

6^{ème} Colloque International de Didactique Professionnelle 2022

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec la HETSL de Lausanne et
l'Université de Genève
15 au 17 juin 2022, à Lausanne, Suisse

La pluralité et la diversité des enjeux de l'évaluation des apprentissages des étudiants en stage en travail social

Matthieu KRAFFT
Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL),
Chemin des Abeilles 14, 1010 Lausanne, Suisse
matthieu.krafft@hetsl.ch

Types de communication

Recherche empirique
Communication issue de la pratique
Politique de formation

Axes de la conférence

Axe 1 : Croiser la perspective des acteurs

Objectifs de la conférence

Questionner les interfaces de la didactique professionnelle avec d'autres approches
Apporter de la visibilité aux réalités empiriques de la formation professionnelle
Favoriser les contributions des praticiens de la formation professionnelle

Résumé

Cette contribution vise à interroger les multiples enjeux de l'évaluation des apprentissages des étudiants en stages pendant leurs études de Bachelor en travail social HES-SO. À cette fin, elle présente d'abord quelques éléments théoriques au sujet de l'évaluation puis du matériel empirique : d'une part des observations au sujet d'enjeux majeurs de ces évaluations et d'autre part l'analyse d'un extrait d'un entretien d'évaluation. Ces différents matériaux permettent de présenter l'évaluation comme une activité qui inclut des dimensions interprétative, communicationnelle et de prise de décision (Mottier Lopez, 2009) et qui se joue au travers de l'interaction entre des acteurs multiples dans des contextes variés. La conclusion ouvre des pistes

de réflexion pour tenir compte de ces éléments dans le vif de l'activité d'évaluation comme dans la conception du dispositif.

Mots-Clés

Évaluation, alternance intégrative, interactions, formation pratique

La pluralité et la diversité des enjeux de l'évaluation des apprentissages des étudiants en stage en travail social

Cette contribution vise à interroger les multiples enjeux de l'évaluation des apprentissages des étudiants en stage¹ pendant leurs études de Bachelor of Arts en travail social HES-SO². À cette fin, nous utiliserons d'une part notre propre expérience de co-responsable de module de la formation pratique à la Haute École de Travail Social et de la Santé (ci-après HETSL) à Lausanne³ ; d'autre part, nous mobiliserons des extraits de retranscriptions réalisés sur la base de traces audiovisuelles de l'activité d'évaluation de tuteurs de terrain et de formateurs école.

Notre texte présente dans un premier temps le contexte de la formation pratique au sein du Bachelor en Travail Social HES-SO. Dans un second temps, nous présentons quelques notions théoriques de référence au sujet de l'évaluation en éducation. Nous exposons ensuite les enjeux majeurs que nous identifions au travers de notre pratique au quotidien au sujet de l'évaluation des apprentissages des étudiants en période de formation pratique. Finalement, nous analysons un extrait d'un entretien d'évaluation. La conclusion synthétise les questions soulevées par notre démarche (qui se veut à ce stade une démarche exploratoire), et met en avant les perspectives ouvertes par notre contribution.

Les stages dans la formation de Bachelor of Arts en travail social HES-SO

Le Bachelor en travail social HES-SO s'obtient au terme d'une formation d'une durée de 3 ans et s'appuie sur les principes de l'alternance. Selon le plan d'études cadre qui vise à coordonner et harmoniser les cursus proposés par les 4 Hautes Écoles de travail social de Suisse Romande

¹ Dans ce texte, nous utilisons par la suite le terme « périodes de formation pratique », utilisé dans le dispositif HES-SO, pour désigner les stages.

² La HES-SO est la Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale qui délivre des enseignements professionnalisants de niveau supérieure (tertiaire) en Suisse.

³ Au sein de la HES-SO, 4 écoles de travail social délivrent des Bachelors en Travail Social. La HETSL est l'une de ces 4 écoles.

(HES-SO, 2020), les étudiants sont amenés à réaliser deux périodes de formation pratique de 22 semaines dans des terrains de travail social partenaires (voir tableau 1, ci-dessous).

