

# L'évaluation des périodes de formation pratique, un processus de décision personnel et interactionnel

Matthieu Krafft, 25 juin 2024

# Programme

- Présentation du contexte de la démarche
- Quelques fondements théoriques sur l'évaluation
- Analyse de 2 séances tripartites d'évaluation de périodes de formation pratique (stage)
- Conclusion et ouverture

# La formation pratique au sein du Bachelor HES-SO en travail social

- 2 périodes de formation pratique (stage) de 22 semaines au cours d'un cursus de 3 ans:

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6
Cours	Cours	<b>Formation pratique (Stage)</b>	Cours	Cours	<b>Formation pratique (Stage)</b>

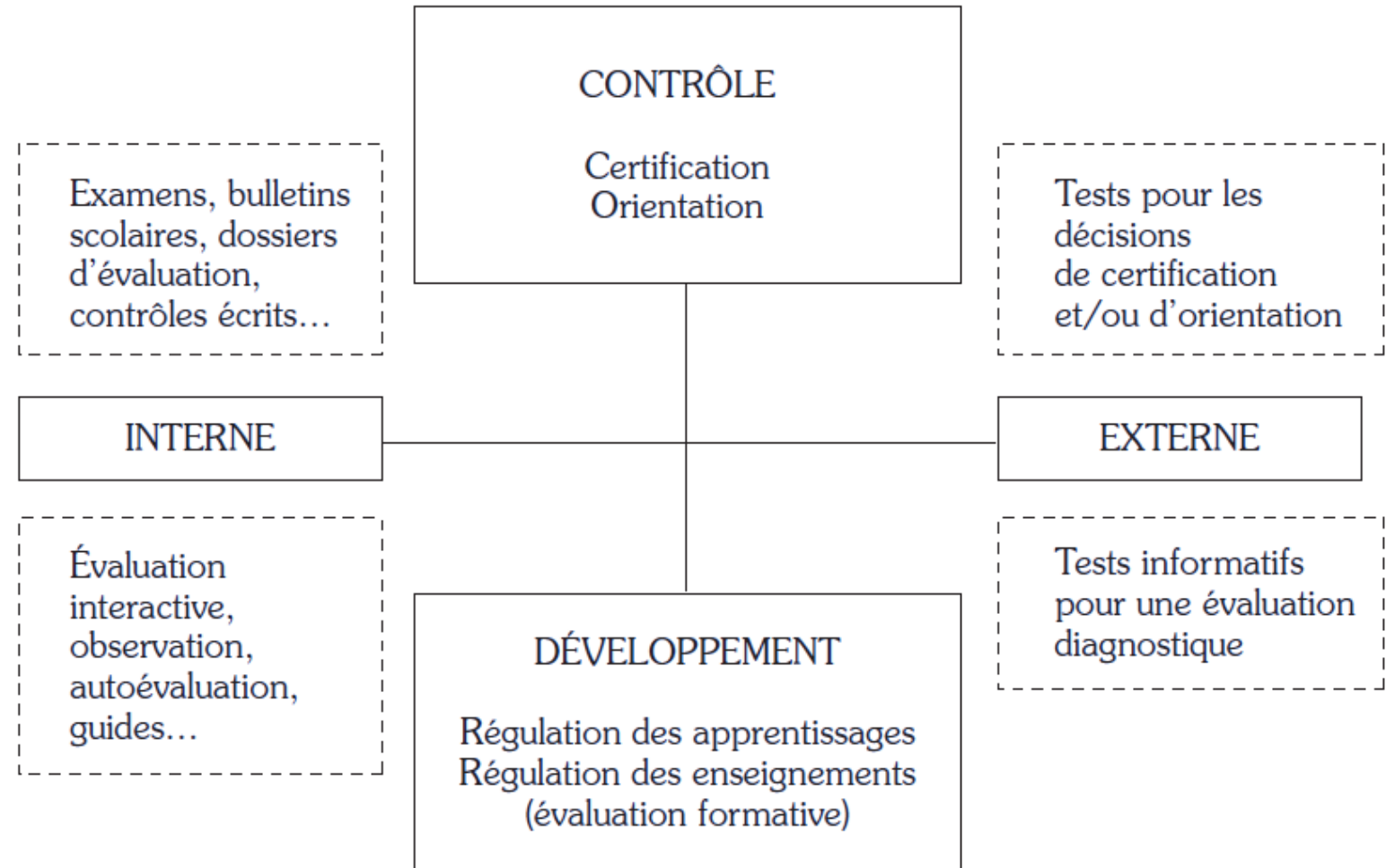
- Un accompagnement par un·e praticien·ne formateur·trice (**PF**, un·e tuteur·trice de terrain formé·e à cet effet lors d'un CAS) et un·e enseignant·e de l'école (**RFP**).
- Une évaluation sommative réalisée par le ou la PF et le ou la RFP sur la base de critères définis de manière tripartite (PF, RFP, étudiant·e) en début de stage dans le projet de formation de l'étudiant·e.

