

Les outils d’(auto)évaluation de la plateforme Focus à l’Espace Entreprise : une compréhension partagée à constamment négocier

Lucie Mottier Lopez – Lucie.Mottier@unige.ch

Céline Girardet – Celine.Girardet@unige.ch

Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l’éducation

Pour citer cet article : Mottier Lopez, L., & Girardet, C. (2020). Les outils d’(auto)évaluation de la plateforme Focus à l’Espace Entreprise : une compréhension partagée à constamment négocier. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(1), 63-78.

Résumé

Le contexte concerné par la recherche est « L’Espace Entreprise » du canton de Genève qui propose des stages après la scolarité obligatoire, afin de répondre à un déficit d’offres de places d’apprentissage in situ dans le domaine commercial. L’article s’intéresse à une plateforme numérique, appelée FOCUS dont la fonction est d’offrir un ensemble d’outils dans un but d’accompagnement formatif et de certification des compétences et attitudes professionnelles des stagiaires. L’article examine plus spécialement la perception de trois outils d’évaluation et de mise à distance critique et réflexive : l’évaluation des « missions » obligatoires à effectuer par les stagiaires, une autoévaluation systématique de l’attitude professionnelle et un journal de bord personnel. L’analyse thématique des entretiens montre un discours récurrent des stagiaires et des formateurs à propos de deux démarches en particulier : (1) l’explicitation du référentiel de l’évaluation sur FOCUS, (2) la coévaluation à réaliser entre stagiaire(s) et formateurs. Les perceptions exprimées donnent à voir les tensions ressenties entre les différentes fonctions des trois outils concernés et, plus généralement, concernant le sens et l’utilité des outils expérimentés.

Mots-clés

E-portfolio, Evaluation, Autoévaluation, Apprentissage en commerce.

Abstract

This research takes place in the context of the “Espace Entreprise” (literally, “business space”) in the Swiss canton of Geneva. This institution offers internships after compulsory school to respond to the lack of apprenticeship opportunities in the commerce sector. The present paper focuses on a digital platform called FOCUS. This platform offers a set of tools that aim to train and certify trainees’ professional skills and attitudes. In particular, this paper examines the perceptions of three assessment and reflective tools: The assessment of “missions” that trainees have to carry out, a systematic self-assessment of professional attitude, and a personal journal. Thematic analysis of interviews with trainees and trainers shows a recurring discourse about two key processes: (1) Making explicit the assessment criteria set up on the platform, (2) the co-assessment between trainee(s) and trainers. The perceptions expressed show tensions felt between the different functions of the three assessment tools and more generally regarding the meaning and usefulness of these experienced tools.

Keywords

E-portfolio, Assessment, Self-assessment, Commercial apprenticeship.

1. Le contexte de l'Espace Entreprise

L'Espace Entreprise¹ est un centre de formation professionnelle initiale dans le canton de Genève. Créé en 2011, ce centre a pour particularité de proposer des stages pratiques afin de répondre à un déficit d'offres de places d'apprentissage *in situ* dans le domaine commercial. Il s'inscrit dans un modèle qui alterne une formation pratique à l'Espace Entreprise, une formation théorique dans une école professionnelle genevoise et des cours interentreprises. La qualification obtenue est un Certificat Fédéral de Capacité (CFC), équivalent à un brevet professionnel et, quand il est complété par une maturité professionnelle, à un baccalauréat professionnel en France. Délivrée par les autorités cantonales, la qualification se fonde sur des examens externes réalisés en fin de formation. Ils sont gérés par l'association professionnelle des employés de commerce qui est l'organe prescripteur du contenu de la formation et des examens finaux².

La formation dure trois ans. L'Espace Entreprise accueille les stagiaires pendant des périodes de deux à quatre semaines, pour une durée totale de cinq mois et demi sur l'ensemble de la formation. Trois cent trente stagiaires en moyenne sont en permanence dans l'Espace Entreprise qui en reçoit en tout 2000 en moyenne par année. Les formateurs et formatrices travaillent entre deux et quatre jours par semaine à l'Espace Entreprise. Afin d'être dans une logique proche des conditions de formation duale par la « voie de l'apprentissage » en Suisse, l'Espace Entreprise est restructuré de telle sorte à pouvoir offrir des prestations à une clientèle réelle³. Comme expliqué dans Antille, Malacorda et Mottier Lopez (2016), « la séparation entre degrés annuels a été progressivement supprimée au profit de la constitution de petites équipes de stagiaires de 1^{re}, 2^e et 3^e année, dans le but de favoriser des modalités de formation par les pairs. Chaque équipe travaille à une réalisation commune⁴, sous la supervision de formateurs et formatrices. Plusieurs équipes de stagiaires qui se succèdent peuvent être amenées à travailler sur un même mandat » (p. 164). Un des enjeux est alors de parvenir à suivre et à évaluer les compétences professionnelles des stagiaires au regard des parcours de formation singuliers qui sont les leurs, au fil de leurs équipes successives (et fluctuantes) d'appartenance et des différentes missions à réaliser au regard des mandats donnés par la clientèle.

2. Choix méthodologiques pour ce contexte

Dans ce texte, nous exploitons tout spécialement les données des différents entretiens de recherche, croisés à quelques réponses des stagiaires, fournies dans le questionnaire en ligne. Ces entretiens ont été menés à la rentrée académique 2017 :

- Un entretien semi-structuré mené avec les deux concepteurs principaux de la plateforme numérique qui nous intéresse dans ce contexte, Focus. Ces concepteurs

¹ Voir : <https://edu.ge.ch/site/espaceentreprise/>. Cette description de l'Espace Entreprise s'appuie également sur la publication d'Antille, Malacorda et Mottier Lopez (2016).

² Pour plus d'informations sur le profil de qualification, voir : <https://www.orientation.ch/dyn/show/1900?id=99>

³ La clientèle est issue essentiellement des organismes publics, parapublics, non gouvernementaux ou associatifs. L'Espace Entreprise s'est spécialisé dans les domaines du back office, de la comptabilité, des ressources humaines et de la communication.

⁴ Ou « mission » à réaliser.

font partie de l'Espace Entreprise tout en faisant également des interventions de formation.