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6
Cours	Cours	Période de formation pratique	Cours	Cours	Période de formation pratique

Tableau 1, cursus des étudiants inscrits à plein temps au Bachelor of Arts en Travail Social, HES-SO

Le dispositif prévoit que l'accompagnement et l'évaluation des étudiants soient réalisés par un tuteur de terrain, nommé praticien formateur (ci-après, PF) et un enseignant de l'école, nommé responsable de suivi de formation pratique (ci-après, RFP). Selon le cadre prescriptif relatif à la formation pratique⁴, au moins deux rencontres tripartites réunissant le RFP, le PF et l'étudiant sont organisées sur le lieu de travail au cours d'une période de formation pratique. La première de ces séances se tient dans les 4 à 6 semaines après le début du stage et est dévolue à la conception d'un projet de formation pratique. Ce dernier contribue à définir et à planifier les apprentissages ainsi qu'à préciser les modalités, les critères et les indicateurs d'évaluation. La seconde séance a lieu à la fin de la période de formation pratique et est dévolue à l'évaluation.

L'évaluation en éducation

La question de l'évaluation en éducation est traitée par une littérature scientifique abondante (Mottier Lopez & Laveault, 2008). Nous présentons ici uniquement quelques notions de base utiles au présent texte.

De Ketele (1982) définit 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 ». Pour l'usage de notre propos, nous retenons de cette définition que l'acte d'évaluer implique de prendre une décision en fonction d'un objectif fixé. Mottier Lopez (2009) parle ainsi de l'évaluation comme une pratique dont les finalités peuvent être multiples et propose de schématiser ces dernières selon deux axes : le premier oppose le pôle du « *contrôle* » au pôle du « *développement* » ; le second oppose « *les évaluations internes* », conçues par les acteurs du dispositif et « *les évaluations externes* » conçues par d'autres acteurs (voir figure 1).

⁴ Il est fait référence ici aux « Dispositions d'application sur la formation pratique relatives au Plan d'études cadre 2020 du Bachelor of Arts HES-SO en Travail social » (HES-SO, 2021)

Évaluation des apprentissages

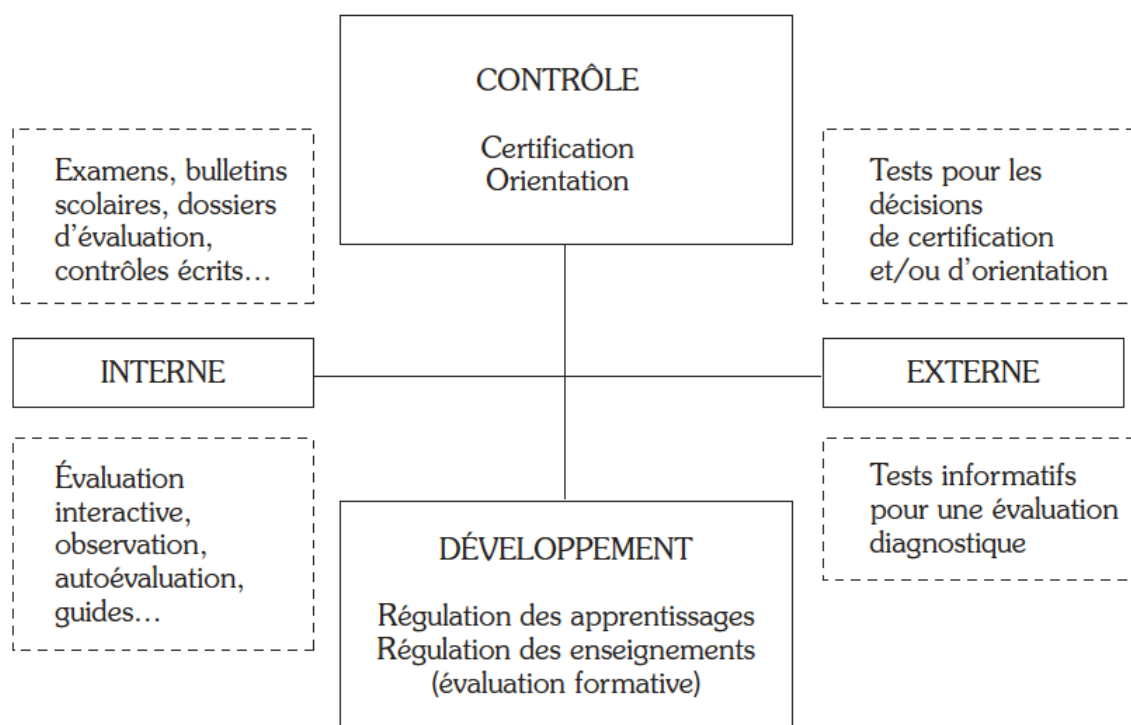


Figure 1, Schéma de l'évaluation des apprentissages (Tiré de Mottier Lopez, 2009, p. 14)

