

Appréciations et extraits des débats autour du texte soumis

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

Ce fichier présente l'appréciation globale des deux rétroactrices avant leurs échanges avec les auteurs, puis les débats qui ont eu lieu autour du texte entre les auteurs et les rétroactrices. Ces extraits ont été choisis d'entente entre tou·tes.

Appréciations globales à propos du texte de la prépublication

Stéphanie BRETON

Excellent texte qui offre la possibilité de réfléchir en profondeur. Pertinent, original et une réelle production de connaissances scientifiques. Merci! Les éléments relevés sont somme toute mineurs.

Sandrine CORTESSIS

Le texte est bien rédigé et structuré. Le fil argumentaire est cohérent et les concepts théoriques bien articulés avec l'analyse. Seule la conclusion mériterait d'être retravaillée. Les commentaires au fil du texte ne sont là qu'à titre de suggestions.

Extraits d'échanges lors de la révision collaborative

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

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

travaux écrits notés 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 évaluateur-ices 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-ices 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. Suivant une démarche herméneutique (De Ketele, 2010), les évaluateur-ices chercheront à donner du sens aux réponses des apprenti-es en prenant en compte le contexte (type et particularités de l'entreprise) dans lequel se déroule l'examen pratique. les évaluateur-ices certifient les compétences des apprenti-es sur la base de mises en situations professionnelles réalistes, tout en prenant en compte le contexte 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-ices 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/fonctionner 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 ceux des autres. Pour y parvenir, des « professionnel-les compétent-es » (Le Boterf, 2016) du commerce de détail ont la charge d'évaluer les apprenti-es. Ainsi, les évaluateur-ices ne sont pas des spécialistes de la formation et 75% d'entre elles et 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'Etat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) (2022b, 2022a, 2022c, 2022b). 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-ices 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-ices qui, rappelons-le, ne sont pas des spécialistes de l'évaluation. Concrètement, l'un-e des deux évaluateur-ices a la tâche de prendre en note le protocole te déroulement ainsi que ce que l'apprenti-e dit tandis que le ou la deuxième évaluateur-ice va endosser le rôle du client ou du professionnel posant une question. Par exemple, l'évaluateur-ice joue un client désirant réaliser sa propre pizza et se fait conseiller

Commenté [1]: Sandrine CORTESSIS (27.02.2025) : indiquer brièvement en quoi consiste cette démarche

Commenté [2]: David JAN (29.03.2025) : La phrase a été complétée.

Commenté [3]: Sandrine CORTESSIS (05.05.2025) : il me semble important d'expliciter davantage le lien entre démarche herméneutique et prise en compte du contexte du lieu d'examen. En quoi la démarche est-elle herméneutique au sens de de Ketele ?

Commenté [4]: David JAN : (08.05.2025) La phrase est réécrite pour expliquer la notion herméneutique selon De Ketele, qui se définit comme la manière de donner du sens à l'examen en fonction du contexte de sa réalisation.

Commenté [5]: Sandrine CORTESSIS (27.02.2025) : Vous ne revenez pas ou peu sur ce manque de marge de manœuvre accordée par le dispositif. Or, il me semble que le fait d'être relégué au rôle de simple exécutant peut-être questionnant voir frustrant pour un professionnel confirmé
Nombre total de réactions : 1
Stéphanie Breton a réagi avec  à 2025-03-24 07:59 AM

Commenté [6]: David JAN (29.03.2025) : Selon le texte, reformulé plus haut, ils et elles sont des professionnels confirmés du métier, mais peu de l'évaluation (ce sont des vendeurs et non des enseignants). Ce peu de liberté est une manière de guider les évaluateurs pour qu'ils puissent se concentrer sur ce qu'ils maîtrisent, c'est-à-dire le métier et non l'évaluation. Mais c'est également la manière de certifier que l'ensemble des objectifs évaluateurs obligatoires de l'examen, selon l'ordonnance du métier, ont été soumis à l'apprenti. Selon ces deux points (a. ce sont plus des vendeurs que des évaluateurs et b. obligation légale), j'ai seulement ajouté la nuance de l'obligation légale. Je n'ai pas relevé le côté potentiellement frustrant du rôle d'exécutant, ceci pour deux raisons. Premièrement, il n'est pas ressorti lors des focus groupes. Seul l'habileté à adapter les questions au contexte a été mise en avant. Ainsi, ce n'est pas le protocole qui est remis en question, mais la capacité à savoir le modifier adéquatement. Deuxièmement, cela mettrait en avant une thématique qui n'a pas été relevée par les évaluateurs. Cependant, l'argument de la capacité d'adaptation est mieux développé dans le chapitre 5.2, qui traite spécifiquement de ce thème.



