aux différentes expériences vécues avec les apprentis durant les examens pratiques. Cet apprenti référent ne constituerait cependant pas un élément de comparaison normatif, comme le montrent les résultats de la MES, mais un référent critérié. Concrètement, les évaluateurs se fondent sur le protocole pour conduire les examens pratiques, mais accordent peu de validité à celui-ci. Ce sont les expériences antérieures qui permettent de déterminer si le problème provient du protocole (questions peu valides), de l'apprenti ou du contexte de l'examen pratique. Ainsi, le référent serait le protocole ancré dans les expériences réalisées auprès des apprentis. Autrement dit, la validité attribuée à une question du protocole est déterminée par les réponses des apprentis précédents, mais la validation de la réponse est faite selon le protocole (selon une évaluation critériée) et non par comparaison avec cet apprenti référent, ce qui serait une évaluation plus normative.

Retour sur la problématique et contributions de la thèse

Selon notre problématique, nos inquiétudes concernant le risque de pénurie d'évaluateurs (Graf et al., 2024), la qualité du travail des évaluateurs (Kägi, 2010) ainsi que le manque de connaissances scientifiques sur la fonction d'évaluateur aux examens pratiques, nous pouvons tirer plusieurs conclusions. L'engagement et la persévérance des évaluateurs dans la fonction provient d'une motivation autonome (Ryan et Deci, 2017), décrite comme un défi les sortant de leur zone de confort, la possibilité d'une vision globale du déroulement de la formation, ainsi qu'une possibilité d'améliorer la formation de leurs propres apprentis par l'autorégulation suite aux observations réalisées lors des examens pratiques. Les évaluateurs s'investissent également par motivation contrôlée (Ryan et Deci, 2017), davantage pour ce que la fonction leur apporte comme plus-value professionnelle ou possibilité d'espionnage que pour le gain financier, largement perçu comme une motivation préjudiciable à la fonction. Ensuite, l'importance accordée à l'expérience en tant qu'évaluateur, résultat récurrent de nos recherches est aussi liée selon le concept de l'intégration organismique, à la motivation des évaluateurs. L'expérience, au fil des années, favorise l'internalisation de leur engagement, ainsi que l'apprentissage de l'activité d'évaluateur (Tourmen, 2014). Nous avons également mis en avant, selon trois résultats, de faibles liens pour les facteurs externes à l'entreprise formatrice, selon : a) une absence de liens significatifs entre les formations pédagogiques (tant pour les formations certificatives que par participation) et les conceptions de l'évaluation ; b) une faible validité apparente accordée aux protocoles d'examens pratiques ; ainsi que c) un faible lien entre la satisfaction des besoins psychologiques d'autonomie et la motivation autonome.

Nous pensons que c'est en renforçant les liens construits en entreprise formatrice et durant les examens pratiques que la persévérance dans la fonction et l'évitement des pénuries d'évaluateurs peuvent être réalisées. Concrètement, une première solution est une valorisation de la fonction d'évaluateur, avec la reconnaissance des compétences spécifiques à la fonction. Ceci peut être matérialisé par l'obtention d'un titre ou d'une certification en tant qu'évaluateur. Mais également, la planification de rencontres d'échanges entre évaluateurs qui répondrait à la satisfaction du besoin psychologique d'affiliation sociale. Ces moments seraient également une possibilité de valorisation les évaluateurs ayant exercé durant 10, 20 ou 30 années.

Les propositions réalisées par Graf et al. (2024) de simplifier la fonction d'évaluateur par l'intervention de l'IA ou la réduction de la charge de travail par l'utilisation du numérique, nous

pensons qu'elles sont difficilement applicables aux adaptations constantes (Tourmen, 2014) requises en cours d'examens pratiques, mais qu'elles peuvent apporter un soutien lors des corrections ou des synthèses à produire à la suite de l'évaluation. Nos conclusions s'alignent également avec les recommandations de Graf et al. (2024), qui mettent en lumière les limites et les risques d'une stratégie visant à accroître l'implication et la motivation des évaluateurs par le biais d'incitations financières plus élevées. Deci et Ryan (1985) soulignent que de telles pratiques peuvent parfois compromettre la motivation autonome, en favorisant une dépendance aux récompenses externes, et entraîner des effets négatifs sur l'engagement à long terme. Les risques du passage d'une motivation autonome pour la validation de futurs pairs vers une motivation contrôlée pour un gain financier sont mis en avant par la littérature (Deci et Ryan, 1985; Gagné et Forest, 2008; Ryan et Deci, 2017) mais aussi par les évaluateurs eux-mêmes décrivant qu'effectuer la fonction par attrait financier est préjudiciable.

12.1. Positionnement personnel

Comme décrit dans la section 2.1, je fonctionne en tant que chercheur issu du terrain de recherche. Fondée sur mon expérience et enrichie par les investigations menées dans le cadre de cette thèse, ma compréhension de la fonction des évaluateurs lors des examens pratiques s'est affinée. Cette activité est particulièrement valorisée et appréciée par les évaluateurs bénéficiant d'une longue expérience. Au fil des ans, ces derniers ont développé une grande aisance dans le déroulement des examens pratiques, leur permettant de tirer pleinement parti des bénéfices associés à cette fonction.

Les protocoles restent la base des questions à poser lors des examens pratiques, mais les adaptations nécessaires au cours de ces évaluations ne sont plus perçues comme une source de stress ou d'inconfort. Par exemple, il peut s'agir de reformuler une question ou de trouver une alternative lorsque le produit ou les prestations mentionnés dans le protocole ne figurent pas dans les offres du magasin. Cette nécessité d'adaptation se manifeste par la faible validité accordée à l'examen pratique, et dans la troisième publication, par l'importance de l'expérience, souvent considérée comme plus légitime qu'une courte formation de deux jours. Cette approche ne traduit pas un dénigrement des procédures officielles de qualification, mais plutôt une capacité réflexive selon le contexte visant à répondre de manière efficace à une situation perçue comme immuable.