- Dix entretiens semi-structurés auprès de cinq formateurs et de cinq formatrices. Le choix de ces personnes s'est fait à partir de deux conditions : (1) leur volontariat, (2) leur présence au sein de l'Espace Entreprise pendant les jours planifiés pour les entretiens.
- Dix entretiens semi-structurés auprès de stagiaires. A partir des deux mêmes conditions initiales que les formateurs, la direction de l'Espace Entreprise a choisi des profils contrastés de stagiaires (sur la base de leurs résultats) travaillant avec les formateurs et formatrices impliqués dans la recherche.

Les entretiens ont fait l'objet d'une transcription écrite intégrale. Une analyse thématique transversale (au sens de Blanchet & Gotman, 2011) a été effectuée en deux étapes : la première étape a consisté à identifier dans chaque verbatim les questions « externes » posées par la chercheuse qui a mené l'entretien (c'est-à-dire introduisant un nouveau thème dans la discussion, associé au canevas d'entretien préétabli), puis les thèmes « émergeant » des discours effectifs (incluant les relances de la chercheuse). La seconde étape s'est appuyée sur l'élaboration d'une grille d'analyse commune à tous les entretiens, délimitant les thèmes transversaux à ceux-ci. Cette grille a permis d'analyser la façon dont chaque thème transversal a été traité par les différentes catégories d'acteurs, tout en faisant attention à garder l'identité de chaque personne qui s'exprime, pour, dans l'écriture des résultats, interpréter finement les dimensions spécifiques abordées dans chaque thème transversal et croiser les points de vue.

Pour ce qui concerne les résultats du questionnaire en ligne, une analyse du corpus propre à l'Espace Entreprise a dévoilé des problèmes dans la distribution des réponses. En effet, les analyses ont montré que les scores étaient tous corrélés les uns aux autres : les stagiaires ont eu tendance à répondre systématiquement « d'accord », peu importe l'item, y compris entre des items dont les formulations seraient contradictoires. C'est pourquoi, dans cet article, nous n'exploitons que quelques réponses ouvertes et indicateurs quantitatifs (pourcentages d'accord versus de désaccord) à des fins descriptives, qui sont intéressants à mettre en perspective avec les discours produits dans les entretiens.

Nous commençons ci-dessous par décrire les principaux outils d'évaluation et de suivi des parcours de formation des stagiaires conçus pour l'année académique 2017-2018. Nous croisons cette description avec les données de l'entretien réalisé avec les deux concepteurs de Focus dont l'analyse a permis de dégager les prescriptions institutionnelles concernant les usages souhaités pour les formateurs et pour les stagiaires ainsi que les raisons à l'origine de l'implantation de la plateforme numérique. Nous poursuivons par quelques données issues du questionnaire en ligne à propos de la façon dont les stagiaires ont perçu les buts de Focus. Nous terminons par les résultats de notre analyse thématique transversale des discours produits par les stagiaires et les formateurs et formatrices dans les entretiens semi-structurés. Nous donnons à voir deux axes thématiques particuliers, car émergeant de façon récurrente dans les discours tenus et donnant à voir des tensions entre les différents buts et visées évaluatives de Focus perçus par les personnes interviewées.

3. La plateforme Focus : des outils d'évaluation et de suivi des parcours de formation des stagiaires

Dès sa création, l'Espace Entreprise a introduit un portfolio pour consigner l'expérience acquise par les stagiaires au long des trois années de formation, combinant des démarches d'évaluation formative et sommative. Très vite, la direction a souhaité faire évoluer ce portfolio en un outil d'évaluation électronique, d'abord appelé « dossier de formation personnel » (Antille *et al.*, 2016), puis élargi à une *plateforme numérique* nommée Focus depuis septembre 2017 (Antille, Favre, Mottier Lopez & Girardet, 2018). Ainsi, la présente étude s'intéresse plus spécialement aux outils d'évaluation et de mise à distance critique et réflexive destinés aux stagiaires sur la plateforme, s'inscrivant selon les concepteurs dans une démarche de type portfolio. Ces outils sont au nombre de trois (évaluation de chaque mission, autoévaluation de l'attitude professionnelle, journal de bord) ; les deux premiers sont obligatoires.

3.1. Évaluation de chaque mission obligatoire à effectuer

La mission obligatoire que chaque stagiaire doit réaliser est liée à un domaine de compétences spécifiques et à des objectifs du « plan d'études standard » commun à tous les apprentissages d'employé de commerce au niveau fédéral. L'annexe 1 présente un exemple d'évaluation obligatoire d'une mission. Avant l'effectuation de la mission, chaque stagiaire doit rédiger la description du contexte de celle-ci, les étapes de sa réalisation et les indicateurs de réussite servant à évaluer les gestes professionnels associés au référentiel métier in situ et de formation. Ces différentes rubriques sont ouvertes. Aux yeux des concepteurs de l'outil, elles ont une fonction de contractualisation de la mission, permettant une explicitation du *référentiel de formation et d'évaluation* en jeu dans la mission (identification des objectifs visés du plan d'études et définition des indicateurs de réussite de la mission). Les indicateurs à rédiger par les stagiaires doivent être ensuite contrôlés, ajustés si besoin, puis formellement validés par les formateurs impliqués. Une fois la mission effectuée, chaque stagiaire doit obligatoirement évaluer celle-ci au regard de chaque indicateur défini (par un logo : pouce vert qui se lève, pouce rouge qui se baisse). Dès cette évaluation réalisée, le formateur évalue à son tour la mission pour chaque indicateur retenu. L'intention de cet outil est d'offrir une base de discussion entre formateurs et stagiaires par le moyen de démarches de coévaluation (confrontation entre l'autoévaluation de l'apprenant et l'évaluation de l'enseignant, Allal, 1999) formelles et instrumentées. Une rubrique ouverte offre la possibilité (non obligatoire) aux stagiaires d'ajouter des réflexions personnelles – non consultables par les formateurs – dans une perspective formative. En fin de processus, les formateurs attribuent une appréciation globale à la mission. Ils sont libres de prendre en compte ou non les autoévaluations formulées par les stagiaires ainsi que la teneur des échanges de coévaluation. Cette appréciation est alors sommative ; elle détermine la validation du stage qui est une condition pour accéder à la certification finale (examens externes) de fin de formation.

