

Pour citer cet article : Jan, D., Coen, P.-F., & Berger, J.-L. (2025). La fonction d'évaluateur·rices aux examens pratiques : motivation, légitimité et influence sur le travail quotidien. *La Revue LEeE, Varia*.
<https://doi.org/10.48325/rleee.varia.001.06>

LA FONCTION D'ÉVALUATEUR·RICES AUX EXAMENS PRATIQUES

Motivation, légitimité et influence sur le travail quotidien

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

Version de la publication : mai 2025

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroactrices : Stéphanie BRETON, Sandrine CORTESSIS

Résumé

À la fin de leur formation professionnelle initiale, les apprenti·es passent, entre autres, un examen pratique supervisé par deux évaluateur·rices. Cette fonction est réservée aux professionnel·les volontaires et expérimenté·es issu·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 évaluateur·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

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 apprenti·es passent diverses évaluations, telles que des travaux écrits notés, 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 évaluateur·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 évaluateur·rices cherchent à donner du sens aux réponses des apprenti·es en tenant compte du contexte dans lequel se déroule l'examen pratique, notamment le type et les particularités de l'entreprise. Ils·elles certifient les compétences des apprenti·es sur la base de mises en situation professionnelles réalistes, tout en prenant en considération les spécificités du lieu d'examen lors de l'évaluation. Les personnes réalisant les examens pratiques doivent être des « professionnel·les compétent·es » (Le Boterf, 2016) du commerce de détail. Mais bien qu'une grande partie de ces professionnel·les soient également des formateur·rices d'apprenti·es, 75% d'entre elles et eux n'ont pas de formation pédagogique certifiée (Jan & Berger, 2025). Ainsi une transposition est réalisée entre la compétence de former et celle d'évaluer des apprenti·es. Si une personne est considérée comme « professionnelle compétente », elle peut exercer en tant qu'évaluatrice. Concrètement, nous trouvons trois fonctions. Premièrement, les personnes qui forment des apprenti·es sans faire passer les examens pratiques. Deuxièmement, celles qui font passer les examens pratiques sans former d'apprenti·es. Et troisièmement une combinaison des deux en formant ses apprenti·es et évaluant celles et ceux des autres.

Les examens pratiques sont régis au plan national par l'ordonnance de la formation professionnelle (OFPr) (Ordonnance sur la formation professionnelle, état le 1^{er} juillet 2024, 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) (2022b, 2022c). Chaque examen pratique se déroule selon un protocole prescrit par l'ordonnance du métier, 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 manœuvre des évaluateur·rices est relativement faible puisqu'elles et ils ont uniquement la liberté de contextualiser les questions et de reformuler celles-ci. En dépit d'une logique un peu « applicationniste », cette manière de faire semble a priori convenir aux évaluateur·rices qui, rappelons-le, ne sont pas des spécialistes de l'évaluation. Concrètement, l'un·e des deux évaluateur·rices a la tâche de prendre en note 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.

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



Dans cet article, nous cherchons à mieux comprendre la motivation des évaluateur·rices à s'impliquer dans cette fonction ainsi que leur sentiment de légitimité perçue, à travers une analyse par focus groups. Cette démarche s'appuie sur le constat qu'une majorité d'entre elles et eux (51 %) exerce cette fonction sur leur temps libre, de vacances ou par des heures supplémentaires, selon une étude interne menée auprès de 116 évaluateur·rices dans la branche alimentation (Jan, 2024). Nous examinerons comment cette motivation se manifeste non seulement lors des périodes d'examens pratiques, mais aussi plus largement dans le cadre du travail quotidien.