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 évaluateur·rice 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 eux-elles (51 %) exerce cette fonction sur leur temps libre, de vacances ou par des heures supplémentaires, selon une étude interne menée auprès de 116 évaluateurs·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, par le biais de focus groups, d'abord parce que plus de la moitié d'entre elles et eux (51%) s'implique dans cette fonction sur leur temps libre, de vacances ou par des heures supplémentaires selon une étude interne à la branche alimentation menée auprès de 116 évaluateur·rice, et ce, pour les plus ancien·nes, depuis plus de 30 ans (Jan, 2024 Jan, sous presse):

...

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. Elle reste cependant considérée par une partie de la population suisse comme moins attractive que des études académiques (Cattaneo et 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). Ces études ont en commun d'apporter un éclairage sur la FPI en Suisse, mais pas à la procédure de qualification: 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 évaluateurs·rice aux examens pratiques, ce sont les risques de pénurie d'évaluateurs qui sont mis en avant (Graf et al., 2024) ainsi que la baisse de qualité qui peut en découler (Kägi, 2010).

...

2. Cadrage théorique

...

Commenté [7]: Sandrine CORTESSIS (27.02.2025) : Ce paragraphe induit que l'étude serait tournée exclusivement vers l'objectif de comprendre pourquoi les professionnels acceptent de prendre en charge une fonction peu rémunérée. Il me semble que votre questionnement est plus global et nuancé.

Commenté [8]: David JAN (29.03.2025) : C'est effectivement réducteur. J'ai ajouté les notions de légitimité ainsi que le transfert de la fonction d'évaluateurs sur le travail quotidien, ce qui donne plus de logique à la mobilisation du modèle hiérarchique de la motivation.

Commenté [9]: Sandrine CORTESSIS (27.02.2025) : Cette formulation donne l'impression que la FPI n'est analysée qu'à partir de ces deux points de vue, je nuancerais. De plus, il pourrait être intéressant de convoquer des études évoquant la hiérarchie parfois établie entre cursus académique et cursus FP. Pour revenir ensuite sur les hiérarchies et étapes au sein de la FP. On commence par être apprenti, puis l'on devient patron, puis expert.

Commenté [10]: David JAN (29.03.2025) : J'ai ajouté des sources pour mieux développer le contexte de la recherche sur la formation professionnelle. L'ajout de sources montre ce que représente la FPI du point de vue des apprentis (Caprani et al., 2022; Lamamra et Masdonati, 2009), ainsi que les recherches faites spécifiquement sur le contexte des examens pratiques en entreprise (Graf et al., 2024 ; Kägi, 2010).



2.1 Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque

...

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).

...

Commenté [11]: Sandrine CORTESSIS (27.02.2025) : il me semble que l'implication de la fonction d'expert sur les relations interpersonnelles et surtout familiales n'est pas reprise par la suite. Faut-il en dire quelque chose ?

Commenté [12]: David JAN (29.03.2025) : Je ne pense pas, car je n'ai pas posé de questions sur ce thème lors des focus groupes. Cela est précisé lors de l'analyse des résultats et dans la discussion.

2.2 Contextualisation selon les évaluateur·rices aux examens pratiques

...

2.1.1 Liens entre les niveaux situationnels et contextuels

...

2.1.2 Intégration organisationnelle

...

Voici un exemple de l'intégration organisationnelle. 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 formés, 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 futurs professionnels, l'évaluateur·rice commence à valoriser sa contribution à ce processus, passant à une

Commenté [13]: Sandrine CORTESSIS (27.02.2025) : responsable ?

Commenté [14]: David JAN (29.03.2025) : Le terme est effectivement fort, mais le poids de l'examen (30% de la note totale) fait que responsable me semble trop léger.



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).

...

2.1.3 *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).

Commenté [15]: Sandrine CORTESSIS (27.02.2025) : Comme vous l'indiquez le fait d'avoir été apprenti donne une certaine légitimité aux experts qui ont déjà vécu l'examen pratique de l'autre côté. Je mettrais également davantage en valeur le fait qu'être choisi comme expert c'est une forme de consécration pour ces anciens apprentis, une reconnaissance de la communauté professionnelle

Commenté [16]: David JAN (29.03.2025) : J'ai ajouté cette judicieuse proposition.

3. Contexte de l'étude

...

4. Méthodologie

...

4.1 Technique de collecte

...



4.2 Ancrage épistémologique

...

4.3 Participant·es et procédure

...

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'examens/anE xamens (approximatif)
1	Christophe	x	x	x	h	65	42	19	11.84225
	Steve	x			h	48	17	11	18.18200
	Jérémy			x	h	44	27	15	460
	François		x	x	h	33	16	8	12.5100
	Lydie	x			f	32	8	4	12.550
2	Maria	x			f	31	16	7	642
	Corinne	x	x		f	60	20	12	8.33100
	Sébastien	x	x		h	49	17	6	30100
	Luigi		x		h	60	40	10	10100
	Valérie	x			f	55	34	1	9
	Hortense		x	x	f	46	30	16	9.38150
	Moyenne					47.55	24.27	9.91	11.98110.55
	Écart-type					11.89	11.06	5.41	7.0470.03

Commenté [17]: Stéphanie BRETON (24.03.2025) : Ajouter l'unité (âge = année, années de travail, années comme évaluateur, nombre d'examens) pour clarifier les données du tableau.