3.2. Autoévaluation systématique de l'attitude professionnelle

En plus de l'évaluation des missions obligatoires, une autoévaluation systématique est sollicitée auprès des stagiaires concernant leur attitude professionnelle (voir annexe 2). Celle-ci porte sur quatre domaines définis : l'engagement, l'adaptabilité, la collaboration, la civilité. Pour chaque domaine, trois ou quatre compétences sociales sont prédéfinies sur Focus (voir tableau 2). Une autoévaluation globale de chacune de ces compétences doit être

effectuée après chaque jour de stage (selon le même principe que les indicateurs plus haut, tableau 1). Les stagiaires ne peuvent pas accéder aux outils de Focus – indispensables pour réaliser les missions obligatoires, notamment – si cette autoévaluation n'est pas faite. Au fur et à mesure des autoévaluations, un synoptique se constitue sur Focus, donnant à voir aux stagiaires et aux formateurs un profil individualisé de progression à des fins si besoin de régulation au cours des stages suivants.

3.3. Journal de bord personnel

Enfin, la plateforme Focus offre la possibilité aux stagiaires de renseigner un journal de bord⁵ personnel. Il n'est pas obligatoire et les formateurs ne peuvent pas le consulter. Cet outil incite les stagiaires à regrouper les différentes activités (missions obligatoires et hors missions, y compris en dehors de l'Espace Entreprise) réalisées pendant les trois années de formation. C'est le stagiaire qui choisit les activités qu'il souhaite consigner dans son journal de bord. Pour ce faire, une description de l'activité doit être rédigée ainsi que le cadre dans lequel l'activité a eu lieu, le temps passé à la réaliser. A partir d'une liste préexistante sur Focus, le stagiaire doit sélectionner les compétences professionnelles développées durant l'activité, puis autoévaluer chacune d'entre elles à l'aide d'une échelle prédéfinie en six échelons qualitatifs⁶. Chaque stagiaire peut télécharger des documents liés à l'activité retenue pour son journal de bord et rédiger des commentaires réflexifs et critiques. Pour les concepteurs, le but principal de cet outil est de garder la mémoire des activités réalisées pendant la formation, notamment dans la perspective des examens externes finaux, y compris pour avoir conscience des enjeux de développement professionnel et de production associés à ces activités.

Une des caractéristiques de Focus est de proposer un ensemble d'outils interreliés qui encouragent des démarches formatives d'autoévaluation par les stagiaires, de coévaluation avec les formateurs, débouchant pour certains outils sur des évaluations sommatives (validation des stages) en vue de l'obtention de la qualification finale attribuée par les autorités cantonales (évaluation certificative). D'une façon générale, les intentions des concepteurs de Focus (et de la direction de l'Espace Entreprise) sont d'aider les stagiaires non seulement à connaître les attentes et objectifs visés (le référentiel de formation et d'évaluation), mais surtout de se les approprier activement en devant effectuer concrètement des liens entre les activités de formation, les objectifs formels du plan d'études, les compétences professionnelles en jeu dans la spécificité des situations et les indicateurs de réussite. Des démarches réflexives sont sollicitées selon des modalités dialogiques (discussion entre formateurs et stagiaires ou groupe de stagiaires, sur la base des (auto)évaluations formulées) et par le moyen d'écriture réflexive (notamment pour rédiger les contextes et les étapes de réalisation des activités ainsi que pour formuler des commentaires personnels). Plus généralement, les concepteurs considèrent que Focus vise un soutien et un accompagnement du stagiaire à « l'auto-reconnaissance de ses propres compétences » et à son « auto-socialisation » (Gauthier, 2008 cité par Antille *et al.*, 2018).

⁵ Appelé « portfolio » depuis septembre 2017.

⁶ L'échelle est la suivante : excellent, très bien, satisfaisant, insuffisant, faible, très faible.

Observons maintenant comment ces outils et leurs intentions sont perçus par les stagiaires et les formateurs et formatrices⁷ de l'Espace Entreprise.

4. Perception dans le questionnaire en ligne des buts de Focus par les stagiaires

Le questionnaire en ligne a été rempli par 183 stagiaires de l'Espace Entreprise, dont 180 en troisième année de formation. La majorité (98,4%) avait entre 20 et 25 ans au moment de remplir le questionnaire. 107 sont des hommes et 76 sont des femmes. 69,4% considèrent que les buts de Focus ne sont pas clairs à leurs yeux. Dans une question ouverte qui leur demandait d'identifier les buts (« citez les principaux buts de Focus »), 56 réponses brèves ont été librement rédigées, dont 52 exploitables. L'analyse de contenu de celles-ci montre que les dimensions principalement énoncées sont les suivantes (plusieurs dimensions peuvent figurer dans une même réponse) :

Tableau 1. Buts de Focus (question ouverte)

« Citez les principaux buts de Focus » :	Nombre de stagiaires
<i>Dimensions énoncées</i>	
Aider à organiser, structurer les activités et tâches à réaliser dans la journée / dans le stage	14
Mettre en mémoire les activités et tâches réalisées tout au long de la formation	12
Servir à évaluer les compétences des stagiaires, leur travail, leurs activités, les missions	12
Se former, apprendre, développer des compétences	8
Montrer une évolution, une progression, un suivi	6
Aider à préparer l'examen final	5
Servir pour après la formation, pour un entretien d'embauche, pour sa vie professionnelle future	4
Aider à être autonome, indépendant	3

Ainsi, les buts de Focus, tels que les stagiaires les expriment dans le questionnaire en ligne, sont principalement de l'ordre de l'aide à l'organisation des activités et tâches à réaliser (dans le quotidien de la journée de stage), de les garder en mémoire (dans la durée des trois ans de la formation professionnelle), et d'évaluer les activités réalisées et les compétences professionnelles développées. De façon moins fréquente, Focus est perçu par les stagiaires comme servant à soutenir leurs apprentissages, à montrer les progressions effectuées et à préparer la certification finale.