Cet article est construit de la manière suivante : nous ferons un état de la littérature dans le domaine de la formation professionnelle. 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 (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·es 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 la plus fréquentée, 63% des jeunes selon L'Office fédéral de la statistique (2023) suivent cette voie. Elle reste cependant considérée par une partie de la population suisse comme moins attractive que des études académiques (Cattaneo & Wolter, 2016). La FPI est, en contexte suisse, analysée tant d'un point de vue économique pour les entreprises qui forment des apprenti·es (Gehret et al., 2019; SEFRI, 2022a) 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). Du point de vue des apprenti·es, une FPI représente un passage, parfois complexe, de l'école vers le monde professionnel (Caprani et al., 2022; Lamamra et Masdonati, 2009). Finalement, dans le contexte, plus spécifique, des évaluateur·rices aux examens pratiques, ce sont les risques de pénurie d'évaluateur·rices qui sont mis en avant (Graf et al., 2024) ainsi que la baisse de qualité qui peut en découler (Kägi, 2010).

Notre article propose de s'intéresser spécifiquement aux évaluateur·rices bien qu'elles et ils ne soient pas spécialement formé·es à cette activité d'évaluation. À 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, 2025) pour cette fonction.



2. Cadrage théorique

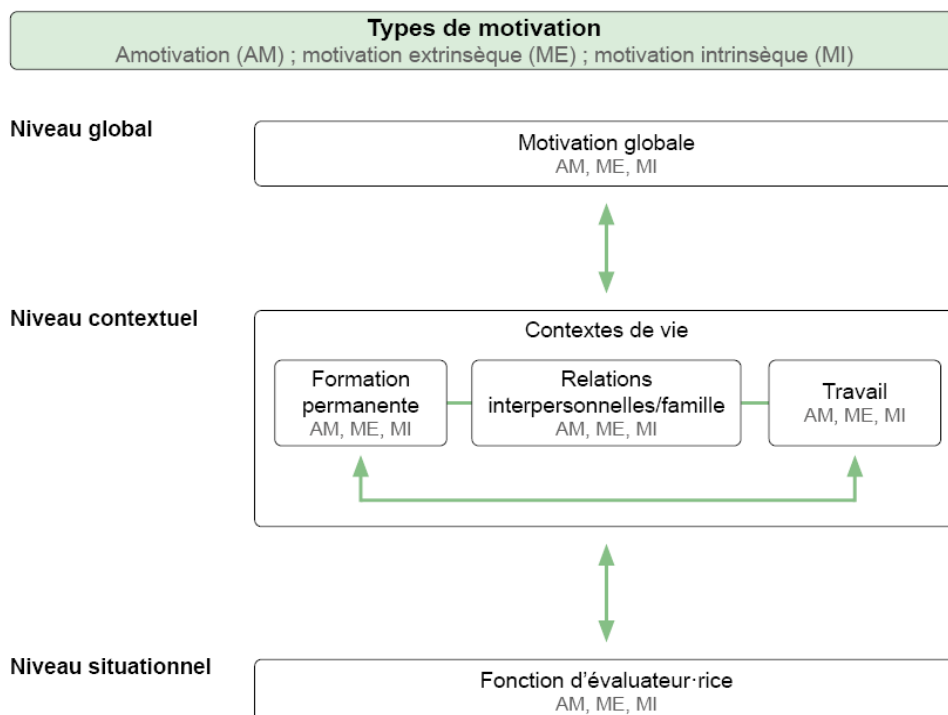
Nous nous intéressons dans cet article à ce qui motive des professionnel·les à devenir évaluateur·rice, raison pour laquelle nous nous adossons au modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand et Blanchard (1998), qui explique comment la motivation se structure en trois 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'évaluateur·rice » correspondant directement à ce que nous analysons.

Figure 1

Modèle hiérarchique des types de motivation (adapté 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 avec l'engagement dans le travail ainsi qu'avec une implication professionnelle élargie lors du choix de devenir 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).

À 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. La motivation extrinsèque est décomposée (Deci, 1975 ; Ryan & Deci, 2000) selon quatre types de régulation. En premier lieu, la régulation intégrée, qui reflète une adhésion complète aux valeurs de l'activité, bien qu'elle reste orientée vers un but extrinsèque. Deuxièmement, la régulation identifiée, correspondant à un but auquel on s'identifie. Troisièmement, la régulation introjectée où l'on agit par obligation morale et quatrièmement, la régulation externe où l'action est motivée par des récompenses ou des punitions. Finalement, l'amotivation 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. Sans mobiliser l'absence de motivation définie par l'amotivation, Ryan et Deci (2017) séparent les quatre types de régulation ainsi que la motivation intrinsèque en deux ensembles qui sont : a) la motivation contrôlée comprenant les types de régulation externe et introjectée et b) la motivation autonome comprenant les types de régulation identifiée et intégrée ainsi que la motivation intrinsèque.

