

Évaluer une pratique professionnelle : besoins psychologiques, motivation et conceptions de l'évaluation

Evaluating professional practice: psychological needs, motivation and evaluators' conceptions of assessment

David Jan – david.jan@unifr.ch – <https://orcid.org/0000-0001-5223-1685>

Jean-Louis Berger - jean-louis.berger@unifr.ch - <https://orcid.org/0000-0003-2629-2622>

Université de Fribourg - Suisse

Pour citer cet article : Jan, D. et Berger, J.-L. (2025). Évaluer une pratique professionnelle : besoins psychologiques, motivation et conceptions de l'évaluation. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 11(1), 3-28. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-11-1-3>

Résumé

En Suisse, la diplomation en formation professionnelle en alternance dans la branche du commerce passe par l'examen pratique dans l'entreprise formatrice de l'apprenti. Cet examen, certificatif et éliminatoire, est conduit par des évaluateurs actifs dans le commerce également. Malgré le grand nombre d'examens pratiques, aucune étude scientifique n'a été réalisée sur cette fonction d'évaluateur. Les buts de cette étude sont de comprendre l'articulation entre la satisfaction des besoins psychologiques et la motivation à la fonction d'évaluateur selon trois conceptions de l'évaluation (normative, critériée et autorégulation). Pour y parvenir, un échantillon de 228 évaluateurs a répondu à un questionnaire dont les données ont été traitées à l'aide d'une modélisation par équations structurelles. Les résultats de cette étude ont permis de mettre en évidence un effet médiateur de la motivation autonome entre la satisfaction des besoins psychologiques et les conceptions de l'évaluation. Un lien significatif entre les formations dans la branche professionnelle et la conception critériée de l'évaluation est observé ; en contraste, le lien est non significatif entre les formations pédagogiques et les trois conceptions de l'évaluation.

Mots-clés

formation professionnelle en alternance, satisfaction des besoins psychologiques, conceptions de l'évaluation, motivation, modélisation par équations structurelles

Abstract

In Switzerland, a practical examination at the apprentice's training company is a prerequisite for graduation from vocational education and training in the commercial sector. This examination, which is both certifying and eliminating, is carried out by assessors who are also active in the trade. Despite the large number of practical examinations, no scientific study has been conducted on this function of the assessor. The aim of this study was to understand the relationship between the satisfaction of psychological needs and the motivation to perform the role of assessor according to three conceptions of assessment (normative, criterion-referenced and self-regulatory). To achieve this, a sample of 228 raters completed a questionnaire and the data were processed using structural equation modeling. The results of this study revealed a mediating effect of autonomous motivation between psychological need satisfaction and conceptions of assessment. We observed a significant relationship between professional training and the criterion-based view of assessment, whereas the relationship between teaching training and three conceptions of assessment was not significant.

Keywords

work-study vocational training, psychological needs satisfaction, assessment conceptions, motivation, structural equation modeling

1. Introduction

1.1. *Problématique et objectifs*

Dans le cadre de la stratégie « Formation professionnelle 2030 », la conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique vise à ce que 95 % des jeunes adultes possèdent minimalement un titre de niveau 3 selon la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) (UNESCO, 2013). La voie la plus fréquemment suivie en Suisse pour obtenir un titre de ce niveau est la formation professionnelle initiale (FPI), fréquentée par 63.2 % des jeunes selon l'Office fédéral de la statistique (2023). En plus des divers examens et travaux que les apprentis réalisent au cours de leur formation, un examen pratique est conduit par deux évaluateurs¹ sur le lieu de travail de l'apprenti à la fin de la formation (ou au cours du dernier trimestre de formation). Un résultat suffisant à cette évaluation est indispensable à la certification², cet examen est ainsi un moment charnière de la formation.

En dépit de l'importance de cet examen pour le monde professionnel et pour l'avenir des jeunes, l'évaluation en formation professionnelle et, plus spécifiquement, l'examen pratique de fin de formation restent un sujet peu étudié au niveau scientifique. Dans la présente étude, nous nous intéresserons aux 60 à 90 minutes, selon la formation, que dure cet examen pratique. Les évaluateurs vont, durant ce court laps de temps, observer, questionner et réaliser des mises en pratique afin de produire une évaluation critériée à l'aide d'un protocole d'examen préconstruit. Chaque examen doit refléter les apprentissages et compétences acquises durant une formation pouvant durer de deux à trois années selon le titre visé.

Les évaluateurs sont des professionnels actifs dans le domaine du commerce, ils fonctionnent selon le principe de la milice. Ils sont appelés à donner de leur temps afin d'évaluer les compétences des futurs professionnels en suivant un protocole d'examen. Il s'agit donc d'une fonction externe au cahier des charges ordinaire et qui repose sur le volontariat des évaluateurs.