Aux questions fermées (énoncées dans le questionnaire après la question ouverte sans possibilité de les lire avant), la majorité des stagiaires s'accorde avec les affirmations proposées, comme le montre le tableau 2.

⁷ Quand il s'agira de désigner les participants à l'enquête, nous indiquerons désormais le genre des personnes concernées.

Tableau 2. Buts de Focus (réponses aux questions fermées, en %)

« Focus	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
est une aide pour développer des compétences professionnelles »	4,37	19,13	61,75	14,75
permet aux stagiaires de réfléchir à leurs expériences professionnelles »	3,28	15,85	62,30	18,58
permet aux stagiaires de réfléchir à leur progression d'apprentissage au fil des tâches »	1,09	13,11	62,84	22,95
permet de rendre le stagiaire acteur de ses apprentissages »	3,28	24,04	59,56	13,11

Les stagiaires paraissent d'accord avec l'idée que Focus est un support à leur réflexivité concernant leur progression d'apprentissage (85,79%) et leurs expériences professionnelles (80,88%). Ils sont moins nombreux à penser que Focus sert à les rendre plus actifs dans leurs apprentissages (72,67%)⁸. Mais, comme nous l'avons signalé plus haut, l'analyse des réponses des stagiaires de l'Espace Entreprise montre qu'ils ont eu tendance à être constamment d'accord avec les propositions du questionnaire, y compris quand celles-ci étaient contradictoires entre elles. Compte tenu de ce biais, nous privilégions ci-après une étude fouillée des discours produits dans les entretiens semi-structurés qui ont permis des explicitations et des relances.

5. Deux axes thématiques récurrents dans les discours

L'analyse thématique transversale (Blanchet & Gotman, 2011) des entretiens dégage deux axes qui reviennent de façon récurrente dans le discours des stagiaires et des formateurs et formatrices : (1) la démarche consistant à devoir expliciter le référentiel de l'évaluation des missions, (2) les démarches d'autoévaluation et de coévaluation à réaliser entre les partenaires. La centration sur ces différentes démarches donne à voir de façon fine les différents buts perçus par les utilisateurs de Focus, les tensions, voire les écarts par rapport à leurs usages des outils de la plateforme numérique.

5.1. La démarche d'explicitation du référentiel de l'évaluation des missions

La littérature spécialisée insiste sur l'importance de partager avec les apprenants les objectifs et les critères d'évaluation pour soutenir les progressions d'apprentissage, y compris dans le contexte de l'enseignement supérieur. L'analyse de la littérature faite par Panadero et Jonsson (2013) dégage un ensemble de facteurs associés à l'usage par les élèves des critères d'évaluation : clarification des attentes, réduction de l'anxiété, aide au feedback formatif, amélioration de l'auto-efficacité des élèves et soutien à leur autorégulation.

Comme décrit plus haut, la direction de l'Espace Entreprise a choisi de rendre explicite auprès des stagiaires le référentiel des différentes démarches d'évaluation à réaliser sur

⁸ Addition des pourcentages des échelons « d'accord » et « tout à fait d'accord » de l'échelle de Likert.

Focus (évaluation des missions, évaluation des attitudes professionnelles, journal de bord). Dans le cadre de l'évaluation des missions plus particulièrement, les stagiaires sont directement impliqués dans la formalisation et l'écriture du référentiel. Cette démarche est associée à une « contractualisation » de la mission à réaliser entre le stagiaire et ses formateurs et formatrices. Pour rappel, chaque stagiaire doit décrire le contexte de la mission et ses étapes de réalisation, identifier les objectifs de compétences visés par rapport au plan d'études standard et rédiger les indicateurs de réussite par rapport au « produit » concret à réaliser à la demande du mandataire concerné.⁹ Comment les dix stagiaires interviewés perçoivent-ils cette démarche d'explicitation du référentiel d'évaluation ? Et quel est le point de vue des formateurs et formatrices interviewés ?

Excepté l'un d'entre eux (S3), tous les stagiaires perçoivent des buts formatifs à la démarche. De leur point de vue, elle permet de décrire et de préciser ce qu'il y a à faire, y compris pour le formateur ou la formatrice (S1, S2), d'avoir conscience des compétences à développer pendant la mission (S4), de savoir sur quoi porte l'autoévaluation pour pouvoir progresser dans la suite du stage / des stages (S6), de faire le lien entre la tâche à réaliser et les objectifs visés (S5, S7), d'aider à garder en mémoire ce qui a été fait pendant les stages (S5, S8).

La plupart des dix stagiaires expriment un rapport positif face à la démarche d'explicitation du référentiel. Celle-ci contribue à « apprendre à être autonome, indépendant » (S1), les stagiaires peuvent ainsi « se débrouiller » (S1). Cette démarche aide à réaliser la tâche et à progresser par rapport à ce qui est acquis ou pas encore acquis, et à ce qui pourra être travaillé dans une prochaine mission (S5, S6).

Mais ce n'est pas parce que l'on connaît l'utilité de la démarche, que celle-ci fait forcément sens. C'est le cas de S7 qui dit ne pas exploiter la démarche pour lui-même, tout en reconnaissant son utilité pour d'autres stagiaires. C'est le cas également de S9 qui dit ne pas être convaincu. Un stagiaire est tout particulièrement critique (S3). Il ressort de son discours qu'il ne parvient pas à reconnaître le référentiel de l'évaluation de la mission, y compris quand les formateurs lui indiquent précisément les objectifs et les indicateurs de réussite concernés. La mise en relation entre le référentiel formel et l'activité réalisée pose problème à ce stagiaire qui, du coup, semble également douter de l'évaluation de ses formateurs. En effet, il considère qu'il ne sait pas sur quoi ces derniers évaluent. Ce qui compte alors pour lui, à ses dires, c'est d'avoir des « bonnes notes [...] sans trop se poser de questions », puis d'essayer « de faire le mieux possible du début à la fin... il (le formateur) veut ce résultat-là, alors on essaie d'être le plus proche possible du résultat qu'il aimerait atteindre » (S3). Ce qui fait référence pour lui est le résultat attendu par le formateur, et non pas le développement des compétences professionnelles en jeu dans la mission.