2.2 Contextualisation selon les évaluateur·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 occasionnelle, 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 apprenti·es à la suite d'un examen pratique. Il ou elle va alors accentuer la formation de ses propres apprenti·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, motivation extrinsèque et 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 évaluateur·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 apprenti·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·es 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 futur·es professionnel·les,



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 identifiée. 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 futur·es professionnel·les. 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 apprenti·es ne deviennent pas évaluateur·rice, mais la majorité des évaluateur·rices ont été des apprenti·es. Ainsi, un aperçu très partiel du rôle d'évaluateur·rice est initialement vécu en tant qu'apprenti·e soumis·e à son propre examen pratique. Selon les conditions de cette formation, les apprenti·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), elles et ils peuvent vouloir expérimenter la fonction d'évaluateur·rice suite à leur propre expérience. Ainsi, être nommé·e évaluateur·rice représente une consécration qui transcende l'engagement au sein de l'entreprise, car cette nomination est attribuée par le canton. Ainsi, la fonction d'évaluateur·rice est indépendante de son entreprise de travail. Suivant la théorie de l'intégration organismique (Ryan & Deci, 2017), les échanges avec les autres évaluateur·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, elle représente une reconnaissance de la communauté professionnelle et une légitimité se développe par l'expérience d'avoir soi-même été précédemment apprenti·e (Tourmen, 2014). Rappelons que la fonction d'évaluateur·rice, bien que ponctuelle et de courte durée, permet un ajustement dans la manière de former ses propres apprenti·es. Cette rétroaction, qui consiste à adapter sa formation en fonction des observations réalisées chez d'autres apprenti·es, relève du processus d'autorégulation (Jan & Berger, 2025).

3. Contexte de l'étude

Des études antérieures sur la fonction d'évaluateur·rice (Jan, 2024; Jan & Berger, 2025), 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 évaluateur·rices. Les résultats montrent que, malgré la faible validité accordée au protocole d'examen pratique, les évaluateur·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 poussent à continuer tant d'années à effectuer cette fonction. Cette étude développera également l'importance du statut auquel donne accès la fonction d'évaluateur·rice.

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 évaluateur·rices ? ; 2) Quels sont les facteurs qui font que les évaluateur·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, 2024; Jan & Berger, 2025). Le codebook de l'analyse catégorielle figure en [annexe A](#).

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 évaluateur·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 évaluateur·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

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



leurs actions et contextes. En formulant les problématiques autour de la motivation des évaluateur·rices pour les examens pratiques, nous nous sommes appuyés sur des exemples concrets de leurs pratiques professionnelles. Par exemple, pour les aptitudes des évaluateur·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 de forme ? » ; ou selon des dilemmes : « Est-ce que vous privilégiez le protocole ou le magasin ? ». Cet exemple de dilemme est très fréquent lors d'examens. Le protocole contient une question sur la meilleure huile de cuisson tandis que le magasin ne propose que des fromages. Le guide d'entretien se trouve en [annexe B](#). Cette approche vise à saisir non seulement les mécanismes explicites de leur fonction, mais aussi les interprétations et les significations qu'elles et ils 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 acteur·rices concerné·es, et en valorisant leurs perspectives sur leur propre pratique. Ainsi, à travers les échanges et les réflexions des participant·es, nous cherchons à dévoiler les dynamiques sous-jacentes à leur engagement en tant qu'évaluateur·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, 2024), les 466 évaluateur·rices³ de la branche du commerce de détail en alimentation ont été contacté·es. Parmi elles et eux, 29 personnes ont indiqué leur intérêt pour participer à un focus group en français, selon un item figurant en fin d'enquête. Elles et ils ont été invité·es par courriel 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 évaluateur·rices qui y viennent lors des soirées d'informations ou pour planifier les examens pratiques. Les dates ont été choisies via un formulaire en ligne où les participant·es ont indiqué leur disponibilité pour une dizaine de créneaux variés. Nous avons débuté à 18h30, pour une durée d'environ une heure.