Dans le dispositif du Bachelor en Travail Social, ces axes se retrouvent. Ainsi, l'évaluation interne avec une visée de développement correspond aux feed-back réguliers (évaluations formatives) que l'étudiant reçoit au cours de sa période de formation pratique par différents acteurs (collègues, pairs, enseignants et surtout PF). L'évaluation interne avec une visée de contrôle correspond principalement à l'évaluation sommative en fin de période de formation pratique. Il n'y a pas d'évaluation externe prévue formellement dans notre contexte. Toutefois, le regard que posent les (futurs) employeurs de nos étudiants sur leurs niveaux de compétence constitue une forme d'évaluation externe dont l'incidence n'est pas négligeable sur les processus d'évaluation interne cités plus haut.

Les finalités d'un seul et même acte d'évaluation peuvent être multiples (Mottier Lopez & Laveault, 2008). Colognesi & Nieuwenhoven (2017) démontrent à ce sujet, dans un dispositif très proche du nôtre (celui de la formation en alternance des enseignants), que les acteurs en situation d'évaluation peuvent être en difficulté pour distinguer la finalité de leurs actes évaluatifs, en particulier pour différencier l'évaluation formative de l'évaluation sommative. Cette difficulté renvoie au dilemme, au sein de la fonction pédagogique, entre la posture « accompagner/former » et la posture « évaluer/certifier » (Colognesi & Nieuwenhoven, 2017; Matteï-Mieusset, 2013).

Le dernier élément théorique que nous souhaitons présenter dans ce texte au sujet de l'évaluation est la différence entre mesure et évaluation (Mottier Lopez, 2013). La mesure renvoie à l'idée de justesse et de précision alors que l'évaluation demande une forme de jugement qui engage la subjectivité de l'évaluateur (Hadji, 1999; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017). Ainsi, l'évaluation, qui peut comporter un acte de mesure, engage également l'acteur dans une activité interprétative, communicationnelle et de décision (Mottier Lopez, 2013). Cette notion de jugement renvoie également à la question de la responsabilité des acteurs (Mottier Lopez, 2009, 2013; Mottier Lopez et al., 2012) et éclaire sous un angle nouveau la question de l'équité de traitement.

Les discours et les préoccupations des acteurs impliqués dans le dispositif d'évaluation

Dans notre expérience de co-responsable de module de formation pratique, nous constatons que l'évaluation est un objet récurrent de discussion et de débat dans les interactions entre les différents acteurs de l'évaluation : les étudiants, les tuteurs de terrain, les formateurs de l'école, les concepteurs du dispositif, la hiérarchie au sein des Hautes-Écoles, les directions des milieux professionnels (qui accueillent les étudiants, mais qui sont aussi leurs potentiels futurs employeurs).

Les tensions et les questions qui apparaissent dans ces débats renvoient à des enjeux très variés que nous répertorions dans le tableau 2 ci-dessous.

Type d'enjeux	Exemple de question
Didactique et pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> – Comment former ? – Comment articuler évaluation formative et évaluation sommative ? – Comment concevoir un dispositif d'évaluation de la formation pratique en cohérence avec une formation en alternance ?
Méthodologique	<ul style="list-style-type: none"> – Quels outils, quelles procédures pour évaluer si les étudiants ont développé un niveau de compétence conforme aux attentes ?
Niveau de compétence atteint et attendu en fin de formation	<ul style="list-style-type: none"> – Comment garantir une formation professionnalisante de qualité ? – Comment l'évaluation de la formation pratique peut-elle contribuer à promouvoir la valeur du titre obtenu auprès des milieux professionnels et des milieux académiques ? – Comment déterminer et expliciter les niveaux attendus ?

Équité et droits des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> – Comment assurer une évaluation équitable entre les étudiants quand les contextes d'apprentissages et d'évaluation sont très diversifiés (variabilité importante des conditions de formation pratique) ?
Communication et formation des acteurs	<ul style="list-style-type: none"> – Comment (in)former au sujet du dispositif ? – Comment éviter les ambiguïtés dues à la polysémie des termes utilisés ? – Comment créer une « communauté de pratique » (Lave & Wenger, 1991) quand le nombre d'acteurs⁵ est très important ?
Régulation des responsabilités et des prérogatives des différents acteurs de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> – Qui « porte » le lead de l'évaluation : le terrain (PF) ou l'école (le RFP) ? – Comment le processus d'évaluation demande-t-il aux acteurs de redéfinir in situ l'alternance intégrative ?

Tableau 2, enjeux et questions en lien avec la thématique de l'évaluation.