Notre étude vise à comprendre les motivations des évaluateurs pour cette fonction, la satisfaction de leurs besoins psychologiques (Ryan et Deci, 2017), ainsi que leurs conceptions de l'évaluation des examens pratiques. Ces données peuvent contribuer à renforcer la participation à ce service de milice et ainsi éviter le risque de pénurie (Graf et al., 2024). Le manque d'évaluateurs est causé par deux principaux facteurs : le départ des évaluateurs (par retraite, abandon de la fonction ou changement de domaine) et un faible recrutement de nouveaux évaluateurs. Cette situation est problématique car, en l'absence d'évaluateurs qualifiés, les apprentis devant obtenir une évaluation pour finaliser leur formation sont évalués par des personnes peu ou pas adaptées à cette fonction (Kägi, 2010).

¹ Pour définir les personnes réalisant ces examens, nous utilisons le terme « évaluateur » bien que, dans le jargon de la formation professionnelle en Suisse, c'est le terme « expert » qui est utilisé.

² Selon les textes de loi de presque 250 FPI différentes, un résultat insuffisant aux examens pratiques peut être éliminatoire ou compter parmi les autres résultats selon une pondération importante. Les participants de cette étude (employés de commerce et commerce de détail) sont dans des FPI à résultat éliminatoire.

1.2. La fonction des évaluateurs aux examens pratiques

Les évaluateurs dans le domaine du commerce ont pour tâche d'évaluer des apprentis, formés durant trois ans, sur leur lieu de travail. Leur mandat consiste à attribuer une note aux apprentis en comparant l'écart entre ce qui est désiré en tant que professionnel (le référent) et la réalité observée (le référé) selon le concept de la référentialisation (Figari, 1994, 2006). En école professionnelle et aux cours interentreprises³, les évaluations, qu'elles soient formatives ou certificatives, sont des activités récurrentes et habituelles pour les enseignants. Spécialistes de la formation, ils évaluent les apprentis qu'ils suivent tout au long de leur formation. À l'inverse, 87,3 % des évaluateurs aux examens pratiques (Jan, 2024) sont des spécialistes du commerce en charge d'apprentis. Ils ne remplissent cette fonction que durant trois jours par an, en moyenne, durant le mois de mai. Les évaluateurs interrompent leur emploi habituel⁴, le temps de quelques jours, pour évaluer des apprentis dans leurs champs professionnels. De plus, les évaluateurs n'évaluent pas un apprenti qu'ils ont accompagné durant sa formation de trois ans, mais un apprenti inconnu en formation dans une entreprise tierce.

Selon le département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche (2019), l'objectif est de permettre une évaluation certificative fondée sur l'observation de compétences, afin d'éviter une validation de compétences préalablement observées par les évaluateurs dans leur rôle de formateurs en entreprise. Les examens pratiques revêtent un caractère éliminatoire : en cas d'échec, l'apprenti devra retenter sa chance à l'examen, l'année suivante, pour obtenir son diplôme. Les évaluateurs travaillent en binôme pour évaluer plusieurs apprentis dans les entreprises formatrices. La note attribuée à l'apprenti en conclusion de l'examen pratique est issue d'un consensus entre les deux évaluateurs, elle n'est pas la moyenne des notes octroyées par chacun d'eux. Ainsi, une bonne collaboration entre évaluateurs s'avère importante pour effectuer le travail.

Le statut d'évaluateur peut être acquis par a) la possession d'une certification identique ou supérieure aux apprentis expertisés ; b) une expérience d'au moins trois ans (Mautz, 2023) dans le domaine évalué et c) une formation de deux jours portant sur les dispositions légales et la procédure de qualification selon l'ordonnance sur la formation professionnelle (OFPr) (2003). Par la suite, les évaluateurs sont libres d'accepter ou de refuser de réaliser des évaluations d'examens pratiques lorsqu'ils y sont invités. Certains évaluateurs peuvent aussi interrompre leur activité à leur guise. Cette liberté de fonctionnement, combinée à la courte période annuelle d'évaluation, fait de cette fonction une activité proche d'un loisir. Cette perception est corroborée par une étude interne (n=118), malheureusement non accessible au grand public, menée par l'association professionnelle responsable des examens de la branche alimentation. Les résultats indiquent que la moitié des évaluateurs effectuent cette fonction sur leur temps libre, leurs vacances ou leurs heures

³ Durant leur apprentissage, les apprentis fréquentent trois lieux de formation qui sont a) l'entreprise formatrice où ils sont intégrés dans le processus de production. Ils acquièrent les compétences, les connaissances, les aptitudes professionnelles et pratiques du métier ; b) l'école professionnelle, groupant plusieurs branches, sert à la transmission des bases théoriques nécessaires à l'exercice du métier ; c) les cours interentreprises, spécifiques à chaque branche, permettent un approfondissement de la formation dispensée en entreprise et à l'école professionnelle (SEFRI 2022).

⁴ Les journées d'examens pratiques sont un dépaysement souvent recherché et apprécié par les évaluateurs. Ils vont évaluer un apprenti inconnu dans une entreprise qui n'est pas la leur. De plus, le deuxième évaluateur peut également être inconnu.

supplémentaires⁵. Le temps consacré aux évaluations n'est comptabilisé comme heures de travail que pour 33 % des évaluateurs, et, comme heures de formation, pour 17 % d'entre eux. Les évaluateurs ne travaillent pas bénévolement, comme en Allemagne (Risius et Wenzelmann, 2020), mais sont indemnisés par les cantons selon un montant identique pour tous les évaluateurs. Ce montant est généralement plus faible que celui gagné par une journée de travail habituel.