Le discours critique de S3 entre en résonance avec les difficultés exprimées par les dix formateurs et formatrices interviewés concernant l'explication du référentiel de l'évaluation des missions. Ainsi, toutes et tous considèrent que la terminologie du plan d'études (à réinvestir dans Focus) est trop abstraite et compliquée pour les stagiaires : « les termes ne sont pas simples à comprendre ... 'approche action interdisciplinaire' par exemple ... 'esprit critique', ça veut dire quoi esprit critique ?... 'proactivité et autonomie' » (F1). De même, il y

⁹ Comme la didactique professionnelle l'a développé (e.g., Piot, 2010), il y a une articulation entre les processus constructifs et productifs dans la formation en entreprise. Les indicateurs de réussite sont associés ici à la dimension productive de l'activité de travail.

a une difficulté de compréhension de ce qu'est un indicateur tant pour les stagiaires que pour les formateurs et formatrices. En conséquence, il est difficile de les identifier par rapport à la spécificité de chaque mission et de les écrire de façon autonome.

Ces difficultés ou obstacles ne s'observent pas de façon aussi appuyée et unanime dans le discours des stagiaires. Pour S2, le fait de devoir rédiger « avec nos propres mots » rend plus facile la compréhension de la mission à réaliser. « Le fait que ce soit nous qui entrons ça et tout ça, je trouve que c'est mieux » (S2). Pour S1, la démarche d'explicitation du référentiel rend « impossible » à ne pas comprendre ce qui est attendu. Un stagiaire (S8) est plus nuancé. Il relève l'importance de la démarche, « on sait ce qu'on doit faire », tout en signalant « qu'il est très difficile d'écrire une description et encore plus pour mettre les objectifs ... les indicateurs c'est quelque chose de compliqué ... pour les indicateurs, ça sera toujours un peu un mystère » (S8). Ce qui est perçu comme spécialement difficile pour lui, c'est d'identifier les exigences souhaitées par son formateur ou sa formatrice. Il considère que c'est important de pouvoir échanger avec eux et, ce faisant, d'être « impliqué » dans la mission à réaliser.

D'une façon générale, les stagiaires savent que les formateurs et formatrices sont contraints (par l'outil numérique) de valider leurs objectifs et indicateurs de réussite, et de les rectifier si besoin. Parfois, ils leur sont d'ailleurs directement transmis. Plus généralement, les stagiaires savent pouvoir compter sur un accompagnement. Ce qui est alors perçu comme difficile par les formateurs et formatrices l'est moins dans le discours des stagiaires.

Les formateurs et formatrices décrivent des pratiques variées pour surmonter les difficultés énoncées, les amenant d'ailleurs à s'écarter (consciemment) des prescriptions institutionnelles qui leur demandent de contractualiser la mission *avant* de la réaliser. Par exemple, F1 explique : « neuf fois sur dix, dans la pratique, ils (les stagiaires) remplissent ça en cours de travail voire vers la fin du travail ... donc il faut déjà découvrir le contexte, découvrir ce que l'on attend d'eux, qu'ils le comprennent, qu'ils appréhendent le sujet. Souvent c'est en mettant les mains dans le cambouis qu'ils commencent à comprendre ce que l'on attend d'eux. Si on commence par leur expliquer d'une manière théorique, c'est trop abstrait ils ne comprennent rien ». F4 partage ce point de vue. D'autres formateurs et formatrices choisissent d'indiquer eux-mêmes les objectifs du plan d'études et rédigent avec les stagiaires les indicateurs. Par exemple, F8 prépare à l'avance une liste d'indicateurs de réussite et les stagiaires doivent choisir lesquels sont adéquats par rapport à la mission à réaliser, puis ils les « recopient » sur Focus. F7 et F9 font démarrer la mission d'abord puis effectuent ensuite la démarche de contractualisation dans des modalités dialogiques. Ainsi s'exprime F9 : « comment savoir sur quoi on va être évalué si on n'a pas fait la tâche ? ... alors moi je les laisse commencer et puis après voilà, qu'est-ce que vous avez fait ? qu'est-ce qui était important dans ce que vous avez commencé à faire ? qu'est-ce qui était important pour vous ? ». Puis il accompagne les stagiaires dans la rédaction des indicateurs. Quant à F3, elle décrit des démarches souples d'accompagnement, de va-et-vient entre activité et contractualisation, sans attendre que les stagiaires comprennent tout, tout de suite, et semble accorder une importance à leurs fonctionnements et besoins différents.

La perception par les stagiaires de l'utilité de la contractualisation de la mission et plus spécialement des indicateurs dépend certainement des pratiques des formateurs et formatrices qui, on le voit, sont variées. On retiendra déjà ici que, malgré des difficultés systématiquement exprimées, ces derniers sont convaincus par l'utilité de la démarche d'explicitation du référentiel et de son contexte d'usage par rapport à la mission à réaliser.

Les principales raisons énoncées par quasi tous les formateurs et formatrices sont l'importance de la formalisation des attentes et des exigences pour permettre aux stagiaires de mieux comprendre les compétences associées au métier et qui seront à certifier dans l'examen final. F4 considère aussi que cela permet aux stagiaires de mieux accepter son évaluation ; ceux-ci sont rassurés par le fait de connaître ses attentes ; ils peuvent mieux progresser et se préparer pour la certification finale. F5 pense que les stagiaires peuvent de cette façon prendre conscience de leur progression ; c'est un motif de fierté pour eux. F7 et F8 sont convaincues que la démarche contribue à donner du sens à l'évaluation, y compris pour fournir des repères concrets, indispensables pour progresser. Enfin, F4 considère que la démarche de contractualisation n'est pas seulement utile aux stagiaires. Elle lui permet à lui, en tant que formateur, de mieux contrôler les compétences travaillées du plan d'études. F6 partage le point de vue que la structuration offerte par Focus joue sur la qualité de ses propres interventions de formation.