Commenté [18]: Sandrine CORTESSIS (27.02.2025) : il serait intéressant de mettre en lien ces chiffres avec le nombre d'années exercées en tant qu'expert

Commenté [19]: David JAN (01.04.2025) :Oui ! C'est effectivement bien plus intéressant. J'ai effectué le changement en ce sens.

...

4.4 Instrument

...

4.5 Procédure d'analyse

...

5. Présentation des résultats

...



5.1 Comment les niveaux du modèle hiérarchique sont-ils liés à la motivation ? ~~des types de motivation sont en lien avec les types de la régulation de la motivation des évaluateur·rices ?~~

...

5.1.1 Selon une motivation intrinsèque

...

5.1.2 Selon une motivation autonome

...

5.1.3 Selon une motivation extrinsèque identifiée

...

5.1.4 Selon une motivation extrinsèque par régulation externe

...

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 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]. 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.

Ajout dans la discussion : 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.

Commenté [20]: Sandrine CORTESSIS (27.02.2025) : cette phrase me semble très importante à reprendre dans l'analyse. C'est comme si les experts avaient besoin de recevoir une formation instituée ou une certification pour prendre conscience de leur capacité et de leur légitimité à établir un jugement professionnel. En termes de formation, il me semble qu'il y aurait plutôt un travail d'aide à la prise de conscience à faire avec ce public

Commenté [21]: David JAN (01.04.2025) : La thématique est reprise dans la discussion.



Le deuxième type de réponse est construit par rapport à saonon pair-e, 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. Une personne a le rôle de prendre note du déroulement protocolaire 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 son pair.

Puis, l'explication de la légitimité de l'évaluateur-ric(e) 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-ric(e) et va contribuer au développement des échanges entre les participant-es.

La définition de l'évaluateur-ric(e) légitime est faite selon sa capacité d'adaptation aux multiples contextes des examens pratiques et ce qui doit, ou devrait, être fait 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-es pas assez préparés ; 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-ric(e) 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, 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 apprenti-es, un niveau de vocabulaire professionnel minimal doit être maîtrisé 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.

....

Commenté [22]: Sandrine CORTESSIS (27.02.2025) : au-delà du duo efficace, il me semble que se joue ici également la confrontation avec les pairs qui partagent des valeurs sur ce qu'est un travail bien fait dans la communauté professionnelle

Commenté [23]: David JAN (01.04.2025) : Il y a le travail bien fait en tant qu'évaluateur : je sais réaliser les évaluations (je maîtrise les outils) et je réalise des évaluations de qualité (je valide les apprentis compétents et sanctionne les apprentis qui ne le sont pas). C'est surtout le premier point qui est mis en avant dans les échanges. Pour le deuxième point, les experts invoquent souvent la maxime « Est-ce que je l'engagerai ? » pour valider le travail bien fait. Cependant, la référentialisation faite pour statuer sur ce choix n'est effectivement que peu (pas) traitée dans cette recherche.



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

...

Cependant, nous observons également une confusion des rôles entre les niveaux du modèle hiérarchique. Jérémie 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. Cependant, nous observons également une confusion des rôles entre celui d'évaluateur-ice situationnel durant les examens pratiques et celui de formateur-ice contextuel dans la formation quotidienne des apprenties : « 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-ice permettrait de valider ses compétences de formateur.

Commenté [24]: Stéphanie BRETON (25.03.2025) : Est-ce réellement une confusion? On voit ici un bon exemple du chevauchement de rôles professionnels.

Commenté [25]: David JAN (01.04.2025) : J'ai précisé l'idée, car il s'agit bien d'une confusion entre les rôles et niveaux. La personne qui s'exprime justifie sa pertinence en tant qu'évaluateur (niveau situationnel) par son travail de formateur (niveau contextuel). Cependant, les deux domaines sont différents : il forme dans le domaine administratif et évalue dans le domaine de la vente. Selon ses dires, en continuant à être évaluateur, il reste actuel dans le domaine de la vente et cela lui permet même de valider qu'il est un bon formateur.

Commenté [26]: Stéphanie BRETON (09.05.2025) : C'est très bien

6. Discussion des résultats

6.1 Comment les niveaux du modèle hiérarchique sont-ils liés à la motivation ? Comment les niveaux du modèle hiérarchique des types de motivation sont-ils en lien avec le type de motivation des évaluateur-ices ?