Un focus group dans le contexte d'une recherche scientifique en sciences sociales devrait compter 6 à 8 personnes selon Krueger et Casey (2015), mais les participant·es 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 cinq à six personnes, toujours selon les recommandations de Krueger et Casey. Sur 29 personnes intéressées, 16 ont répondu au sondage. Une seule date convenait à huit personnes, puis le jour du focus group, seules cinq personnes sont venues. Pour la mise en place du deuxième focus group, nous avons recontacté les 24 personnes restantes (29-6). Nous avons reçu sept réponses et pu déterminer une date commune à tou·tes. 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.

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).



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'apprenti·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, elles et ils ne tenant pas de comptes précis.

Tableau 2*Description des participant·es*

Focus group	Pseudonyme	Entreprise	École	Autre lieu	Genre	Âge (années)	Travail (années)	Expérience évaluateur·rice (années)	Nb. approx. d'exams/an
1	Christophe	x	x	x	h	65	42	19	11.84
	Steve	x			h	48	17	11	18.18
	Jérémy			x	h	44	27	15	4
	François		x	x	h	33	16	8	12.5
	Lydie	x			f	32	8	4	12.5
2	Maria	x			f	31	16	7	6
	Corinne	x	x		f	60	20	12	8.33
	Sébastien	x	x		h	49	17	6	30
	Luigi		x		h	60	40	10	10
	Valérie	x			f	55	34	1	9
	Hortense		x	x	f	46	30	16	9.38
	Moyenne					47.55	24.27	9.91	11.98
	Écart-type					11.89	11.06	5.41	7.04

Les participant·es ont été 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 était similaire, les échanges étaient cordiaux et tout le monde pouvait s'exprimer librement.



4.4 Instrument

Nous avons réalisé deux focus groups semi-directifs, organisés selon un guide d'entretien ajouté en [annexe B](#). 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, 2024) ; les liens entre la satisfaction des besoins psychologiques au travail (Jan & Berger, 2025) 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, 2025). L'ensemble des catégories, ainsi que leurs définitions, se trouve en [annexe A](#). Ensuite, nous avons procédé au codage des verbatims en les attribuant aux catégories définies. Les résultats ont ensuite été discutés au sein du groupe des autres auteurs.

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 sont-ils liés à la motivation ?

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 évaluateur·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 évaluateur·rices sont motivé·es par l'intérêt, le plaisir et le défi que représentent les examens pratiques, sans chercher de récompense externe.

⁴ Afin de faciliter l'identification de l'origine d'un verbatim, celui-ci est suivi entre crochets de l'initiale du ou 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.



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 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 évaluateur·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 deux ans ou trois 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 deux ou trois ans. [c.2]

La fonction d'évaluateur·rice prend tout son sens dans l'objectif de finaliser la formation avec les apprenti·es. Elles et ils peuvent ainsi observer le résultat concret de la formation. 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 évaluateur·rices ne peuvent pas faire passer les examens à leurs propres apprenti·es.

Il en va de même pour des apprenti·es devenant évaluateur·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 identifiée

La fonction d'évaluateur·rice 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 identifiée. 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*

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



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 évaluateur·rices ont accès à des lieux privatifs dans les entreprises formatrices concurrentes, elles et ils ont aussi la possibilité de poser des questions aux apprenti·es de ces mêmes entreprises formatrices, ce qui serait impossible hors contexte des examens. Elles et ils 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'arrivée 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 apprenti·es : *« et puis ça, ça m'enrichit parce que je peux partager ça avec d'autres élèves »* [s.2]. Selon la remarque de Sébastien, qui fonctionne à la fois en tant que formateur et évaluateur.

Deuxièmement, la question de la rémunération des évaluateur·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 évaluateur·rices qui prennent peu de temps pour réaliser les examens pratiques ou qui ne semblent pas assez engagées, 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 habituel en entreprise ou école est mieux rémunéré, et pourtant, des évaluateur·rices réalisent cette fonction pour l'argent que l'on peut en tirer.