Comme énoncé dans la section 2.3, les examens pratiques sont directement issus des ordonnances de formation. Modifier ces ordonnances nécessite un effort considérable, impliquant une coordination entre tous les acteurs de la branche (entreprises formatrices,

associations professionnelles, écoles professionnelles, et SEFRI). À titre d'exemple, les dernières révisions ont eu lieu en 1980, 2004 et 2022. Ainsi, les évaluateurs utilisent souvent, pendant près de deux décennies, les mêmes protocoles et font face aux mêmes problématiques d'une année sur l'autre.

Cette répétition, combinée à l'expérience accumulée au fil des ans, renforce le sentiment de compétence des évaluateurs. Ainsi, ils parviennent à gérer de manière optimale les examens pratiques tout en faisant face aux contraintes structurelles et aux exigences cognitives élevées de cette activité. De plus, les trois publications montrent une absence de lien entre les formations pédagogiques et la fonction d'évaluateur mais aussi une absence de valorisation. Ces résultats pourraient être interprétées comme une incitation à supprimer les formations destinées aux évaluateurs. Cependant, ce n'est absolument pas la conclusion que j'en tire. Comme le montre la troisième étude, qui donnait la parole aux évaluateurs, le protocole est toujours la source contraignante des questions. Bien qu'ils le jugent peu valide, reformulent les questions et critiquent la formation de deux jours, ils doivent néanmoins continuer de s'appuyer sur ce protocole imposé par le SEFRI. Le protocole semble alors un outil tellement intégré dans leurs pratiques qu'ils n'y prêtent plus attention et ne le remettent plus en question. Ce faisant, la formation demeure une étape indispensable permettant aux évaluateurs d'acquérir une maîtrise adéquate de cet outil, dans l'objectif qu'une fois bien intégré, ils puissent le mobiliser sans avoir à y penser. A l'image de l'apprentissage du vélo, une fois que l'on sait en faire, on ne cherche plus où se trouvent les freins, mais seulement à profiter de la promenade. C'est à partir de ce moment que les examens pratiques deviennent une source de satisfaction pour les évaluateurs qui ne doivent plus se focaliser sur la manière d'utiliser les protocoles, mais savent les mobiliser pour que les examens pratiques soient équitables et proches du contexte réel.

12.2. Limites

Les principales limitations que nous pouvons imputer à notre travail concernent les risques liés à nos propres biais de confirmation (Oswald et Grosjean, 2004) ainsi qu'au biais de désirabilité sociale (Cassagnol-Bertrand et Constant, 2007), en raison de notre rôle de chercheur connu dans le domaine de la FPI et du contexte des examens pratiques. Toutefois, nous estimons que l'utilisation de questionnaires anonymes en ligne et la conduite de focus groups, où nous avons agi en tant qu'animateur en limitant notre participation directe, ont contribué à renforcer la fiabilité de nos conclusions (de Ketele et Maroy, 2010), diminuant ainsi la probabilité que d'autres chercheurs obtiennent des résultats divergents.

La fonction d'évaluateur se réalise par engagement volontaire ; l'effectuer par attrait financier est décrit comme la motivation d'évaluateurs peu investis à la tâche, autrement dit par motivation contrôlée (Ryan et Deci, 2017). Cependant, cet engagement est plus complexe et difficilement abordable en commun en raison des tensions liées à la désirabilité sociale (Cassignol-Bertrand et Constant, 2007) que les évaluateurs peuvent avoir les uns par rapport aux autres. Premièrement, bien que le gain financier soit modeste, plusieurs entreprises allouent un certain nombre de jours de travail à leurs employés pour participer aux examens pratiques (Graf et al., 2024). Deuxièmement, comme expliqué dans la troisième publication, certains évaluateurs utilisent une partie de leurs jours de congé afin de réaliser des examens pratiques et de toucher un revenu supplémentaire. La limite que nous relevons réside dans le fait que l'engagement, bien que volontaire, est souvent associé à un gain financier. Le poids de ce gain pourrait être analysé dans une nouvelle recherche en utilisant une série d'items permettant de définir si les évaluateurs réalisaient plus d'exams pratiques s'ils étaient mieux payés ou s'ils estiment que la rémunération actuelle reflète de manière adéquate le temps et l'effort investis.

Une autre limite, que nous relevons concerne notre cadre théorique. Face à la problématique des pénuries d'évaluateurs, nous avons proposé des solutions visant à maintenir leur engagement. Toutefois, ces mesures s'adressent uniquement aux évaluateurs déjà impliqués. Pour répondre plus largement au risque de pénurie, il est également nécessaire d'explorer les motivations qui poussent les évaluateurs à débiter cette fonction, ou les interroger en amont sur les raisons qui les incitent à s'y engager.

12.3. Perspectives

Nous articulons nos perspectives autour de trois axes principaux : la réutilisation des mêmes outils auprès d'autres participants, la diffusion des résultats issus de la thèse, et le développement de nouvelles recherches fondées sur les résultats que nous avons obtenus.