5.2. Les démarches d'autoévaluation et de coévaluation médiatisées par Focus

Par rapport à l'explicitation du référentiel de l'évaluation et à l'usage des critères par les élèves, l'analyse de la littérature de recherche de Panadero et Jonsson (2013) montre que leurs effets positifs sur l'apprentissage sont associés à l'articulation avec des activités métacognitives et des démarches d'autoévaluation entre pairs ou avec l'enseignant. Le choix de la direction de l'Espace Entreprise est précisément d'encourager plusieurs démarches d'autoévaluation, liées aux missions à réaliser (comme vu plus haut), aux attitudes professionnelles et par le moyen d'écritures réflexives dans un journal de bord. Des coévaluations sont quant à elles à réaliser dans le cadre des missions plus spécialement. Rappelons que la coévaluation implique une autoévaluation du stagiaire qui est confrontée à l'évaluation de son formateur (Allal, 1999). Comment les stagiaires et les formateurs et formatrices de l'Espace Entreprise perçoivent-ils l'utilité de ces démarches d'autoévaluation et de coévaluation ?

La démarche de coévaluation demandée dans l'évaluation des missions est perçue par la grande majorité des stagiaires comme un moyen de progresser (8 stagiaires sur 10). Cette démarche incite plus précisément un « retour critique sur soi » (S4, S10), à se « remettre en question » (S3, S7) ; elle permet de connaître le point de vue du formateur ou de la formatrice pour s'améliorer (S4, S10), d'apprendre de ses conseils (S2, S8, S10). Les appréciations formulées servent également à documenter la note finale (S2).

Les formateurs et formatrices sont cependant assez perplexes quant à l'authenticité de l'autoévaluation des stagiaires. Tous et toutes signalent que les stagiaires ont une tendance à systématiquement se *surévaluer*. Plusieurs nuancent cependant en faisant la différence entre l'évaluation des attitudes professionnelles et l'évaluation des missions. Pour ce qui concerne la première, comme les stagiaires sont obligés de la réaliser pour accéder aux outils de Focus, leurs autoévaluations s'avèrent rapides et automatiques, servant à « passer à l'étape suivante » (F7). Ici, il n'y a pas de dialogue avec le formateur ou la formatrice. Par contre, pour ce qui concerne la coévaluation de la mission, des échanges sont prévus par les concepteurs de Focus. Plusieurs formateurs et formatrices expriment des discours critiques. F4 affirme que les stagiaires ne s'autoévaluent jamais en-dessous de « satisfaisant ». F1 est radical : « je n'attends rien de cet exercice personnellement en tant que formateur ... parce qu'ils (les stagiaires) mettent 'excellent' et que je trouve que le boulot, il est juste satisfaisant. Alors là je leur demande mais pourquoi vous avez mis 'excellent' ? ... ils espèrent comme ça

qu'ils vont nous influencer ». Tous les formateurs et formatrices ne partagent pas cet avis, comme F8 qui pense qu'« en général, les stagiaires sont assez francs ».

L'analyse des entretiens des stagiaires montre que le phénomène de surévaluation est également présent dans leur discours. S5 explique, par exemple, que « se mettre un pouce rouge à soi-même, c'est comme se rabaisser un peu ». S10 dit en riant qu'il essaie d'être « neutre » mais qu'il « aime bien se surévaluer ... pour l'égo, le gros melon ». D'autres stagiaires estiment au contraire qu'ils doivent éviter de se surévaluer, notamment pour ne pas donner l'impression aux formateurs et formatrices « d'être quelqu'un de trop confiant » (S3), qui dit moduler ses appréciations pour éviter que le formateur se dise « ah ouais il s'est sur-noté ». S5 pense que les stagiaires cherchent à « plaire au formateur ». S7 a conscience qu'en se surévaluant, le formateur ne dispose pas de toutes les informations pour l'aider, mais il semble inquiet. Pour lui, il faudrait que le formateur ou la formatrice évalue le travail du stagiaire sans « rancœur », sans « être sensible à ce qu'il (le stagiaire) pense ». Quant à S8, elle pointe un phénomène de tendance centrale : « souvent on tourne plutôt tous autour des 'très bien', 'bien'. C'est rare qu'on se mette des « excellent » ou des « insuffisant ».

Trois stagiaires insistent sur l'importance de « l'honnêteté » et de la « sincérité ». Pour S5, « le stagiaire doit être sincère avec son formateur, enfin c'est pas tout le temps le cas. Il faudrait être sincère, lui dire honnêtement ce qu'il n'a pas fait, etc. ». S9 pense que les stagiaires sont la plupart du temps obligés de l'être : « après l'autoévaluation, on a le formateur qui est en face et il nous dit si c'est honnête ou pas ».

L'exercice de la confrontation entre autoévaluation et évaluation du formateur ou de la formatrice apparaît difficile pour plusieurs stagiaires. Elle implique une prise de risque. Pour S2, un désaccord avec le formateur ou la formatrice renvoie chez elle à des sentiments négatifs (de l'énerverment). S7 se sent gêné par l'image qu'il renvoie par le moyen de ses autoévaluations, notamment par le fait qu'elles puissent être différentes et que des désaccords puissent surgir : « nous on pense ça et lui peut-être qu'il pense autre chose. Il y a peut-être un désaccord à ce moment-là, c'est ça qui est un peu gênant en fait ». Quant à S9, il dit s'autoévaluer non pas en fonction des indicateurs de réussite, mais essentiellement par rapport aux remarques que son formateur lui a adressées pendant la réalisation de la mission, et au regard du temps consacré et de son autonomie. Son but est de répondre au plus près aux attentes perçues de son formateur, et il dit se poser la question suivante lorsqu'il s'autoévalue : « est-ce qu'on mérite d'avoir des bonnes notes ? ».