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

Selon la question « Quels sont les facteurs qui font que les évaluateur·rices se sentent légitimes ? », les répondant·es 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]. Certain·es vont même jusqu'à dire que : *« je crois qu'on peut dire [que] n'importe qui peut être évaluateur »* [j.1]. De plus, tant qu'il n'y a pas de changement d'ordonnance, la formation ne requiert



pas de formation continue. Le deuxième type de réponse est construit par rapport à son pair, car les évaluateur·rices sont toujours en duo. Durant l'examen pratique, une personne a le rôle de prendre note des échanges et l'autre de gérer le déroulement. 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 son 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 définition de l'évaluateur·rice légitime est faite selon sa capacité d'adaptation aux multiples contextes des examens pratiques et ce qui doit, ou devrait, être fait (de la part des apprenti·es pas assez préparé·es ; des lieux des examens pratiques pas adéquats ; des formateur·rices en entreprises n'ayant pas assez formé les apprenti·es et des autres évaluateur·rices pas assez investi·es). Bien que les examens pratiques soient de l'ordre de l'évaluation critériée, selon un protocole préétabli, les évaluateur·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 évaluateur·rices ont un rôle de reformulation des questions pour qu'elles soient comprises par les apprenti·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]. Ainsi, les évaluateur·rices tracent une frontière entre un niveau de vocabulaire professionnel minimal (comprenant les termes techniques et le dialogue avec un client) et un niveau perfectible de français pour certain·es apprenti·es dont ce n'est pas la langue première. Cette frontière sépare une reformulation perçue comme justifiée et un manque de connaissances pour prétendre à la certification.

Ainsi, elles et ils avancent que ce qui légitime les évaluateur·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]. Cela démontre la capacité des évaluateur·rices à dénicher des compétences, bien que les conditions tant structurelles que personnelles des entreprises ne soient pas toujours optimales.

Certaines interventions montrent l'empathie que les évaluateur·rices doivent montrer envers les apprenti·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 JAILLIR ce savoir et puis de le révéler vraiment »* [c.1].



Ainsi, les évaluateur·rices se sentent légitimes dans leur rôle grâce à leurs compétences d'adaptations constantes (Tourmen, 2014). Ils adaptent leur langage au niveau des apprenti·es, validant ainsi leurs acquis de manière équitable. Ils savent aussi canaliser le stress des apprenti·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 quotidien, en entreprise ou en école ?

Les échanges montrent que la fonction d'évaluateur·rice est à la fois liée au travail de la personne et à la formation des apprenti·es. Selon le travail quotidien, la fonction d'évaluateur·rice permet de mobiliser sa réflexivité sur ses pratiques professionnelles : *« 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 apprenti·es par l'expérience de la fonction d'évaluateur·rice : *« j'ai déjà conçu mes cours différemment avec ce que j'ai vécu à l'examen pratique »* [c.2].

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, 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, 2025). Bien que les évaluateur·rices n'évaluent pas leurs propres apprenti·es, une transposition est réalisée. Les erreurs commises par les apprenti·es des autres sont considérées comme des erreurs potentielles de ses propres apprenti·es.

Cependant, nous observons également une confusion des rôles entre les niveaux du modèle hiérarchique. Jérémy explique qu'il est maintenant formateur dans un autre domaine, administratif (niveau contextuel), mais qu'il continue d'évaluer dans le domaine du commerce (niveau situationnel) : *« 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]. Du niveau contextuel vers le niveau situationnel, faire passer des examens pratiques lui permet de valider son statut de « bon » formateur. Et inversement, faire passer des examens pratiques lui permet de rester actuel dans le domaine du commerce, bien qu'il l'ait quitté pour l'administratif.