Dans la section 6.1, nous avons présenté la branche francophone du commerce en alimentation comme la principale population de cette thèse. Les autres langues et domaines devant nous permettre de tester si nos résultats sont spécifiques à cette population. Nous allons maintenant revenir sur deux résultats. Premièrement, nous relevons une différence entre francophones et alémaniques sur l'évaluation de la validité de l'examen pratique, une proportion plus élevée d'évaluateurs francophones accordant une haute validité à l'examen pratique (Jan, 2024b, publication 1). Dans le cadre de cette thèse, cette différence n'a pas pu être approfondie ; cependant, le sujet est en cours d'exploration dans une nouvelle recherche

fondée sur une traduction en allemand du questionnaire de la deuxième publication afin de tester si la MES est répliquable et les résultats similaires chez les évaluateurs alémaniques. Deuxièmement, selon des résultats non mobilisés dans notre deuxième publication, nous obtenons des résultats non significatifs entre la MES et les différentes branches du commerce. En conclusion, nos résultats ne révèlent pas de différences significatives entre les diverses branches du commerce, mais mettent en évidence une distinction entre les régions francophones et alémaniques.

Une autre perspective, liée au manque de recherche scientifique dans le domaine, est la diffusion de nos études, ainsi que leur vulgarisation. Les principaux résultats de la première publication ont été diffusés sous la forme d'un article en français (Jan, 2024a) puis de sa traduction en allemand (Jan, 2024c) dans la revue interne de l'association responsable des examens pratiques de la branche alimentation. Nous prévoyons également de publier dans la revue « Skilled » de la HEFP, dont chaque article paraît en allemand, en français et en italien. Cette revue, spécialisée dans la formation professionnelle, est particulièrement adaptée à la diffusion de nos résultats, qui intéressent à la fois les chercheurs du domaine et les acteurs du terrain, tels que les évaluateurs et les formateurs en entreprises.

Troisièmement, nos résultats se fondent sur les réponses d'évaluateurs actifs et volontaires. Par conséquent, nous avons les contributions des participants les plus motivés au sein d'une population déjà caractérisée par une forte motivation. Une prochaine étude, conditionnée par l'obtention d'un financement dédié à la recherche, viserait à inclure contre rémunération, des professionnels souhaitant ou non exercer la fonction d'évaluateur. Les arguments des uns et des autres permettraient non seulement de mieux retenir les évaluateurs actuels, mais aussi de comprendre les obstacles freinant l'engagement dans cette fonction. Ce sont là de nouvelles pistes pour éviter les pénuries.

Finalement, rappelons que cette thèse se focalise sur l'engagement et l'apport des examens pratiques d'un point de vue individuel. Cependant, le résultat et donc la note attribuée, résulte d'un processus de négociation et de co-construction entre deux évaluateurs, visant à parvenir à un compromis jugé à la fois acceptable et représentatif, sous la forme d'une appréciation consensuelle de l'ensemble du déroulement de l'examen pratique. Cette partie du travail a été mise de côté mais sera probablement l'un de nos prochains terrains de recherche.

13. Abréviations

Abréviation	Nom complet
AFP	Attestation fédérale de formation professionnelle
CDF	Contrôle fédéral des finances
CER-VD	Commission cantonale d'éthique de la recherche sur l'être humain du canton de Vaud
CFC	Certificat fédéral de capacité
CSFO	Centre suisse de services Formation professionnelle orientation professionnelle, universitaire et de carrière
CI	Cours interentreprise Anciennement : Cours inter-entreprises (CIE)
CITE <i>ISCED</i>	Classification internationale des types d'éducation <i>International standard classification of education</i> (anglais)
FCS	Formation du commerce de détail Suisse
FPI	Formation professionnelle initiale
HEFP	Haute école fédérale en formation professionnelle Anciennement : Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP)
LFPr	Loi fédérale sur la formation professionnelle
LPD	Loi fédérale sur la protection des données
LRH	Loi fédérale relative à la recherche sur l'être humain
OECD	Organisation de coopération et de développement économiques
OFPr	Ordonnance sur la formation professionnelle
OFS	Office fédéral de la statistique
PAI	Préapprentissage d'intégration
SEFRI	Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation Anciennement : Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT)
SECO	Secrétariat d'Etat à l'économie
SFP	Service de la formation professionnelle Canton de Fribourg, nom variable selon le canton

14. Bibliographie

- Aebi-Müller, R., Blatter, I., Brigger, J., Constable, E. C., Eglin, N., Hoffmeyer, P., Lautenschütz, C., Lienhard, A., Pirinoli, C., Röthlisberger, M. et Spycher, K. (2021). *Code d'intégrité scientifique*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4710639>
- Allal, L. (2021). Mesure, jugement, régulation. Dans *40 ans de mesure et d'évaluation* (p. 7-18). Presses de l'Université du Québec. <https://muse.jhu.edu/pub/228/monograph/book/83739>
- Anastasi, A. et Urbina, S. (1996). *Psychological Testing* (7th edition). Pearson.
- Angoff, W. H. (1984). *Scales, norms, and equivalent scores*. Educational Testing Service.
- Asparouhov, T. et Muthén, B. (2012). Using Mplus TECH11 and TECH14 to test the number of latent classes. *Mplus Web Notes*, 14(22), 1-17.
- Atitsogbe, K. A., Durante, F. et Rossier, J. (2020). Intégration des demandeur·euse·s d'asile admis·es provisoirement en Suisse : Rôle de la formation professionnelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 49(3), 481-501. <https://doi.org/10.4000/osp.12563>
- Babel, J., Pascal Strubi et Veselá, J. (2018). *Transitions après un titre du degré secondaire II et intégration sur le marché du travail: analyses longitudinales dans le domaine de la formation, édition 2018*. Office fédéral de la statistique.
- Bain, D. (2017). Fixer un seuil de suffisance pour une épreuve de maîtrise : apports et limites de la méthode d'Angoff. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 3(3), 69-95.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. W.H. Freeman.
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49. <https://doi.org/10.7202/1085131ar>
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 815-824. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.018>