Il nous apparaît que les enjeux cités ci-dessus sont critiques pour l'ensemble des acteurs. Il est évident que les premiers concernés sont les étudiants qui, lors de l'évaluation, jouent la réussite de tout un semestre d'études. Mais l'école et les terrains jouent également « gros ». En Suisse, il n'existe une formation en travail social au niveau tertiaire (HES) que depuis 20 ans et sa légitimité n'est pas toujours complètement acquise, d'autant que d'autres formations se développent (formation en École Supérieures notamment). Les discussions qui peuvent avoir lieu à ce sujet soulèvent la problématique de l'offre et de la demande sur le marché de l'emploi, du processus de professionnalisation du travail social (Wittorski, 2008), ainsi que de sa place dans nos sociétés. Ainsi, la thématique de l'évaluation de la formation pratique, en particulier l'évaluation des stages de dernière année, est importante pour le positionnement des HES dans le paysage de la formation en Suisse et pour le développement de la profession. Ces enjeux se retrouvent systématiquement de manière située dans l'activité et les interactions des différents acteurs cités plus haut : entre les étudiants, les PF et les RFP lors des séances d'évaluation des formations pratiques ; entre les différents professionnels lorsqu'il s'agit de traiter des cas particuliers, des réclamations et des recours ; entre les acteurs en charge de la conception du dispositif ; entre les cadres de terrain et les cadres des Écoles. Ces enjeux soulèvent des problématiques de niveau micro (les interactions entre les acteurs de l'évaluation d'une période de formation pratique), au niveau méso (dispositif de formation et d'évaluation) et au

⁵ Le dispositif inclut un partenariat avec plus de 400 institutions partenaires, rien que pour la HETSL.

niveau macro (les questions relatives aux systèmes éducatifs et de formation, les enjeux de professionnalisation du travail social).

Nous relevons encore que la formation du Bachelor en travail social HES-SO est une formation qui met en avant l'idée d'alternance intégrative (Lerbet, 1995; Vanhulle et al., 2007). Nous constatons que les enjeux cités ci-dessus au sujet de l'évaluation s'imbriquent avec ceux de l'alternance. Ainsi, l'alternance en acte n'implique pas seulement une interaction entre des savoirs multiples, mais est incarnée par des acteurs en interaction, impliqués à différents niveaux des organisations, et qui cherchent à articuler ces derniers dans leurs pratiques.

Les pratiques d'évaluation en situation

Nous présentons ci-dessous, un extrait de retranscription d'une séance tripartite d'évaluation d'une période de formation pratique. Selon le cadre prescriptif HES-SO, ces séances ont lieu au terme de ladite période et réunissent le PF, le responsable de suivi de l'école et l'étudiant. Elles sont divisées en quatre phases : « l'accueil, l'évaluation, la détermination de la note et sa communication à l'étudiant » (HES-SO, 2021, p. 6). Après l'accueil, l'étudiant fait une présentation orale à son RFP et à son PF des éléments clés du développement de ses compétences et de son auto-évaluation. Il complète et exemplifie le rapport écrit qu'il a rendu au préalable. Le RFP et le PF questionnent, commentent et évaluent la FP de l'étudiant. La détermination de la note se réalise en l'absence de l'étudiant. Enfin, ce dernier est convié à rejoindre à nouveau la séance pour que la note lui soit communiquée avec de brefs commentaires.

Les extraits présentés couvrent les phases de détermination de la note et de communication à une étudiante. Au cours de la période de formation pratique alors évaluée, l'étudiante a montré des difficultés et la réussite de sa formation pratique a été remise en question lors d'évaluations intermédiaires.

Les données empiriques sont issues du corpus d'un programme de recherche FNS dirigé par Trébert⁶. Elles sont recueillies dans les contextes de formation pratique par enregistrement

⁶ FNS (100019185466) dont l'intitulé est Dimensions collectives de l'accompagnement en formation : analyse de l'activité des praticien-ne-s formateurs-trices HES-SO dans les domaines du travail social et de la santé et conception de modules de formation continue (7341) . L'équipe de recherche est composée de Dominique Trébert, Marianne Zogmal et Camille Montefusco ainsi que Lucie Duguay, Matthieu Krafft, Luc Jeanrenaud et Alexandra Nguyen. Nous remercions particulièrement Marianne Zogmal pour son soutien dans la préparation de cette soumission.

vidéo et donnent lieu à des transcriptions détaillées⁷ qui permettent d'analyser le contenu et les interactions.