6. Discussion des résultats

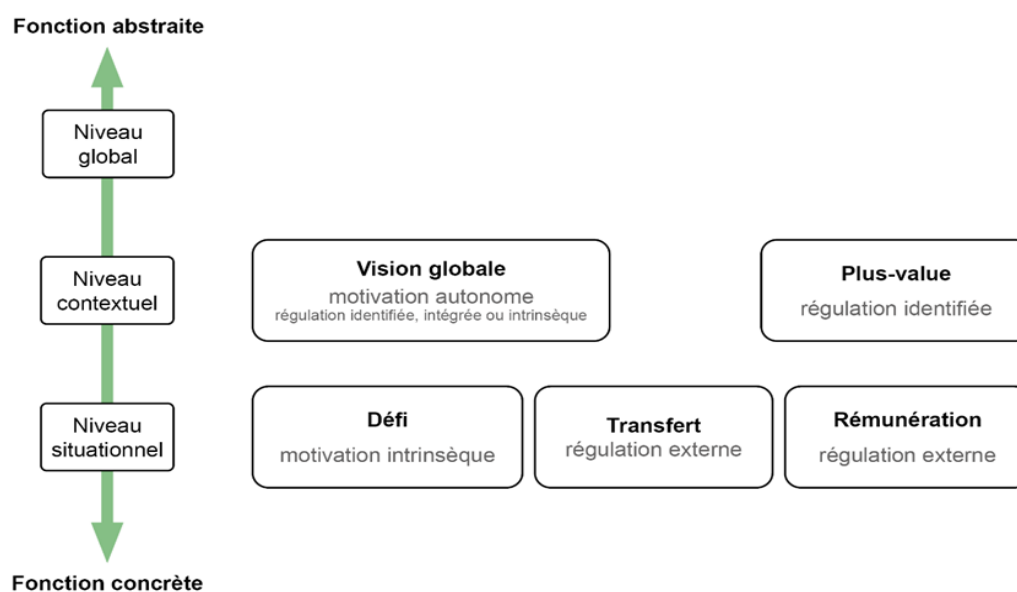
6.1 Comment les niveaux du modèle hiérarchique sont-ils liés à la motivation ?

Selon les types de motivation des évaluateur·rices présentés 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 au pôle inférieur 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, ceci est relevé en parlant de sortir de sa zone de confort. Au niveau contextuel, la fonction d'évaluateur·rice, bien que ponctuelle, s'inscrit dans un travail plus général de suivi des apprenti·es. Cela est mis en avant en expliquant que cela fait partie du travail de l'engagement. 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. Ce point est brièvement traité lorsque la question de la relève est abordée, et concerne la contribution sociale permettant de former ses propres remplaçant·es. 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 apprenti·es, les entreprises formatrices et les autres évaluateur·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 évaluateur·rices ? » nous avons placé les cinq résultats dans la figure 2. Nous précisons que les données de la motivation extrinsèque par régulation externe ont été scindées selon les étiquettes du transfert 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 le « transfert » qui sert l'évaluateur·rice à mieux connaître les autres lieux de formation. Ces apprentissages permettent de mieux former ses propres apprenti·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 apprenti·es en changeant ou en améliorant la manière de les former par autorégulation (Jan & Berger, 2025). 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 les objectifs, poursuivis par le guide d'entretien, ne portaient pas sur une réflexion systémique ou sur les relations interpersonnelles et familiales autour de la fonction d'évaluateur·rice.

La vignette « rémunération » est particulièrement sensible. Pour rappel, la fonction revêt un double aspect aux impacts très différents. D'un côté, il s'agit de la certification officielle et légalement obligatoire des apprenti·es en fin d'apprentissage. D'autre part, c'est une activité accessoire pour les évaluateur·rices qui y consacrent en moyenne trois jours par an (Jan, 2024). Durant les focus groups, le lien à l'argent est soit tourné en dérision pour le faible revenu obtenu soit dénigré comme une inavouable 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·rices 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 jours de vacances sont utilisés pour les examens pratiques, puis les gains réalisés durant ces jours de travail sont utilisés pour des « vraies » vacances non travaillées. C'est ainsi qu'une sorte de routine s'est installée et perdure depuis plus de 30 ans chez les plus ancien·es de nos répondant·es. Chaque année durant le mois de mai, quelque trois jours (Jan, 2024) sont consacrés à cette fonction qui combine visite d'entreprises normalement inaccessibles, retrouvailles avec les pairs et examens pratiques. 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, elle ou il 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 évaluateur·rices se sentent légitimes ?