- Baumeister, R. F. et Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Behling, O. et Law, K. S. (2000). *Translating questionnaires and other research instruments*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412986373>
- Berner, E. et Bonoli, L. (2018). La formation professionnelle suisse entre Confédération et cantons. Éléments d'une histoire complexe. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le « modèle » suisse sous la loupe* (p. 53-78). Seismo. <https://doi.org/10.33058/seismo.20722>
- Bessy, C. et Chateauraynaud, F. (2014). *Experts et faussaires: pour une sociologie de la perception* (2^e éd.). Editions Petra.
- Bonoli, L. (2015). La formation professionnelle et la «question sociale» Aux origines de la «vocation sociale» de la formation professionnelle en Suisse. *Revue suisse des Sciences de l'éducation*, 37(2), 383-398. <https://doi.org/10.24452/sjer.37.2.4959>
- Bosset, I., Duc, B. et Lamamra, N. (2020). La formation professionnelle en Suisse : des limites révélées par les résiliations de contrat d'apprentissage. *Formation emploi*, (149), 39-60. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8002>
- Bressoux, P. (2018). Comment se fabrique le jugement des enseignants ? *Regards croisés sur l'économie*, 22(1), 15-23. <https://doi.org/10.3917/rce.022.0015>
- Brown, J. S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Bussemeyer, M. R. et Trampusch, C. (2011). The comparative political economy of collective skill formation. Dans M. R. Bussemeyer et C. Trampusch (dir.), *The political economy of collective skill formation* (p. 3-38). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199599431.003.0001>

14. Bibliographie

- Cart, B. et Trelcat, M.-H. T. (2010). Contrat d'apprentissage, les raisons de la rupture. *Bulletin de recherche emploi formation du Céreq*, (272).
- Cartier, S. et Mottier Lopez, L. (dir.). (2017). *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire: perspectives francophones*. Presses de l'Université du Québec.
- Cassinol-Bertrand, F. et Constant, É. (2007). La norme de motivation intrinsèque : valorisation, utilité et désirabilité sociales. *Bulletin de psychologie*, 2(488), 121-133. <https://doi.org/10.3917/bupsy.488.0121>
- CDF. (2024). *Audit transversal des mesures contre la pénurie de personnel qualifié pour une sélection de professions* (n° 704.23467).
- CDIP. (2023, 27 octobre). Programme de travail 2021–2024 : Version actualisée 2024.
- CDIP. (2024, août). Le système éducatif suisse. https://edudoc.ch/record/215808/files/grafik_bildung_f.pdf
- Cortessis, S. (2013). *Exercer un jugement professionnel sur les acquis de l'expérience: le parcours initiatique d'un jury de validation*. Seismo.
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2^e éd.). SAGE Publications.
- CSFO. (2023). Contrat d'apprentissage. <https://www.formationprof.ch/fr/documents/contrat-dapprentissage-formulaire-interactif>
- Csillik, A. et Fenouillet, F. (2019). Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination. Dans P. Carré et P. Mayen (dir.), *Psychologies pour la formation* (p. 223-240). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.02.0223>
- Cunliffe, A. L. et Karunanayake, G. (2013). Working within hyphen-spaces in ethnographic research: Implications for research identities and practice. *Organizational Research Methods*, 16(3), 364-392. <https://doi.org/10.1177/1094428113489353>
- Dauvisis, M.-C. (2006). L'instrumentation en évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 45. <https://doi.org/10.7202/1086967ar>

- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (Springer New York, NY).
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- de Ketele, J.-M. et Maroy, C. (2010). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? Dans *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 223-253). De Boeck Supérieur. <https://halldulivre.com/livre/9782804160074-l-analyse-qualitative-en-education-des-pratiques-de-recherche-aux-criteres-de-qualite-2e-edition-leopold-paquay-marcel-crahay-jean-marie-de-ketele/>
- Dernbach-Stolz, S., Eigenmann, P., Kamm, C. et Kessler, S. (dir.). (2021). *Transformationen von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32682-1>
- Donzé, R. (2024, 1 juin). Abbau politischer Bildung: Bund streicht Lehrabschlussprüfung. *Neue Zürcher Zeitung*. <https://www.nzz.ch/schweiz/gefaehrdet-der-bundesrat-die-politische-bildung-fuer-lehrlinge-soll-abschlusspruefung-entfallen-ld.1833016>
- Dubs, R. (2006). *Rapport d'expertise sur les questions concernant la formation professionnelle en Suisse*. hep-Verl.
- Eigenmann, J. (2024, 19 septembre). «Il existe une nette différence de réussite de l'apprentissage entre les métiers et les cantons». *Le Temps*. <https://www.letemps.ch/economie/carrieres/il-existe-une-nette-difference-de-reussite-de-l-apprentissage-entre-les-metiers-et-les-cantons>

14. Bibliographie

- Emmenegger, P., Graf, L. et Trampusch, C. (2018). La formation professionnelle selon la perspective de l'économie politique comparée : l'exemple de la Suisse. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le « modèle » suisse sous la loupe* (p. 79-101). Seismo. <https://doi.org/10.33058/seismo.20722>
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. Dans V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd.). American Educational Research Association.
- Etat de Fribourg. (2024, 17 octobre). *Préapprentissage d'intégration*. <https://www.fr.ch/formation-et-ecoles/formation-professionnelle/prepai/preapprentissage-dintegration>
- European Centre for the Development of Vocational Training (dir.). (2020). *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Publications Office. <https://doi.org/10.2801/129903>
- FCS. (2021a, 18 mai). Plan de formation Assistant / Assistante du commerce de détail avec attestation fédérale de formation professionnelle (AFP). <https://www.bds-fcs.ch/fr/Medias-numeriques/Download-Center?category=27&disposition=attachment&download=16&searchTerm=taxonomie>
- FCS. (2021b, 18 mai). Plan de formation Gestionnaire du commerce de détail avec certificat fédéral de capacité (CFC). <https://www.bds-fcs.ch/fr/Medias-numeriques/Download-Center?category=27&disposition=attachment&download=16&searchTerm=taxonomie>
- Fenouillet, F. (2023). *Les théories de la motivation* (2e éd.). Dunod. <https://www.cairn.info/les-theories-de-la-motivation--9782100793228.htm>
- Figari, G. (1994). *Evaluer : Quel référentiel ?* De Boeck.
- Figari, G. (2006). Les référentiels entre théorie et méthodologie. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation: problématiques, méthodologies*