Dans la continuité de la méthodologie utilisée dans la recherche menée par Trébert, notre démarche utilise la distinction, développée par les recherches en analyse du travail, entre travail réel et travail prescrit (Leplat & Hoc, 1983; Clot, 2006). Le travail prescrit délimite certains éléments du contexte de travail et des processus prévus. Entre tâche prescrite et travail réel, le collectif de travail construit des savoirs d'expérience et des représentations qui constituent des ressources et des contraintes pour l'action. La présente contribution considère que l'analyse du déroulement des interactions permet d'aborder ces liens, étant donné que « les propriétés de l'activité observable reflètent par nature des réalités à l'œuvre à un niveau global » (Filliettaz et al., 2008, p. 84). Les rencontres sociales requièrent ainsi la mobilisation et le développement d'une « compétence d'interaction », définie comme la capacité des acteurs de pouvoir configurer collectivement les ressources permettant de s'engager dans des pratiques sociales de manière reconnue comme légitime (Young & Miller, 2004). Les gestes, les regards, les positionnements, l'utilisation d'objets s'imbriquent avec le langage verbal, contribuent à faire émerger une signification et complètent, enrichissent ou modulent le sens des mots (Kress et al., 2001).

Extrait 1 : phase de détermination 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)) |
| 2 | RFP | mais ça se voit . parce que là . elle OSE parler de ses difficultés\ |
| 3 | PF | ouais |
| 4 | 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/ |
| 5 | PF | ouais\ |
| 6 | RFP | non . FRANCHement/ .. je suis très ADMiratif/ |
| 7 | PF | MERci/ c'est COOL/ ((rires)) ça fait plaisir/ .. super\ |

⁷ Voir conventions de transcription en annexe.

- 8 RFP **et ça fait plaisir à . à voir comme ça . pour moi . là elle est elle est NÉE 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/**
- 9 PF **ouais\ .. ouais j'ai l'impression aussi/**
- 10 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/**
- 11 PF **mais moi**
- 12 RFP **et ensuite on peut faire un commentaire/**
- 13 PF **je lui mettrais un C .**
- 14 RFP **okay**
- 15 PF **parce que je me vois mal lui mettre un . un B . du fait que ça a BEAUcoup trainé pendant tout le stage/**
- 16 RFP tout à fait
- 17 PF et puis . parce que c'est vrai . nous on s'est même . je vous dis 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/
- 18 RFP très bien\ alors donc . on dit un C\ (...)

Dans cet extrait, la PF et le RFP arrivent très rapidement à un consensus sur la note à attribuer. Ils sont alignés dans les interactions et leurs prises de parole respectives cherchent à compléter celles de l'autre. Ce consensus semble se fonder notamment sur le fait que l'évaluation sommative se construit sur des évaluations intermédiaires (qui semblent avoir été de nature formative et sommative) partagées entre les acteurs. Ces dernières indiquaient de grandes difficultés, ce qui engendre de la surprise et de la satisfaction au sujet de la rapide progression identifiée en fin de période de formation pratique.

Dans l'évaluation sommative, les capacités démontrées par l'étudiante en fin de période de formation pratique sont pondérées par la lenteur de leur construction au cours de la période de formation pratique. Les acteurs oscillent ainsi entre l'évaluation du processus (jugé comme

ayant été trop lent) et l'évaluation du niveau attendu en fin de formation pratique. La progression finale est saluée et il est décidé de mentionner ce point dans les commentaires. Cette décision pourrait être interprétée comme une volonté de profiter d'insérer une dimension formative dans cette démarche d'abord axée sur de l'évaluation sommative.

Il est intéressant de constater qu'il existe une ambiguïté sur les personnes évaluées, en particulier lorsque l'objet de l'évaluation est le processus d'apprentissage. Ainsi, lorsque le RFP dit qu'il est très admiratif, la PF semble prendre le compliment pour elle et le remercie. Cette ambiguïté n'est pas résolue dans le tour de parole suivant, dans lequel le RFP relève d'abord un résultat concernant l'étudiante : « elle est née en tant que travailleuse sociale » avant d'enchaîner avec un compliment à la PF : « grâce à vous ».

Le consensus entre la PF et le RFP est aussi alimenté par la concordance des évaluations fondées sur différents supports : le rapport écrit, les observations du PF et de la responsable et, probablement, sans que cela soit explicite, sur ce qui vient d'être dit par oral dans la phase précédente de la séance. La conversation passe de manière fluide du traitement d'un support à un autre. Cette fluidité semble se construire sur le fait que les sources sont concordantes.