L'expérience en tant qu'évaluateur·rice, l'un des facteurs significatifs dans nos précédentes recherches (Jan, 2024 ; Jan & Berger, 2025), 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 ou la collègue, l'adaptation à l'entreprise ou à la compétence langagière de l'apprenti·e et la motivation autonome qui légitiment les évaluateur·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 » évaluateur·rices fonctionnant par motivation autonome, voire intrinsèque, est fortement valorisée par rapport aux « mauvais·es » évaluateur·rices qui assument cette fonction pour le gain financier et donc par motivation externe. Le dénigrement de cette deuxième catégorie d'évaluateur·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, n'ayant 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 (*OFPr*) représente la légitimation officielle des évaluateur·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 répondant·es, ces affirmations doivent être recadrées. 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 & Spielberger, 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 (Demailly, 2005 ; Tourmen, 2014) qu'une formation académique suivie plusieurs années auparavant. Ensuite, l'absence de certification par le biais d'un examen en fin de cette formation tend également à la rendre moins valorisante ou importante aux yeux des évaluateur·rices. Ce point va peut-être changer avec la mise en place, à partir de 2025, d'un système de test exigeant un score minimal pour fonctionner durant les examens pratiques.

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

La plus-value avancée de la fonction d'évaluateur·rice aux examens pratiques est la possibilité d'améliorer la formation donnée aux apprenti·es selon une conception d'autorégulation (Jan & Berger, 2025). En effet, il ne faut pas oublier que dans le contexte des examens pratiques, les retours ne peuvent pas être donnés aux apprenti·es, mais servent uniquement les évaluateur·rices qui se concertent pour décider de la note de l'examen pratique. En utilisant et se basant sur ces retours, les évaluateur·rices vont pouvoir



optimiser la qualité de leur formation (Hounsell, 2007 ; Ibarra-Sáiz et al., 2020). Nous supposons que ces retours sont de grande qualité car ils sont élaborés pour l'amélioration de la performance lors de l'examen pratique. Face à une difficulté rencontrée par un·e apprenti·e tiers, un·e évaluateur·rice qui serait également formateur·rice, va sélectionner ce qui peut aider sa·son propre apprenti·e. Deuxièmement, ces retours ont été structurés et réfléchis. Les deux évaluateur·rices ne se contentent pas de noter la prestation par un chiffre, mais doivent également la justifier par écrit. Ce faisant, dans le cas d'un·e formateur·rice ayant un·e apprenti·e présentant les mêmes lacunes, le retour ne se limitera pas à « ce travail n'est pas satisfaisant », mais sera fondé sur ce qui a été noté dans la justification de l'examen pratique. Troisièmement, ces retours sont une co-construction de la part des évaluateur·rices, ce qui potentiellement peut apporter plus de richesse et une vision plus large de ce qui doit être maîtrisé pour le métier.

Dans la continuité du chapitre précédent sur les facteurs qui font que les évaluateur·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·rice 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 évaluateur·rices francophones en service, 29 se sont montré·es intéressé·es par une participation suite au questionnaire réalisé lors d'une précédente recherche (Jan, 2024). Cependant, une grande partie n'a pas répondu aux invitations ou n'était pas disponible aux moments proposés, ce qui a rendu impossible l'organisation de plus de 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 émergeant 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'évaluateur·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 évaluateur·rices. Les rencontres de ce type entre les évaluateur·rices sont inédites : elles et 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 participant·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

La fonction d'évaluateur·rice aux examens pratiques semble n'être qu'une simple tâche administrative, déconnectée du travail en entreprise. Des professionnel·les sont amené·es à évaluer, dans des entreprises autres que la leur, les compétences professionnelles d'apprenti·es qu'ils ou elles ne connaissent pas. Cependant, à travers cet article, nous montrons l'ampleur des facettes de cette activité du point de vue des évaluateur·rices. Nous soulignons que les motivations liées à cette fonction dépassent le seul cadre de l'examen pratique pour s'inscrire dans une conception plus large du métier et de la formation des apprentis.