# Fondements théoriques

- L'évaluation comme « *l'examen du degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision* » (De Ketele, 1982)
- L'évaluateur comme acteur du processus: « *Quand j'évalue [...] je prends du recul et me constitue comme sujet extérieur aux choses évaluées en tant que producteur d'un discours jugeant ces "choses"* » (Hadji, 1992)
- Aujourd'hui, on reconnaît que l'activité évaluative, en tant que pratique sociale en contexte scolaire ou de formation, ne possède clairement pas les attributs d'une mesure physique (Dauvisis, 2006).

# Fondements théoriques

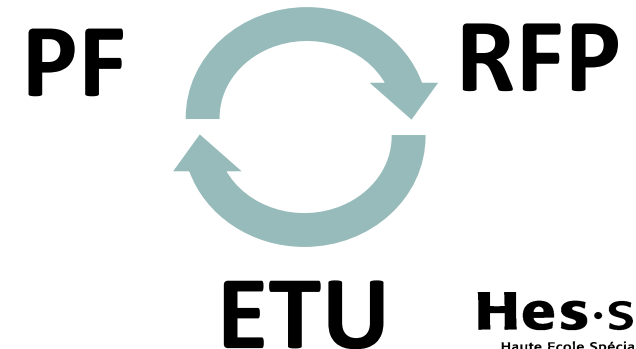
## Évaluation des apprentissages



Mottier Lopez, 2009

# Le contexte empirique

- Une démarche de recherche FNS (no. 100019\_185466 / 1)
  - Dimensions collectives de l'accompagnement en formation  
Analyse de l'activité des praticiens formateurs et praticiennes formatrices HES-SO dans les domaines du travail social et de la santé et conception de modules de formation continue
  - Sous la direction de Dominique Trébert et en collaboration avec Marianne Zogmal et Camille Montefusco
- Recueil de films vidéo dans six contextes de stage du travail social
  - Identification des séquences d'évaluation sommative et l'attribution de notes de fin de stage
  - Etude comparative entre les différents contextes de stage
  - Analyse d'un entretien tripartite entre une praticienne-formatrice, un enseignant de l'école et une étudiante

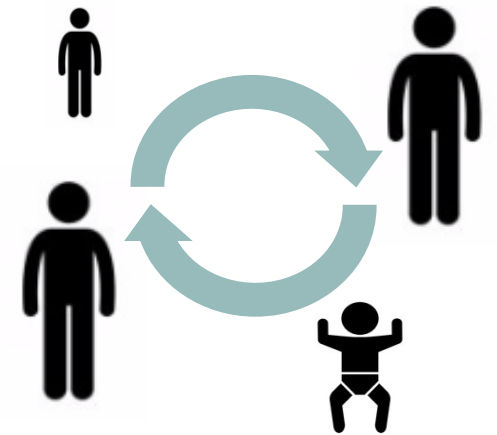


# Le contexte empirique

- Une démarche de recherche FNS (no. 100019\_185466 / 1)
  - Dimensions collectives de l'accompagnement en formation  
**Analyse de l'activité des praticiens formateurs et praticiennes formatrices HES-SO** dans les domaines du **travail social et de la santé** et conception de modules de formation continue
  - Sous la direction de Dominique Trébert et en collaboration avec Marianne Zogmal et Camille Montefusco
  - Recueil de films vidéo dans six contextes de stage du travail social