Selon les types de motivation des évaluateur-ices 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-ice. La fonction est concrète au pôle inférieure ~~bas~~ et graduellement abstraite vers le sommet. Au niveau situationnel, c'est la fonction d'évaluateur-ice 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-ice 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-ice, 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, une expérience occasionnelle ou même unique de la fonction d'évaluateur-ice est suffisante. Par exemple, l'ordonnance prescrivant la procédure à suivre lors des examens pratiques change rarement², et si une réforme n'a pas lieu, l'expérience de la fonction d'évaluateur-ice reste donc valable. Enfin, le niveau global correspond au niveau le plus abstrait de la fonction d'évaluateur-ice, 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

² Les dernières réformes de la formation du commerce de détail ont eu lieu en 1980, 2004 et 2022.



ses propres remplaçant·es. — 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 apprenti·es, les entreprises formatrices et les autres évaluateur·rices. À droite, les effets sont plus égocentrés et reviennent sur l'évaluateur·rice. La bande horizontale représente la proportion entre la part interne et externe des apports de la fonction d'évaluateur·rice. Le pôle externe signifie que la motivation à la fonction d'évaluateur·rice sert les apprenti·es, les entreprises formatrices et les évaluateur·rices, tandis que le pôle interne montre un gain pour les évaluateur·rices. En d'autres termes, le pôle interne est profitable pour l'évaluateur·rice seule, tandis que le pôle externe profite à l'ensemble des intervenant·es.

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 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 En partant du niveau situationnel (Vallerand & Blanchard, 1998), la vignette « défi » décrit un engagement externe de l'évaluateur·rice. Les verbatims décrivent une motivation intrinsèque à la fonction tout en montrant un bénéfice externe pour l'évaluateur·rice en certifiant la relève pour le métier. À l'opposé, l'étiquette « rémunération » décrit un gain direct pour l'évaluateur·rice. Entre les deux, nous trouvons le « transfert d'espionnage » 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), qui sert l'évaluateur·rice à mieux connaître les autres lieux de formation. Ces apprentissages permettent de mieux former ses propres apprenti·es (externe) et d'améliorer ses propres connaissances (interne). 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 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 les objectifs poursuivis par le guide d'entretien ne portait 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

Commenté [27]: Stéphanie BRETON (25.03.2025) : Ainsi formulé, ça ne me permet pas de comprendre la distinction entre les gains internes et externes pour les personnes évaluatrices.

Commenté [28]: David JAN (02.04.2025) : Oui, j'ai complété l'explication.

Commenté [29]: David JAN (07.05.2025) : Une modification a également été réalisée en utilisant les termes « d'effet allo/ego-centré » au lieu de « interne/externe », car ce dernier n'était pas assez précis et pouvait prêter à confusion avec « interne/externe » de la TAD. Cette correction est issue des échanges lors de ma soutenance de thèse, qui comprenait cet article.
Nombre total de réactions : 1
Stéphanie Breton a réagi avec 🗨️ à 2025-05-09 11:35 AM

Commenté [30]: Sandrine CORTESSIS (27.02.2025) : c'est une étiquette efficace mais plutôt négativement connotée me semble-t-il, fenêtres sur d'autres pratiques ?

Commenté [31]: Stéphanie BRETON (25.03.2025) : J'abonde dans le même sens. J'utiliserais les termes employés dans la section des résultats.

Commenté [32]: David JAN (02.04.2025) : Dommage... Le terme espionnage correspond bien, surtout aux échanges réalisés hors enregistrement. Mais j'ai adapté pour un terme plus consensuel, qui ne donne pas une mauvaise image des expertes et experts (c'est déjà assez difficile d'en trouver).

Commenté [33]: David JAN (07.05.2025) : Ces modifications sont la suite du changement de « interne/externe » pour « effet allo/ego-centré ».

Commenté [34]: Sandrine CORTESSIS (27.02.2025) : pour préciser encore il me semblerait intéressant d'avoir une estimation du nombre d'heures concédées. Il serait également intéressant d'avoir une idée du salaire et du pourcentage des personnes. Ont-elles besoin d'une reconnaissance salariale supplémentaire ?

Commenté [35]: David JAN (02.04.2025) : Il est difficile de parler du salaire pour cette fonction, car le montant payé par les cantons varie d'un canton à l'autre, tout comme la manière d'opérer le décompte forfaitaire d'une journée d'examen. De plus, il est difficile de comparer ceci avec un salaire sans entrer dans les détails. Un travailleur indépendant peut gagner un montant intéressant, mais cela implique qu'il doit être remplacé en magasin. En revanche, pour un gérant de grand magasin, le gain est nettement moindre.



[activité accessoire pour les évaluateurs qui y consacrent en moyenne trois jours par an \(Jan, 2024\).](#) ...

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

...

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

...

7. Limites

...

8. Conclusions

...