Dans cet extrait, les critères énoncés dans le projet de formation en début de période de formation pratique ne sont pas explicitement repris. Toutefois, les acteurs argumentent leur jugement évaluatif par des critères de natures diverses : le rythme du parcours d'apprentissage (« ça a été . un peu trop LENT pendant le stage »), la qualité du rapport (« moi j'étais toute contente de recevoir le rapport-là »), la prise de risque (« elle ose parler de ses difficultés »), l'authenticité (« se dévoiler comme ça »), le fait de « naître comme travailleuse sociale », la durabilité de l'apprentissage (« ça sera irréversible »), la capacité de réflexion (« cette difficulté de réflexion »).

Enfin, nous constatons qu'en parallèle de l'activité d'évaluation, les acteurs mènent une activité de régulation de leur prérogative et du lead sur le processus évaluation. Ce lead est pris par le RFP (« maintenant il faut lui mettre une note »), mais ce dernier laisse l'appréciation finale à la PF (« moi je vous suis, parce que c'est vous qui êtes mieux placée pour juger »). La PF se montre prête à prendre cette responsabilité, comme en témoigne sa réponse très rapide, qui ne laisse pas le temps au RFP de terminer sa phrase. Il apparaît plus tard qu'elle a vraisemblablement pris le temps de discuter de la note avec son équipe et avec sa responsable.

Extrait 2 : phase de détermination de la note : rédaction du commentaire

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | PF | moi ça serait de de retransmettre ce qu'on a dit/ ehm |
| 2 | RFP | si vous voulez moi je me lance . parce que °j'ai un peu° |
| 3 | PF | mais +allez-y+ ((rires)) |
| 4 | RFP | ouais |

- 5 PF de toute façon gênez-vous pas hein/ ((rires))
- 6 RFP alors . eh: . eh: . j'écris et je vous dis après/ -fin . eh:
- 7 PF ouais\
- 8 RFP ((écrit)) donc j'ai commencé en disant . Tonia⁸ est parvenue TARdivement à enclencher une vraie remise en question/ . elle . elle a surmonté un manque de confiance en elle .
- 9 PF ouais/
- 10 RFP qui l'empêchait .. empêchait . eh: .
- 11 PF de développer sa propre réflexion/
- 12 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\ .
- 13 PF ouais\ .
- 14 RFP voilà . ben voilà/ . ça fait trois lignes et demi . même plus/
- 15 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
- 16 RFP ouais . alors je peux le rajouter/ hein/
- 17 PF ouais/
- 18 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/+
- 19 PF ouais/ . je lui souhaite en tout cas\
- 20 RFP voilà\ .. okay

Dans la première partie de cet extrait n°2, les interactions permettent principalement une régulation entre les acteurs. La configuration est exactement inverse à celle que nous relevions pour l'extrait n°1 : c'est la PF qui prend le lead de la démarche de rédaction du commentaire (« moi ça serait de retransmettre ce qu'on a dit »), tout en marquant une hésitation « ehm » qui laisse la place au RFP de s'autoaccorder la possibilité de proposer un contenu. Une série

⁸ Prénom fictif.

de sous-entendus montrent un alignement entre les protagonistes sur le fait que le RFP aurait plus de ressources à ce sujet (« parce que °j'ai un peu° », « de toute façon gênez-vous pas hein/ ((rires)) »). Toutefois, dans la suite de l'extrait les tours de paroles se complètent et la rédaction du commentaire est ainsi réellement co-construite, même si le RFP prend seul la décision d'un léger ajustement (déplacer le mot « vrai »).

Le commentaire rédigé peut être interprété comme une justification de l'évaluation sommative qui reprend certains des critères énoncés plus haut et en amène de nouveaux (lenteur du processus, qualité de l'évolution en fin de période de formation pratique, capacité de remise en question, confiance en soi, capacité de réflexion, prise de risque, liens avec des références théoriques). Toutefois, l'usage qui est en finalement fait dépasse la justification : alors que le RFP initie la clôture de l'échange et de la rédaction du commentaire (« voilà . ben voilà/ . ça fait trois lignes et demi . même plus/ »), la PF formule une réflexion sur le processus d'apprentissage (« ouais c'était un VRAI travail de LACHer prise hein/ »). La PF enchaîne avec une réflexion sur sa propre réflexion, qu'elle formule comme un aparté entre professionnels au sujet d'une ressource jugée difficile à développer : « je le dis parce que le lâcher-prise c'est toujours quelque chose qui est tellement difficile ».