# Une perspective interactionnelle

- Une démarche d'analyse de travail et de la formation
  - Une focale sur les pratiques réelles (Leplat & Hoc., 1983)
- Une linguistique du travail et de la formation
  - La part langagière du travail (Boutet, 2001, 2008)
  - L'étude des mécanismes de planification, d'accomplissement et d'évaluation du travail
- La compétence d'interaction
  - Une compétence située, ancrée dans l'action et collective (Filliettaz, 2018)
  - La mobilisation de différentes ressources interactionnelles : gestes, regards, voix, déplacements dans l'espace, etc. (Kress et al., 2001)
  - L'accomplissement de pratiques sociales à travers les processus interactionnels (Young & Miller, 2004)





Tripartite A

Tripartite A, séquence 1

# Tripartite A: L'attribution de la note (1)

PF **je pense** qu'on l'a . on l'a chacun bougé à notre manière . en fait/ mais ce dernier petit déclencheur . ouais ça a été . moi j'étais toute contente de recevoir **le rapport-** là . (...) mais j'ai été un peu: ah j'étais contente ((rires))

RFP **mais ça se voit** . parce que là . **elle OSE parler de ses difficultés\**

PF ouais

RFP alors là c'est un signe . parce que . je pense qu'elle elle n'a pas dû souvent . se dévoiler comme ça **dans des moments formatifs** . et là . elle le dit en toute . tranquillité . elle sait qu'elle ne risque rien/

PF ouais\

RFP **non . FRANCHement/ .. je suis très ADMiratif/**

PF **MERci/ c'est COOL/ ((rires)) ça fait plaisir/ .. super\**

RFP **et ça fait plaisir à . à voir comme ça . pour moi . là elle est elle est NEE en tant** **travailleuse sociale/ là . grâce à vous\ hein/** . FRANCHement là . et on sent hein . on sent que c'est **une authenticité** . il y a quelque chose qui . quelque chose qui s'est **NOUée . PROfondément/ . et ça sera IRRéversible/**

PF ouais\ . **ouais j'ai l'impression aussi/**

# Tripartite A: L'attribution de la note (2)

RFP maintenant il faut lui mettre une note/ . alors . écoutez-moi je vous SUIS parce que c'est vous qui êtes la mieux placée pour JUger . donc . voilà\ entre A et E . du coup/

PF mais moi

RFP et ensuite on peut faire un commentaire/

PF je lui mettrais un C .

RFP okay

PF parce que je me vois mal lui mettre un . un B . du fait que ça a BEAUcoup trainé pendant tout le stage/

RFP tout à fait

PF et puis . parce que c'est vrai . nous on s'est même . je vous dit même avec l'équipe . quand j'ai contacté ma responsable et puis que je lui ai montré le rapport . c'est vrai qu'on s'est dit mais on peut pas faire passer une étudiante avec ce . cette DIFficulté de réflexion . ça nous interpellait aussi eh . pas mal sur le . sur le suivi . puis . voilà . (...) je me verrais pas lui mettre un B parce (...) ça a été . un peu trop LENT pendant le stage . pendant la PRATique directement . mais je lui mettrais un C avec des commentaires qui la félicitent sur le processus qu'elle a réussi à mettre en place à la fin/

RFP très bien\ alors donc . on dit un C\ (...)