- et épistémologie: 20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe* (p. 101-108). L'Harmattan.
- Figari, G. et Remaud, D. (2014). *Methodologie d'évaluation en éducation et formation: Ou l'enquete évaluative*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/methodologie-d-evaluation-en-education-et-formatio--9782804184773.htm>
- Fitzli, D., Grütter, M., Fontana, M.-C., Koebel, K. et Bock, S. (2016). *Evaluation AFP II: Evaluation de la situation du marché du travail et perspectives de formation continue pour les titulaires d'une attestation fédérale de formation professionnelle (AFP): rapport final*. LINK Institut.
- Frechtling, J. et Sharp, L. (1997). *User-friendly handbook for mixed method evaluations*. Diane.
- Frenette, E. et Hébert, M.-H. (2021). Garante de son passé ? Dans *40 ans de mesure et d'évaluation* (p. 31-51). Presses de l'Université du Québec. <https://muse.jhu.edu/pub/228/monograph/book/83739>
- Gagné, M. et Forest, J. (2008). The study of compensation systems through the lens of self-determination theory: Reconciling 35 years of debate. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 49(3), 225-232. <https://doi.org/10.1037/a0012757>
- Gehret, A., Aepli, M., Kuhn, A. et Schweri, J. (2019). Formation des apprenti.e.s : Quels intérêts pour les entreprises ? Résultats de la quatrième étude coût/bénéfice.
- Gehret, A., Hänni, M., Kriesi, I., Neumann, J. et Schweri, J. (2020). *Maturité professionnelle. Parcours de formation, défis et potentiels*. IFFP.
- Geiser, C. (2013). *Data analysis with Mplus*. The Guilford Press.
- Gillet, N., Rosnet, E. et Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 40(4), 230-237. <https://doi.org/10.1037/a0013201>

- Gomensoro, A., Meyer, T., Hupka-Brunner, S., Jann, B., Müller, B., Oesch, D., Rudin, M. et Scharenberg, K. (2017). *Situation professionnelle à l'âge de trente ans. Mise à jour des résultats de l'étude longitudinale TREE*. TREE.
- Graf, L., Aeschlimann, B., Hänni, M., Kriesi, I., Neumann, J., Pusterla, F., Schweri, J. et Strebel, A. (2024). *Procédures de qualification à la loupe. Rapport de tendance de l'Observatoire suisse pour la formation professionnelle (OBS HEFP no 6)*. HEFP.
- Greeno, J. G., Moore, J. L. et Smith, D. R. (1993). Transfer of situated learning. Dans D. K. Detterman et R. J. Sternberg (dir.), *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction* (p. 99-167). Ablex Publishing.
- Gurtner, J.-L., Furlan, N. et Cattaneo, A. (2018). L'articulation des connaissances n'est pas la tâche des seul-e-s apprenti-e-s. Dans L. Bonoli, Berger, Jean-Louis et N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le « modèle » suisse sous la loupe* (Seismo, p. 253-266).
- Hayes, A. F. et Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1(1), 77-89.
<https://doi.org/10.1080/19312450709336664>
- Hoyle, R. H., Pinkley, R. L. et Insko, C. A. (1989). Perceptions of social behavior: Evidence of differing expectations for interpersonal and intergroup interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15(3), 365-376.
<https://doi.org/10.1177/0146167289153007>
- Hsu, H.-C. K., Wang, C. V. et Levesque-Bristol, C. (2019). Reexamining the impact of self-determination theory on learning outcomes in the online learning environment. *Education and Information Technologies*, 24(3), 2159-2174.
<https://doi.org/10.1007/s10639-019-09863-w>

- Hu, L. et Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Humbel, G. (2024, 30 mars). Warum ein Milizamt glücklich macht. *Neue Zürcher Zeitung*. <https://www.nzz.ch/schweiz/lernen-von-jositsch-werden-sie-schulkommissionspraesident-ld.1824291>
- Hupka-Brunner, S., Meyer, T., Jann, B., Müller, B., Von Rotz, C., Koomen, M., Illic, S., Sacchi, S., Krebs-Oesch, D. F. et Gomensoro, A. (2024). *TREE2 study design. Update 2024*. University of Bern. <https://doi.org/10.48620/7337>
- Imdorf, C. (2018). Sélection, discrimination et reproduction sociale par les entreprises formatrices. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le « modèle » suisse sous la loupe* (p. 181-198). Seismo. <https://www.repo.uni-hannover.de/handle/123456789/5424>
- Imdorf, C. et Seiterle, N. (2017). La formation professionnelle dans le cadre des réseaux d'entreprises formatrices comme aide à l'intégration des jeunes issus de l'immigration. Dans *Les inégalités scolaires en Suisse* (p. 141-160). Peter Lang. <https://edoc.unibas.ch/36374/>
- Issaieva, É. et Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants: Validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31-61. <https://doi.org/10.7202/1024925ar>
- Jan, D. (2023, 8 juin). *Divergences inter-juges: En utilisant le protocole d'examen de fin d'apprentissage en alternance dans le commerce de détail*. Printemps de la Recherche en Éducation 2023 - Réseau des INSPÉ, Paris. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.7937207>