Ainsi, la coévaluation comporte des paradoxes qui peuvent rendre sa pratique difficile dans des contextes de formation certifiée. Paquay, Darras et Saussez (2001) identifient plus précisément une triple injonction paradoxale associée à chaque opération de l'évaluation (observation, interprétation, prise de décision) dont les stagiaires ne sont pas dupes. Les auteurs les résumant comme suit au travers de la voix des formateurs : (1) « Donne librement ton point de vue, mais ma photographie est la bonne », (2) « Interprète librement, mais c'est moi le juge ! », (3) « Sois responsable, mais c'est moi qui décide ! » (pp. 127-128). Trois stagiaires de l'Espace Entreprise formulent explicitement ce ressenti paradoxal face à la demande qui leur est faite d'effectuer une autoévaluation réflexive, socialisée dans une démarche de coévaluation. Ainsi, S4 considère qu'elle trouve la démarche de coévaluation « utile et inutile. Utile parce qu'on se juge nous, c'est pas le formateur qui nous dit si on a fait bien ou pas etc., on va donner notre point de vue par rapport à nous. Et inutile parce que de toute façon on aura un retour des formateurs ». Pour S3, « on essaie que ce soit le plus juste possible, et puis après c'est toujours le formateur qui décide si pour lui c'est bien

ou pas ». Son point de vue est qu'il n'est pas vraiment possible de discuter avec les formateurs et formatrices : « enfin il (le formateur) nous dit pourquoi il a fait ça, mais sinon il n'y a pas moyen de négocier pour augmenter ou baisser ... enfin pour modifier la note ». Il se dit réfractaire à l'autoévaluation dont le sens lui échappe à titre personnel, bien qu'il soit par ailleurs en mesure d'expliquer les buts poursuivis par Focus. Pour S7, les formateurs « ont tout le temps raison ». Du coup, S7 ne cherche pas le dialogue.

A propos précisément des échanges émergeant de la coévaluation, des pratiques différentes existent dans l'Espace Entreprise, signalées tant dans les discours des formateurs et formatrices que des stagiaires. Certains formateurs semblent accorder une importance toute particulière à l'échange sur les évaluations faites ; d'autres le font plus sporadiquement, essentiellement pour les « stagiaires qui dysfonctionnent » (F5) par exemple. Ces temps de dialogues sont perçus pourtant comme formatifs par la plupart des formateurs et formatrices entretenus. De leur point de vue, ils visent à soutenir la progression des stagiaires pendant le stage et entre les stages, tout en visant également une objectivation et justification de la note sommative qui en résulte. F3 explique la façon dont il exploite ce temps à des fins de régulation : « qu'est-ce que vous ferez mieux la prochaine fois ? Qu'est-ce que je vous ai dit ? Qu'est-ce que je vous ai fait comme remarque ? et puis ils marquent les remarques qu'ils ont comprises, ce qu'ils ont intégré, qu'ils savent qu'ils peuvent faire mieux ». F4 insiste également sur l'importance d'identifier avec les stagiaires des repères concrets pour justifier l'évaluation : « on va pointer ... ce qui n'a pas fonctionné, pour lui montrer que l'évaluation n'est pas subjective. Elle est basée sur des éléments concrets et qui ont été fixés dans Focus ». Mais pour F4, quel que soit le dialogue, « c'est le formateur qui a le dernier mot pour l'évaluation ». Ce n'est pas le point de vue de F7 qui décrit une pratique différente. Elle privilégie des feedbacks formatifs de sa part en cours d'activité (mission), puis chaque stagiaire s'autoévalue sur Focus. « Moi je ne fais pas d'évaluation (avant)... ils me disent pourquoi ils se sont autoévalués comme ça... puis je leur donne un retour. On note ensemble, donc on est les deux ensembles derrière l'écran ... ça c'est l'évaluation que je vous propose. Comment est-ce que vous vous sentez par rapport à ce que vous vous m'avez dit ? Généralement après qu'on leur a montré par A plus B que voilà les choses étaient comme ça ou comme ça ». Dans cette même optique, F5 considère qu'« une des forces de focus c'est d'amener à la discussion. C'est d'avoir une base sur laquelle se poser ». Elle pense que « si on ne discute pas (avec les stagiaires), qu'on leur envoie les notes comme ça, (alors) ça ne fonctionne pas ».

Ainsi, tout comme les pratiques de contractualisation de l'évaluation des missions, les pratiques de coévaluation diffèrent entre les formateurs et formatrices, donnant à voir des postures professionnelles (au sens de Jorro, 2016) qui témoignent de systèmes de valeurs et d'attitudes particulières dans la situation, plus ou moins ouvertes à la conception d'une évaluation dialogique et négociée (Mottier Lopez, 2011). Par rapport à ces pratiques différentes, les perceptions des stagiaires varient. Plusieurs expriment un rapport positif à cette étape sensible de la coévaluation. Pour S1, le dialogue avec le formateur ou la formatrice est apprécié, à condition que des arguments soient énoncés de part et d'autre pour justifier les évaluations. S1 dit se donner le droit de « chipoter un peu » ; autrement dit, il a intégré que le contrat de la coévaluation lui permettait de négocier dans une certaine mesure. S8 apprécie l'échange : « On sait au moins quelles étaient nos erreurs et ce qu'on a encore à apprendre ... C'est ce qui nous permet après d'écrire ça. Ce que j'ai appris et ce qui m'a aidé ». Elle est la seule stagiaire à citer l'écriture réflexive associée à la démarche de coévaluation, c'est-à-dire autre que celle qui consiste à décrire le contexte, la réalisation de la mission et le référentiel de l'évaluation. S10 partage le point de vue de S8 à propos de la

perception positive du dialogue de coévaluation : « franchement c'est quelque chose qui nous permet d'évoluer, ça nous permet de voir nos erreurs... ». Il relate une expérience positive qui lui a permis d'avoir plus confiance en lui. Ces quelques éléments apparaissent cohérents avec le discours de plusieurs formateurs et formatrices qui sont acquis à la démarche. Citons, à titre d'exemple, F4 qui considère que « c'est intéressant que ce (Focus) soit un outil de formation, enfin un outil d'évaluation personnelle ou d'autoévaluation, pour que les stagiaires puissent voir à travers cet outil les compétences qu'ils ont pu acquérir durant les trois années et puis quelque part que ce soit un motif de fierté aussi » pour eux.