Le RFP propose alors de compléter la rédaction effectuée jusqu'ici. La manière dont il formule le complément évoque la dimension formative de l'évaluation puisqu'il y est question « d'aborder la suite sereinement ».

En fin d'interaction, la PF formule une sorte de vœux « ouais/ . je lui souhaite en tout cas\ » qui peut être interprété comme relevant d'une dimension affective dans sa relation à l'étudiante mais aussi comme une relativisation de la durabilité de l'apprentissage qui avait été identifiée plus tôt par le RFP. C'est le RFP qui clôture l'interaction.

Extrait 3 : Phase de communication à l'étudiante

1	PF	voilà/
2	RFP	après avoir DELibéré . ((rires)) le JUry vous décerne la note de . C/.
3	ETU	trop bien ((regarde PF))
4	PF	°oui°
5	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\
6	ETU>PF	°XX°
7	RFP	voilà\
8	ETU	c'est trop bien\

9	PF	okay\ . super\
10	ETU	merci/ .
11	PF	ben . bien . BRAvo à toi en tout cas/ ouais\ . moi je: suis aussi . EPatée par ce REbondissement . FINal/ ((rires)) . qui est vraiment chouette\
12	ETU	ah oui/
13	PF	voilà/

Nous constatons dans cet extrait que c'est le RFP qui prend le rôle de celui qui annonce le résultat. Il le fait de manière enjouée comme en témoigne les rires, mais de manière formelle (« après avoir délibéré, le jury vous attribue »). Malgré cette annonce par le RFP, l'étudiante se tourne vers sa PF pour manifester son contentement (« trop bien »). Elle sélectionne ainsi la personne qu'elle connaît le mieux, après 22 semaines passées ensemble sur le terrain. On peut ainsi faire l'hypothèse d'un lien de confiance davantage construit.

Nous constatons que la réaction de l'étudiante est uniquement positive alors que la note, et surtout le commentaire, sont nuancés. Cette attitude suggère que l'étudiante s'attendait peut-être à une moins bonne note et était encore marquée par l'idée exprimée plus tôt dans la période de formation pratique qu'elle pourrait ne pas réussir cette dernière.

Ce qui frappe dans cet extrait est l'ambiance détendue dans laquelle se déroule l'ensemble du processus et l'alignement des trois acteurs qui semblent tous trois donner sens au résultat.

Conclusion

En présentant deux types de matériaux très différents (des observations issues de notre quotidien professionnel et un extrait d'entretien), notre démarche exploratoire met en perspective différents niveaux d'enjeux de l'évaluation des apprentissages. Ainsi, parmi les enjeux soulevés, certains concernent les pratiques d'évaluation, et d'autres concernent le dispositif d'évaluation. Ces enjeux sont interreliés et nous retrouvons ici la tension et l'interaction qui existe entre le travail prescrit et le travail réel, qui fonde le métier comme instituant et institué (Clot, 2008)⁹. Cela nous permet d'affirmer que l'activité des acteurs de

⁹ Sur le plan méthodologique, notre démarche est elle aussi teintée par cette tension entre instituant et institué. Ainsi si l'analyse de l'extrait se fonde en premier lieu sur une méthodologie inductive d'analyse des interactions, elle se fonde également sur les observations de la première partie du texte, qui viennent teinter la lecture que nous faisons du matériel brut.

l'évaluation est traversée par les multiples enjeux de l'évaluation. En situation, ils doivent se positionner et exercer leur jugement évaluatif en tenant compte de ces différents enjeux, afin de donner du sens à leur pratique et aux résultats de l'évaluation. C'est ce que Mottier Lopez (2019) appelle la « multiréférentialisation » et la « polycontextualité » de l'évaluation. Ces notions renvoient d'une part à l'idée que les contextes de l'évaluation sont multiples (dans le cas de l'évaluation des formations pratiques dans le Bachelor en travail social nous identifions notamment : le contexte singulier du parcours bibliographique et d'apprentissage de l'étudiant ; le contexte de son projet de formation pratique formulé au début du stage ; le contexte de son activité réelle pendant ce dernier ; le contexte de l'alternance intégrative qui demande à l'étudiant de démontrer l'acquisition d'une multiplicité de savoirs ; le contexte du projet des formateurs de garantir et de promouvoir le niveau de compétence à l'exercice du métier et de la profession du travail social) ; d'autre part, que ces contextes multiples demandent aux acteurs d'utiliser plusieurs grilles de lectures (référentiels) pour fonder leur jugement évaluatif, d'où l'idée de « multiréférentialisation ».