14. Bibliographie

- Jan, D. (2024a). Comment les experts évaluent-ils la validité de l'examen pratique ? *Le pro de l'alimentaire*, 1. <https://www.veledes.ch/fr/le-pro-de-l-alimentaire/artikel/423?key=n5bm9d7zlp2lhj>
- Jan, D. (2024b). La validité de l'examen pratique sous le regard des experts en formation professionnelle initiale dans la branche du commerce de détail en Suisse. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 47(2), 1-38.
- Jan, D. (2024c). Wie beurteilen die Experten die Gültigkeit der praktischen Prüfung? *Der Lebensmittelprofi*, 1. <https://www.veledes.ch/de/lebensmittelprofi/artikel/424?key=n5bm9d7zlp2lhj>
- Jan, D. et Berger, J.-L. (2025). Evaluer une pratique professionnelle : besoins psychologiques, motivation et conceptions de l'évaluation des évaluateurs. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 11(1), 3-28. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-11-1-3>
- Jan, D., Berger, J.-L. et Coen, P.-F. (2024). La fonction d'évaluateur·rices aux examens pratiques: motivation, légitimité et influence sur le travail quotidien. *La Revue LEEe, Varia*. <https://revue.leeonline/index.php/info/article/view/235>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. et Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Jorro, A. (2007). L'évaluation génératrice de développement professionnel ? Dans *Évaluation et développement professionnel*. L'Harmattan.
- Kägi, W. (2010). *Évaluation des procédures de qualification dans la formation professionnelle initiale*. Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie. https://edudoc.ch/record/38694/files/Schlussbericht_f.pdf
- Kitzinger, J., Markova, I. et Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237-243.

- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Kriesi, I. et Leemann, R. J. (2020). *Tertiarisierungsdruck – Herausforderungen für das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und das einzelne Individuum*. Swiss Academies Communications. <https://zenodo.org/record/3678523>
- Kriesi, I., Neumann, J., Schweri, J., Kuhn, A. et Baumeler, C. (2016). „Rester? S'en aller? Recommencer? Fréquence, causes et répercussions des résiliations de contrats d'apprentissage“. *Observatoire suisse de la formation professionnelle*. Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle. https://www.hefp.swiss/sites/default/files/downloads/obs_trendbericht_lva_20160826_fr.pdf
- Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781071878781>
- Laganà, F. et Babel, J. (2018). *Parcours de formation dans le degré secondaire II - Edition 2018*. Office fédéral de la statistique.
- Lamamra, N. (2020). Découvrir le quotidien des formateurs et formatrices en entreprises. *Transfert*, (1), 1-5.
- Lamamra, N., Baumeler, C., Duc, B. et Besozzi, R. (2018). Les formateurs et formatrices en entreprise, des personnes centrales, mais méconnues. *Transfer*, 3(3).
- Lamamra, N., Bonoli, L. et Berger, J.-L. (2018). Au-delà du « modèle », les défis de la formation professionnelle. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le « modèle » suisse sous la loupe* (p. 352-367). Seismo. <https://doi.org/10.33058/seismo.20722>
- Lamamra, N., Fassa, F. et Chaponnière, M. (2014). Formation professionnelle : l'apprentissage des normes de genre: *Nouvelles Questions Féministes*, Vol. 33(1), 8-14. <https://doi.org/10.3917/nqf.331.0008>

- Lamamra, N., Kuehni, M. et Rey, S. (2021). Introduction. La formation professionnelle : des finalités et des usages en tension. Dans *Finalités et usages de la formation professionnelle: apprendre un métier, trouver un emploi, poursuivre ses études ?* (p. 7-35). Antipodes. <https://doi.org/10.33056/ANTIPODES.11964>
- Lamamra, N. et Moreau, G. (2016). Les faux-semblants de l'apprentissage en Suisse. *Revue française de sciences sociales*, (133), 7-16. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4636>
- Lamprecht, M., Fischer, A. et Stamm, H. (2020). *Observatoire du bénévolat en Suisse 2020*. Seismo. <https://doi.org/10.33058/seismo.20727>
- Laveault, D. et Grégoire, J. (2023). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation: méthode détaillée, exemples concrets, tableaux de synthèse* (4e éd). De Boeck supérieur.
- Lavigne, G. L. et Vallerand, R. J. (2010). The dynamic processes of influence between contextual and situational motivation: a test of the hierarchical model in a science education setting. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(9), 2343-2359. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00661.x>
- Le Boterf, G. (2016). *Professionaliser: construire des parcours personnalisés de professionnalisation* (7^e éd.). Eyrolles-Éd. d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en oeuvre la compétence: comment investir dans le professionnalisme et les compétences*. Eyrolles.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G. et Goyette, G. (1990). *La recherche qualitative: fondements et pratiques*. Agence d'Art.