Tripartite A, séquence 2

# Tripartite A: La rédaction du commentaire (1)

PF moi ça serait de de retransmettre ce qu'on a dit/ ehm

RFP si vous voulez moi je me lance . parce que °j'ai un peu

PF mais +allez-y+ ((rires))

RFP ouais

PF de toute façon gênez-vous pas hein/ ((rires))

RFP alors . eh: . eh: . j'écris et je vous dis après/ -fin . eh:

PF ouais\

# Tripartite A: La rédaction du commentaire (2)

RFP ((écrit)) donc j'ai commencé en disant . Tonia est parvenue TARdivement à enclencher une vraie remise en question/ . elle . elle a surmonté un manque de confiance en elle .

PF ouais/

RFP qui l'empêchait .. empêchait . eh: .

PF de développer sa propre réflexion/

RFP oui par exemple\ . oui\ de développer .. ((écrit)) sa propre réflexion à partir . eh: de points . comment dire . un peu . bon . propre réflexion\ eh: elle a pris le risque . (...) d'évoquer ses difficultés . et d'en tirer . des enseignements\ . liés à des références théoriques\ .

PF ouais\ .

RFP voilà . ben voilà/ . ça fait trois lignes et demi . même plus/

PF ouais c'était un VRAI travail de LACHER prise hein/ . je le dis parce que le lâcher prise c'est toujours quelque chose qui est tellement difficile

RFP ouais . alors je peux le rajouter/ hein/

PF ouais/

RFP ((écrit)) mais un vrai travail- un travail- j'ai mis un vrai . peut-être que je peux l'enlever/ . je vais le remettre là . un vrai lâcher prise/ qui lui permet/ . lâcher prise . d'aborder la suite . +sereinement/+

PF ouais/ . je lui souhaite en tout cas\

RFP voilà\ .. okay

Tripartite A, séquence 3



# Tripartite A: la communication de la note

PF voilà/

RFP après avoir DELibéré . ((rires)) le JUry vous décerne la note de . C/ .

ETU trop bien ((regarde PF))

PF °oui°

RFP le commentaire est le suivant/ Tonia est parvenue tardivement à enclencher une remise en question\ . elle a surmonté un manque de confiance en elle qui l'EMpechait de développer sa propre réflexion\ . elle a pris le risque d'évoquer ses difficultés . d'en tirer des enseignements liés à des références théoriques/ elle a mené un vrai LACHER prise qui lui permet d'aborder la suite plus sereinement\

ETU>PF °XX°

RFP voilà\

ETU c'est trop bien\

PF okay\ . super\

ETU merci/ .

PF ben . bien . BRAvo à toi en tout cas/ ouais\ . moi je: suis aussi . EPatée par ce

REbondissement . FINal/ ((rires)) . qui est vraiment chouette\

ETU ah oui/

Tripartite B

Tripartite B, séquence 1

# Tripartite B : L'attribution de la note et la rédaction du commentaire (1)

RFP alors . voilà . je trouve quelque chose/ alors . ((montre son natel à PF)) A excellent . B très bien . C bien .  
D satisfaisant . eh: suffisant .

PF suffisant

RFP et insuffisant\

PF en tout cas pas insuffisant\ pour moi c'est BIEN en tout cas BIEN dans le sens où . eh . je TROUVE .  
qu'elle a compris qu'elle était son outil et qu'elle va devoir y bosser/

RFP en fait ce que j'entends Sophie . c'est que . parce que par rapport à la notation c'est toujours . ce qu'on  
veut mettre en lumière/

PF oui/

RFP et et ce que vous me dites . pour moi c'est que vous voulez mettre en LUMière le parcours plutôt que  
le REsultat/

PF exact/ . exact/

RFP c'est le chemin qu'elle a FAIT . et la capacité qu'elle a eu . de se détacher de quelque chose/

PF c'est ça\

RFP ouais\ . ouais\ . alors moi . je peux être . je peux être sur un C avec Olga/ ((commence à écrire)

PF okay/

## Tripartite B : L'attribution de la note et la rédaction du commentaire (2)

RFP C . et je vais beaucoup soigner les commentaires . °si ça vous va/°

PF oui/ ((rires))

RFP qu'est-ce qu'on peut lui mettre qui serai:t eh:

PF mais je pense ce que vous venez de dire/ c'est-à-dire elle eh:

RFP alors . ((commence à écrire)) nous . tenons . à souligner .. le chemin parcouru .. par l'étudiante . et la capacité de l'étudiante de: . d'évoluer et de se mettre en question/

PF mais tout le temps tout le temps . presque trop/ hein/ ((rires)) (...) elle donne l'impression qu'elle a été submergée tout le temps tout le temps tout le temps . mais moi j'ai l'impression quand même . que: . elle a mis pleins de petits cailloux sur ses fondements . elle est vraiment en train de construire\

RFP ouais\ .. ouais\

PF alors sûrement . dans dans la DOUleur/ et puis dans la survie un bout dans ce stage . mai:s . moi:ns . que ce qu'on peut s'imaginer quand on lit . je TROUVE/ (...)

RFP du coup . est-ce que . si on devait . dire un tout petit peu quelque chose pour . ce qui serait bon qu'elle .

PF qu'elle travaille/

## Tripartite B : L'attribution de la note et la rédaction du commentaire (3)

RFP qu'elle travaille/ qu'est-ce qu'on aurait envie/ . de dire/ eh . parce que pour moi . il y a quelque chose aussi / je l'ai dit avant . mais son CONfort . c'est important - fin je veux dire

PF qu'elle arrête de se maltraiter

RFP c'est ça . c'est-

PF complètement\

RFP eh: nous aimerions ((commence à écrire)) encourager l'étudiante à se donner le droit: . eh: de faire des expériences et de: et d'en apprendre par des essais et des erreurs quoi/

PF c'est ça . et que c'est pas un drame

RFP ouais ((commence à écrire)) nous aimerions . encourager . l'étudiante . à . expérimenter sans craintes et à

PF ouais c'est très bien

RFP expérimenter sans craintes .. °sans craintes° . et donc . apprendre . par . essai . erreur . sans porter un jugement

Tripartite B, séquence 2

# Tripartite B : La communication de la note

RFP alo:rs . ça c'est le moment que les étudiants détestent le plus .

ETU ouais

RFP vous vous mettez combien/

ETU AH MOI/ ((écarquille les sourcils))

RFP +OUI::+/. c'est pour ça qu'ils le détestent/ ((rires))

ETU ah/ . non/ ((rires)) eh . FRANCHement/ ...

PF c'est

RFP ce qu'on a dit .

ETU c'est . A B C D E F/ c'est ça/

RFP ((est en train de boire))

ETU ((pose son natel))

RFP avec tout ce qu'on a dit/

ETU ((cache son visage))

RFP en étant bonne avec VOUS-même/



# Tripartite B : La communication de la note

ETU en étant bonne avec moi/ . je dis D\ . ((regarde RFP))

RFP C .. donc voilà\ . on vous a mis C\

ETU okay\ ((hoche la tête longuement))(...)

RFP +donc+ . voilà . et puis on a soigné les commentaires . regardons ça . eh: nous TENons à souligner le chemin parcouru et la capacité de l'étudiante de se remettre en question et donc . d'EVoluer\ . nous aimerions encourager l'étudiante à EXpérimenter sans craintes et donc apprendre par essai . erreur . sans porter un jugement/ .

ETU ((hoche la tête longuement))

RFP ça va/

ETU °oui° ((hoche la tête)) .

PF ((hoche la tête))

RFP ça ECLAIRE quelque chose/

ETU hmm hmm ((hoche la tête)) ..

RFP bon\ . ben c'est parfait/ .