Ces notions viennent éclairer les possibilités d'agir des acteurs face aux situations singulières. Elles constituent aussi des pistes très intéressantes pour continuer à développer un dispositif d'évaluation qui tienne compte des différents contextes cités plus haut, tout en garantissant de tendre à l'équité de traitement entre étudiants. En particulier, elles ouvrent des voies pour créer un dispositif capacitant pour les acteurs qui doivent le mettre en œuvre et qui articule l'exigence de la définition de critères d'évaluation en amont de la période de formation pratique et la nécessité de tenir compte des pratiques réelles telles qu'elles se sont réalisées lors de l'évaluation finale.

Bibliographie

Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 165-177. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/nrp.001.0165>

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.

Colognesi, S., & Nieuwenhoven, C. V. (2017). Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-27.

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.

Hadji, C. (1999). *L'évaluation démystifiée: Mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages* (2e éd). ESF.

HES-SO. (2020). *Plan d'études cadre 2020, Bachelor of Arts HES-SO en Travail social*. <https://www.hes-so.ch/bachelor/travail-social>

HES-SO. (2021). *Dispositions d'application sur la formation pratique relatives au Plan d'études cadre 2020 du Bachelor of Arts HES-SO en Travail social*.

- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Charalampos, T. (2001). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. Continuum.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (1^{re} éd.). Cambridge University Press.
<https://www.cambridge.org/core/product/identifiant/9780511815355/type/book>
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3, 49-63. Repris dans J. Leplat (dir.) (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*, t. I, Toulouse: Octarès, 47-60.
- Lerbet, G. (1995). Chapitre VII, «Cognition, paradoxes, et alternance.». In G. Lerbet, *Bio-cognition, formation et alternance*. L'Harmattan.
- Mattei-Mieusset, C. (2013). *LES DILEMMES D'UNE PRATIQUE D'ACCOMPAGNEMENT ET DE CONSEIL EN FORMATION. ANALYSE DE L'ACTIVITE REELLE DU MAITRE DE STAGE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE*. [Phdthesis, Université de Reims Champagne Ardenne].
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01117240>
- Mottier Lopez, L. (2009). L'évaluation en éducation: Des tensions aux controverses. In *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 7-25). De Boeck Supérieur.
- Mottier Lopez, L. (2013). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation. *Revue française d'administration publique*, N° 148(4), 939-952. <https://doi.org/10.3917/rfap.148.0939>
- Mottier Lopez, L. (2019). Penser l'évaluation des apprentissages comme une activité polysituée. *Éducation Permanente*, 220-221(3-4), 195-202. <https://doi.org/10.3917/edpe.220.0195>
- Mottier Lopez, L., & Dechamboux, L. (2017). D'un référentiel d'évaluation fixe à une co-constitution référentielle dynamique, ce que nous apprend le jugement situé de l'enseignant. *Contextes et didactiques*, 9, 12.
- Mottier Lopez, L., & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: Développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34. <https://doi.org/10.7202/1024962ar>
- Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L., & Villabona, F. M. (2012). La modération sociale: Un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *Questions Vives. Recherches en éducation*, Vol.6 n°18, 159-175. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1235>
- Vanhulle, S., Merhan Riolland, F., & Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants: Un état de la question. In S. Vanhulle, F. Merhan Riolland, & C. Ronveaux, *Alternances en formation* (p. 7-45). De Boeck. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:75048>
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>

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>

Annexe

Conventions de transcription (Filliettaz, 2018, p. 49)

Filliettaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherche en éducation. Principes, méthodes et outils d'analyse*. Université de Genève. FPSE.

Symbole	Signification
PF > ETU	relation d'allocation (désignation de l'interlocuteur)
/	intonation montante
\	intonation descendante
MAJuscule	segment accentué
:::	allongements syllabiques (ex : euh :::)
.	brève pause de durée variable
((4 sec))	pause d'une durée ici de 4 secondes
XXX	segment ininterprétable (inaudible)
(incertain)	segment dont la transcription est incertaine
<u>souligné</u>	chevauchement de la parole entre interactants
tronca-	troncation (ex : bonj-)
((commentaire))	commentaire du transcripteur, relatif à des déplacements corporels, des conduites gestuelles ou des actions non verbales
< ouais >	régulateurs verbaux
°bla-bla°	diminution volume de la voix
+bla-bla+	augmentation volume de la voix