- Leuzinger, L. (2019, 7 mars). Recherche désespérément: reconnaissance et relève. *SWI swissinfo.ch*. https://www.swissinfo.ch/fre/democratie/systeme-de-milice_recherche-de-desesperement-reconnaissance-et-releve/44803446
- LFPr. Loi fédérale sur la formation professionnelle, RS 412.10 (2002).
- Lischer, R. (2003). Intégration réussie des étrangers? – La réponse des statistiques. Les enfants et adolescents étrangers dans le système suisse d'éducation et de formation. Dans S. Rosenberg, R. Lischer, W. Kronig, M. Nicolet, A. Bürli, P. Schmid et R. B. Bühlmann (dir.), *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à «faibles» performances scolaires* (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique).
- Litman, J. A. et Spielberger, C. D. (2003). Measuring epistemic curiosity and its diverse and specific components. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 75-86. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_16
- Loi fédérale relative à la recherche sur l'être humain, état le 1er septembre 2023, (LRH), RS 810.30. (2011).
- Loi fédérale sur la formation professionnelle, état le 1er juillet 2024, (LFPr), RS 412.10 (2002). https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/674/fr#art_45
- LPD. Loi fédérale sur la protection des données. RO 2022 491 (2020).
- Luisoni, M. et Monnard, I. (2015). L'évolution des conceptions de l'évaluation scolaire chez les futurs enseignants en formation initiale. Dans P.-F. Coen (dir.), *Évaluation et autoévaluation: Quels espaces de formation ?* (p. 175-196). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ceon.2015.02.0175>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Maurer, M. et Hauser, K. (2021). *Lernen in überbetrieblichen Kursen*. hep.
- Maurisse, M. (2022, 30 mai). Les apprentis vaudois sont-ils des cancrs? *24 heures*. <https://www.24heures.ch/les-apprentis-vaudois-sont-ils-des-cancres-186690127755>

14. Bibliographie

- Mautz, M. (2023, 7 mars). Anforderungsprofil für Expertinnen und Experten im Qualifikationsteil praktische Prüfung der beruflichen Grundbildungen im Detailhandel Branche Nahrungs- und Genussmittel. Veledes. https://www.veledes.ch/images/Verband/PEX_Anforderungsprofil_praktische_Prufung_NUG_ab_2023.pdf
- Meier, T., Jöhr, M. et Kammermann, M. (2022). *Ausbilden und Lernen am dritten Lernort: Situationsorientierte Didaktik für Ausbildende*. hep verlag.
- Merle, P. (2007). *Les notes, secrets de fabrication* (2^e éd.). Presses universitaires de France.
- Meyer, T. (2018). Vers une sociographie des apprenti·e·s en Suisse : réflexions à partir des données TREE. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le « modèle » suisse sous la loupe* (p. 129-155). Seismo. <https://doi.org/10.33058/seismo.20722>
- Michel, I., Kammermann, M., Hämmerli, S., Frias, A., Schönbächler, M.-T. et Stalder, B. E. (2023). *Histoires de réussites du PAI : rapport d'études de cas*. Secrétariat d'État aux migrations. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8398039>
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482. <https://doi.org/10.24452/sjer.30.3.4798>
- Nadeau, M.-A. (2009). L'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire: un modèle d'évaluation continue. *Revue des sciences de l'éducation*, 4(2), 205-221. <https://doi.org/10.7202/900075ar>
- Nylund, K. L., Asparouhov, T. et Muthén, B. O. (2007). Deciding on the Number of Classes in Latent Class Analysis and Growth Mixture Modeling: A Monte Carlo Simulation Study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(4), 535-569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- OECD. (2010). *Learning for Jobs*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264087460-en>

- OFPr. Ordonnance sur la formation professionnelle, état le 1er juillet 2024, (OFPr), RS 412.101 (2003). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/748/fr>
- OFS. (2015, novembre). Classification internationale type de l'éducation (CITE 2011).
- OFS. (2023, 9 novembre). Taux de certification du degré secondaire II selon le sexe, la nationalité et le lieu de naissance. gr-f-15.01.02-ind405101_d140. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/indicators/diplomes-secii.assetdetail.28905349.html>
- OFS. (2024a). *Choix de formation au degré secondaire II* (n° ind-f-404102). Office fédéral de la statistique. <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/31465381/master>
- OFS. (2024b, 25 juin). Examens finals: formation professionnelle initiale, maturités et formation professionnelle supérieure en 2023.
- Oswald, M. E. et Grosjean, S. (2004). Confirmation bias. Dans *Cognitive Illusions. A handbook on fallacies and biases in thinking, judgement and memory*. Psychology Press. <http://rgdoi.net/10.13140/2.1.2068.0641>
- Pasquini, R. (2019). Élargir conceptuellement le modèle de l'alignement curriculaire pour comprendre la cohérence des pratiques évaluatives sommatives notées des enseignants : enjeux et perspectives. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 63-92. <https://doi.org/10.7202/1066598ar>
- Penta, M., Arnould, C. et Decruynaere, C. (2005). *Développer et interpréter une échelle de mesure: applications du modèle de Rasch*. Mardaga.
- Perrenoud, P. (1998). From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 85-102. <https://doi.org/10.1080/0969595980050105>
- Perrenoud, P. (2000). Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? *Recherche & Formation*, 35(1), 9-23. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1667>

- Perrenoud, P. (2004). Suffit-il d'être expert pour former des experts ? *Enseigner la musique*, (6-7), 87-106.
- Perrenoud, P. (2011). *Construire des compétences dès l'école* (6^e éd.). ESF Éd.
- Perrenoud, P. (2012). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Dans *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies ? quelles compétences ?* (p. 211-237). De Boeck supérieur.
- Pluye, P. (2012). Les méthodes mixtes. Dans C. Dagenais et V. Ridde (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programmes: Nouvelle édition revue et augmentée*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Pourtois, J.-P. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Mardaga.
- Rambal, J. (2020, 26 août). A l'école, bientôt la fin des examens? *Le Temps*.
<https://www.letemps.ch/societe/lecole-bientot-fin-examens>
- Rastoldo, F. et Rami, M. (2018). La formation professionnelle en deux ans : pour quel-le-s jeunes, avec quels parcours de formation et pour quelles insertions ? Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le « modèle » suisse sous la loupe* (p. 199-224). Seismo.
<https://doi.org/10.33058/seismo.20722>
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves* (vol. 2). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-ecole-et-l-evaluation-9782804160418.htm>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
<https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
<https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>

- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
<https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Sappa, V. et Aprea, C. (2018). L'apprentissage professionnel entre l'école et l'entreprise : Défis, modèles et conceptions individuelles. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le « modèle » suisse sous la loupe* (p. 267-293). Seismo. <https://doi.org/10.33058/seismo.20722>
- Sauli, F. (2021). The collaboration between Swiss initial vocational education and training partners: perceptions of apprentices, teachers, and in-company trainers. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13(1), 10.
<https://doi.org/10.1186/s40461-021-00114-2>
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. et King, J. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Schweri, J. (2018). La formation professionnelle face au marché du travail : forces, faiblesses et défis futurs. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le « modèle » suisse sous la loupe*. Seismo.
<https://doi.org/10.33058/seismo.20722>
- SECO. (2024, 9 septembre). *Devenir une entreprise formatrice*. Secrétariat d'Etat à l'économie. <https://www.kmu.admin.ch/kmu/fr/home/savoir-pratique/personnel/gestion-du-personnel/personal-ausbilden/lehrbetrieb-werden.html>
- SEFRI. (2014). Formation professionnelle initiale de deux ans avec attestation fédérale de formation professionnelle (AFP).
- SEFRI. (2017). *Processus de développement des professions dans la formation professionnelle initiale*.
https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/fr/dokumente/2017/03/HB_BE.pdf.download.pdf/Handbuch_Prozess_der_Berufsentwicklung-20170328f.pdf

14. Bibliographie

- SEFRI. Employée de commerce AFP / Employé de commerce AFP, RS 412.101.220.59 (2021).
- SEFRI. Employée de commerce CFC / Employé de commerce CFC, RO 2021 495 (2021).
- SEFRI. (2022a). *La formation professionnelle en Suisse – Faits et chiffres 2022*. Secrétariat d'Etat à la formation, la recherche et l'innovation.
https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/fr/dokumente/webshop/2020/bb-f-z-2020.pdf.download.pdf/fakten_zahlen_bb_f.pdf
- SEFRI. (2022b). *Ordonnance du SEFRI sur la formation professionnelle initiale d'assistante du commerce de détail / assistant du commerce de détail avec attestation fédérale de formation professionnelle (AFP)*. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/oc/2022/383/fr>
- SEFRI. (2022c). *Ordonnance du SEFRI sur la formation professionnelle initiale de gestionnaire du commerce de détail avec certificat fédéral de capacité (CFC)*.
<https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2021/314/fr>
- SEFRI. (2022d). *Ordonnance sur la formation professionnelle*.
<https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/748/fr>
- SEFRI. (2023, 12 décembre). Relevé des coûts de la formation professionnelle cantonale : Exercice comptable 2022.
- SEFRI. (2024, 22 octobre). *Liste des professions SEFRI*. Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation.
<https://www.becc.admin.ch/becc/public/bvz/beruf/grundbildungen>
- Seufert, S. (2018). *Flexibilisierung der Berufsbildung im Kontext fortschreitender Digitalisierung*. Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation.
<https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationsdatenbank/berufsbildung-digitalisierung.html>
- SFP. (2023, 2 mars). *Commissions de qualification et expert-e-s*. Site internet de l'Etat de Fribourg.

- Stalder, B. E. et Schönbächler, M.-T. (2024). Une passerelle solide vers la formation professionnelle. *Transfer*, 9(5). <https://doi.org/10.57694/7531>
- Stern, S., Ehrler, J., Marti, C. et von Stokar, T. (dir.). (2010). *Evaluation de la formation professionnelle initiale de deux ans (AFP): version abrégée*. OFFT.
- Strupler, M. et Wolter, S. C. (2012). *Die duale Lehre: eine Erfolgsgeschichte - auch für die Betriebe: Ergebnisse der dritten Kosten-Nutzen-Erhebung der Lehrlingsausbildung aus der Sicht der Betriebe*. Rüegger.
- Tardif, J. et Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables: *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 29-45. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0029>
- Tourmen, C. (2014). Contributions des sciences de l'éducation à la compréhension de la pratique évaluative. *Politiques et management public*, 31(1), 69-85. <https://doi.org/10.3166/pmp.31.69-85>
- Tsandev, E., Beeli, S., Aeschlimann, B., Kriesi, I. et Voit, J. (2017). *Certification professionnelle pour adultes: Le point de vue des employeurs*. SEFRI.
- UNESCO. (2013). *Classification internationale type de l'éducation: CITE 2011*. Institut de la statistique de l'UNESCO.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.
- Vallerand, R. J. et Blanchard, C. M. (1998). Motivation et éducation permanente: Contributions du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. *Education permanente*, 3(136), 15-36.
- Van Den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C.-H. et Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>

- Vial, M. (2012). *L'évaluation située*. De Boeck Supérieur. <https://shs.cairn.info/se-reperer-dans-les-modeles-de-l-evaluation--9782804168940-page-347?lang=fr&contenu=resume>
- Wettstein, E., Schmid, E. et Gonon, P. (2018). *La formation professionnelle en Suisse: formes, structures, protagonistes* (Édition 2018). Éditions Loisirs et Pédagogie SA.
- Wigfield, A. et Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Yerly, G. et Berger, J.-L. (2022). Des pratiques d'évaluation constructives à l'université? Sous quelles conditions un examen peut-il soutenir les processus d'autorégulation de l'apprentissage. *Revue LEeE*, 6. <https://doi.org/10.48325/RLEEE.006.06>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. Dans *Handbook of Self-Regulation* (p. 13-39). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