6. Conclusion

Une des caractéristiques majeures du contexte de l'Espace Entreprise est de promouvoir une démarche de type portfolio à travers un ensemble d'outils d'évaluation et d'écriture réflexive liés et coordonnés dans le cadre d'une plateforme numérique. Un grand nombre de stagiaires et de formateurs utilisent cette plateforme. Ils donnent à voir des usages variés malgré un environnement numérique contraignant et prescriptif, alternant des rubriques ouvertes et fermées, des échelles d'évaluation de différents ordres, mais toujours avec le souci de circonscrire précisément le référentiel des différentes évaluations à réaliser (sous forme d'autoévaluation et de coévaluation, essentiellement). Malgré la forte instrumentation induite par la plateforme numérique, les stagiaires et les formateurs et formatrices s'accordent sur l'importance de l'accompagnement et, aussi pour plusieurs (mais pas toutes et tous), sur les échanges dialogiques indispensables à la construction de sens et de représentations partagées des différents outils utilisés. On relèvera ici la difficulté à utiliser une terminologie associée aux évaluations formative et sommative imbriquées dans la démarche portfolio pour engager une conceptualisation particulière, c'est-à-dire propre à l'évaluation visant une mise à distance métacognitive, réflexive et sommative des situations professionnelles concrètes expérimentées dans le quotidien des stages. Les perceptions des utilisateurs de la plateforme s'en ressentent, se rejoignent pour une part, sont en tension voire s'affrontent pour une autre part, au regard des rapports plus ou moins stratégiques des stagiaires face à leurs apprentissages mais également au regard des différentes postures des formateurs qui expriment des positionnements différents dans l'espace socio-institutionnel et évaluatif de l'Espace Entreprise. Ces quelques éléments et d'autres seront repris dans l'article discutant les résultats des trois contextes concernés par la recherche présentée dans ce numéro de revue.

7. Références bibliographiques

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans les processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Éds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). Bruxelles : De Boeck.
- Antille, F., Malacorda, S., & Mottier Lopez, L. (2016). Une pratique de e-portfolio dans l'Espace Entreprise à Genève. *Éducation permanente, hors-série*, 162-170.
- Antille, F., Favre, P., Mottier Lopez, L., & Girardet, C. (2018). *Le numérique comme ouverture du champ des possibles en évaluation*. Communication présentée au premier congrès de Ludovia#CH, Université de printemps, Yverdon-les-Bains, Suisse.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2011). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Gauthier, P.-D. (2008). Exploiter son portfolio numérique : construire son identité professionnelle numérique pour valoriser ses compétences. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34(3). Consulté sur : <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/rt/printerFriendly/26411/19593>
- Jorro, A. (2016). Postures professionnelles des conseillers en évolution professionnelle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3). Consulté sur : <http://ripes.revues.org/1131>
- Mottier Lopez, L. (2011). Vers une conception renouvelée de l'évaluation. In F. Regnard & L. Mottier Lopez (Éds.), *Former à l'enseignement musical : pratiques et problématiques évaluatives* (pp. 249-260). Paris : L'Harmattan.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: *A review. Educational Research Review*, 9, 129-144.
- Paquay, L., Darras, E., & Saussez, F. (2001). Les représentations de l'autoévaluation. In G. Figari & M. Achouche (Éds.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 119-133). Bruxelles : De Boeck Université.
- Piot, T. (2010). Le travail collaboratif entre enseignants, en tension entre activité productive et activité constructive. In L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud & L. Savoie-Zajc, L. (Éds.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies et paradoxes* (pp. 31-46). Bruxelles: De Boeck.

Annexe 1 : Exemple de l'évaluation d'une mission obligatoire

FOCUS DFP Effectifs Projets Parties prenantes Qualité Prenom1306 Nom1306

ESPACE ENTREPRISE

00517 - 30ans de l'association Jeanne d'Arc
Badges : Distribution des badges -Publipostage

Retour sur la liste des vos missions

Procédez maintenant à votre auto-évaluation de la manière la plus objective possible. Celle-ci servira de base de discussion avec votre formateur durant votre évaluation.

Responsable
Prenom1306 Nom1306

Contexte
L'association Jeanne d'Arc est une association qui gère une parcelle immobilière avec des loyers modérés pour des familles à Veyrier. Ayant cette année 10 ans, elle mandate l'Espace Entreprise pour organiser une soirée de gala.

Description
Dans le cadre de cette soirée de gala qui aura lieu le 25 janvier, je dois créer des badges nominatifs des invités, de manière à ce que chacun sache qui est qui et que nous puissions déterminer qui sont ceux qui viennent sans inscription et qui s'est inscrit et ne vient pas.
Pour ce faire, je dois prendre la liste des réponses aux invitations et créer des badges comportant le prénom, le nom et le numéro de l'allée. Les badges doivent être à la charte graphique de l'association.
Parallèlement, je dois présenter et mettre en place un concept d'accueil et de distribution des badges lors de l'arrivée des invités.
Les badges doivent être prêts 24h avant l'événement. Le concept doit être validé par le client une semaine avant l'événement et prêt à fonctionner une heure avant l'arrivée des invités.

Objectifs
Traiter des documents
Administrer les données et les documents
Travail efficace et systématique
Disposition à la performance

Indicateurs minimaux de réussite de la mission
Indicateur(s) validé(s)

- ✓ Les badges sont classés et facilement retrouvables
- ✓ Les données sur les badges sont correctes
- ✓ La charte graphique est respectée
- ✓ Le concept de distribution fonctionne bien: rapidité, qualité de l'accueil, personnalisation
- ✓ Le listing des présences est complet et remis en fin de soirée au client
- ✓ Le publipostage est maîtrisé: qualité du rendu, faible nombre d'impression préalable

Appréciation globale de la mission: Très bien Enregistrer

Annexe 2 : Autoévaluation de l'attitude professionnelle



Attitude professionnelle

Engagement

Pro-activité et autonomie



Efficacité et performance

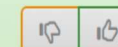


Persévérance et implication

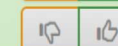


Adaptabilité

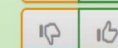
Esprit critique



Capacité à se remettre en question, ouvert à la critique



Orientation solution



Collaboration

Capacité à communiquer



Ecoute

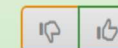


Esprit d'équipe



Civilité

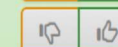
Caractère agréable dans les relations professionnelles



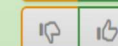
Ponctuel



Adaptation du comportement et de la tenue au contexte



Langage adapté



Enregistrer votre auto-évaluation