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 apprenti·es, les entreprises formatrices et les évaluateur·rices.

Nous avons observé que la légitimité est principalement construite par l'expérience en tant qu'évaluateur·rice et l'adaptabilité aux divers contextes des examens pratiques. L'importance de l'expérience pour la fonction d'évaluateur·rice est d'autant plus marquée que la formation permettant d'accéder à ce statut est largement dévalorisée, comme le montre une analyse par modélisation structurelle (Jan et Berger, 2025) réalisée auprès de la même population. Cette capacité, construite par leur expérience, est influencée et influence réciproquement leur travail quotidien, tant comme formateur·rice d'apprenti·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 l'engagement volontaire des évaluateur·rices. Nous estimons qu'il serait également pertinent de conduire des investigations au-delà du cadre des évaluateur·rices les plus motivé·es ayant participé à cette recherche, afin d'interroger celles et ceux dont la motivation est plus faible, ainsi que les personnes qui ne désirent pas exercer cette fonction.

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. (Ed.). (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>
- Caprani, I., Duemmler, K. et Felder, A. (2022). La perception de l'accompagnement en entreprise par les apprenti·e·s et son influence dans la transmission des savoirs pratiques de métier. Le contexte de la formation en alternance en maçonnerie en Suisse. *Éducation et socialisation*, 63. <https://doi.org/10.4000/edso.17975>
- Cattaneo, M. A., & Wolter, S. C. (2016). Die Berufsbildung in der Pole-Position Die Einstellungen der Schweizer Bevölkerung zum Thema Allgemeinbildung vs. Berufsbildung (SKBF Staff Paper 18). SKBF.
- 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* (pp. 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.
- 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 (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd.). American Educational Research Association.
- Fenouillet, F. (2023). *Les théories de la motivation* (2^e 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 (Eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : Problématiques, méthodologies et épistémologie : 20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe* (pp. 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 4^{ème} étude coût/bénéfice*. Haute école fédérale en formation professionnelle.
- Graf, L., Aeschlimann, B., Hänni, M., Kriesi, I., Neumann, J., Pusterla, F., Schweri, J., & 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.



- Hounsell, D. (2007). Towards More Sustainable Feedback to Students. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term* (pp. 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* (pp. 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* (pp. 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. (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. <https://doi.org/10.7202/1117466ar>
- Jan, D., & 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>
- 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., & 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*, 33(1), 8-14. <https://doi.org/10.3917/nqf.331.0008>
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle: mots et maux d'apprenties*. Antipodes.
- 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). *Professionaliser : Construire des parcours personnalisés de professionnalisation* (7^e éd). Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre 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*. Velede. https://www.veledes.ch/images/Verband/PEX_Anforderungsprofil_praktische_Prufung_NUG_ab_2023.pdf
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis : A methods sourcebook* (3^e 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. <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 (Eds.), *Personality assessment via Questionnaires* (pp. 143-165). Springer. 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>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- SEFRI. (2022a). *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
- 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>
- 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 M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

David JAN

Doctorant à l'Université de Fribourg (Suisse), David Jan travail comme assistant diplômé au département des sciences de l'éducation et de la formation de l'université de Fribourg. Ses domaines de recherche sont la formation professionnelle initiale sous l'angle de la docimologie et des aspects motivationnels.

Pierre-François COEN

Pierre-François Coen est professeur ordinaire au Département des sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Fribourg (Suisse) en charge du programme de formation des enseignant·es des écoles de maturité. Ses intérêts scientifiques se portent sur l'accompagnement professionnel et la régulation des dispositifs de formation, l'usage des technologies numériques et l'éducation artistique.

Jean-Louis BERGER

Jean-Louis Berger est professeur ordinaire au Département des sciences de l'éducation et de la formation de l'université de Fribourg (Suisse). Ses domaines de recherche et d'enseignement portent sur les processus d'apprentissages et d'enseignement dans divers publics. En particulier, il se penche sur l'apprentissage autorégulé, la métacognition et les aspects motivationnels.