# Conclusion

# Conclusion

- Des contextes d'évaluation multiples (« polycontextualité » et « multiréférentialité » de l'évaluation, voir Mottier Lopez, 2009)
  - Parcours de formation de l'étudiant·e (au sens biographique)
  - Déroulé de la période de formation pratique (processus de formation, découvertes personnelles, trajectoire de formation, trajectoire de l'évaluation)
  - Critères du document tripartite et critères du cadre prescriptif
  - Niveau de compétence attendu en fin de formation (école)
  - Exigences professionnelles du lieu de formation
  - Exigences professionnelles de l'enseignant·e
  - Contexte situé de développement de la compétence professionnelle de l'étudiant·e (institution, équipe, etc.)
  - Fin de la période de formation pratique (évaluation sommative) et début de la suite... (évaluation formative)

# Conclusion

- Trois compétences à développer pour les acteurs de l'évaluation
  - Une compétence interactionnelle (Young & Miller, 2004, Fillietaz, 2019)
  - Une compétence à « se positionner » en situation, en exerçant un jugement évaluatif (Hadji, 1999; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017).
  - Une compétence méthodologique

# Conclusion

- Trois caractéristiques de la compétence interactionnelle (Filliettaz, 2019)

- située
- dimension langagière
- collective et distribuée

-> Le processus d'évaluation des périodes de formation pratique, construit par l'interaction entre les acteurs·trices, a les mêmes trois caractéristiques

# Conclusion

- Une compétence à «se positionner»
  - « construire une intelligibilité des phénomènes d'évaluation en situation, à assumer la responsabilité des décisions évaluatives malgré les incertitudes qui demeurent quant aux conséquences sur le devenir des personnes » (Mottier Lopez, 2019, p. 201)

# Conclusion

- Une compétence méthodologique
  - Connaissance du dispositif (prescrit)
  - Connaissance des notions (théorie de l'évaluation)
  - Capacité à mobiliser et à transposer ces connaissances en situation (notamment dans les interactions). Tension entre le «prescrit et le réel» (Clot, 2008)

# Conclusion

- Pistes pour l'évolution du dispositif
  - Un prescrit clair pour étayer les acteurs·trices en situation d'évaluation
  - Un prescrit souple pour permettre le «jugement évaluatif»
  - Vers une clarification des contextes d'évaluation à mobiliser et à commenter ?
  - Vers une réflexivité de l'étudiant·e orientée sur les situations de travail vécue?



# Bibliographie (1)

- Boutet, J. (2001). La part langagière du travail : Bilan et évolution. *Langage et société*, 98(4), 17-42. <https://doi.org/10.3917/lis.098.0017>
- Colognesi, S. (2017). *Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire*.
- Dauvisis, M.-C. (2006). L'instrumentation en évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 45. <https://doi.org/10.7202/1086967ar>
- De Ketele, J.-M. (1982). *Docimologie : Introduction aux concepts et aux pratiques*. Cabay.
- Filliettaz, L. (2019). La compétence interactionnelle : Un instrument de développement pour penser la formation des adultes. *Éducation Permanente*, 220-221(3-4), 185-194. <https://doi.org/10.3917/edpe.220.0185>
- Filliettaz, L., De Saint-Georges, I., & Duc, B. (2008). « Vos mains sont intelligentes ! » : *Interactions en formation professionnelle initiale*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

# Bibliographie (2)

- Hadji, C. (1992). *L'évaluation, règles du jeu : Des intentions aux outils* (3e éd). ESF éd.
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3, 49-63.
- Mottier Lopez, L. (2009). Introduction. L'évaluation en éducation : Des tensions aux controverses. In *Évaluations en tension* (p. 7-25). De Boeck Supérieur; Cairn.info.  
<https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2009.01.0007>
- Mottier Lopez, L. (2017). *D'un référentiel d'évaluation fixe à une co-constitution référentielle dynamique, ce que nous apprend le jugement situé de l'enseignant*.
- Trébert, D., Bovey, F., Montefusco, C., & Zogmal, M. (2021). Former à « prendre sa place » dans une équipe du travail social : Une dimension collective des pratiques de tutorat. *Éducation et socialisation*, 62. <https://doi.org/10.4000/edso.17092>
- Young, R. F., & Miller, E. R. (2004). Learning as Changing Participation : Discourse Roles in ESL Writing Conferences. *The Modern Language Journal*, 88(4), 519-535.  
<https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-16-.x>

Merci de votre attention et place à la discussion