La motivation développée par les évaluateurs pour cette tâche facultative, principalement réalisée hors du temps de travail, constitue le point de départ de cet article.

En s'appuyant sur la théorie de l'autodétermination (TAD) (Ryan et Deci, 2017), nous analyserons, en premier, la satisfaction de besoins psychologiques et leurs liens avec la motivation. Selon Ryan et Deci (2000) les trois besoins sont universels et persistants tout au long du développement. Cependant, les individus expriment leurs compétences, leur autonomie et leurs relations différemment selon les différentes valeurs prônées par les cultures. Ainsi nous analyserons le pouvoir prédictif des besoins psychologiques (Van Den Broeck et al., 2016) envers la motivation des évaluateurs dans le contexte des examens pratiques (Oyserman et al., 2002).

Dans un second temps, nous testerons les liens que la motivation et la satisfaction de besoins psychologiques (Deci et Ryan, 1985) entretiennent avec les trois conceptions de l'évaluation (Issaieva et Crahay, 2010; Luisoni et Monnard, 2015; Yerly et Berger, 2022) quant aux examens pratiques. Nous pensons le sujet intéressant car la population des évaluateurs et leur activité sont fort peu documentées par la littérature scientifique, contrairement à la population enseignante. Précisons également que, dans la population enseignante, chaque enseignant « enseigne » et « évalue ». En formation professionnelle, un formateur en entreprise « enseigne », mais ne peut « évaluer » qu'en assumant la fonction d'évaluateur. Sans endosser cette fonction, il n'a pas accès au fonctionnement de la procédure des examens pratiques. Ainsi, nous pensons qu'il existe : a) une importante motivation pour réaliser des évaluations et nous cherchons à comprendre les conceptions de l'évaluation en action ; b) un transfert opéré par les évaluateurs entre « un » apprenti évalué et l'apprenti qu'ils forment, envers lequel ils peuvent changer leur manière de former en fonction de ce qu'ils ont observé dans les autres entreprises (François et al., 2008). Plus généralement, nous n'avons pas connaissance de travaux examinant le lien entre la motivation et les conceptions de l'évaluation dans le contexte des évaluateurs aux examens pratiques.

Au niveau méthodologique, afin d'étudier les liens entre la satisfaction des besoins, la motivation et les conceptions de l'évaluation, nous adoptons une approche quantitative fondée sur des analyses de médiation (MacKinnon, 2008), testées grâce à une modélisation par équations structurelles (Mulaik, 2009).

1.3. Déroulement des examens pratiques

Depuis la réforme de 2004, le déroulement des examens pratiques n'est plus laissé à la liberté des évaluateurs, mais suit un protocole. Ce dernier encadre le déroulement en précisant le nombre total de questions, ainsi que, pour chaque question, une durée, une

⁵ Selon une pratique, répandue parmi les évaluateurs, une partie du temps de vacances est attribuée aux évaluations procurant des revenus supplémentaires.

taxonomie, un contexte, une liste de solutions probables et une zone vide de prise de notes⁶.

La gestion et l'utilisation des protocoles des examens pratiques peuvent être décomposées en trois parties. Premièrement, les responsables de la branche construisent les protocoles et les ajoutent à une base de données générales. Deuxièmement, les évaluateurs utilisent cette base de données pour sélectionner un protocole d'examen et adaptent les intitulés des questions qui ne pourront pas être posées dans l'entreprise où se déroulera l'examen (par exemple, une question sur la gestion des stocks dans un magasin qui travaille à flux tendu). Troisièmement, le protocole peut être adapté durant l'examen selon les situations (par exemple, en modifiant une question, car le thème s'avère inadapté ou inapplicable dans l'entreprise au moment de l'examen).

Seules, les deuxième et troisième parties sont du ressort des évaluateurs. Ainsi, les évaluateurs, qui doivent toujours se baser sur les protocoles d'examens identiques depuis 2004, ont fréquemment à les adapter en cours d'examen pour s'appliquer à l'entreprise ou être compréhensibles par les apprentis. Ceci a pour conséquence que les protocoles des examens pratiques sont perçus par les évaluateurs, à 56 % comme faiblement valides, à 33 % comme peu légitimes et seulement à 11 % comme hautement valides (Jan, 2024). Cette liberté, toute relative concernant la mise en œuvre des examens pratiques, aura une incidence sur l'autonomie des évaluateurs et la satisfaction de ce besoin psychologique, tel que présenté à la section suivante.

2. Cadre théorique

2.1. Satisfaction des besoins psychologiques

La TAD (Deci et Ryan, 1985) propose de qualifier la motivation en termes non pas de quantité, mais de qualité, selon un continuum allant d'une motivation contrôlée, impliquant la régulation du comportement par des expériences de pression et de coercition pour penser, ressentir ou se comporter d'une manière particulière, à une motivation autonome, impliquant la régulation du comportement par des expériences de volition, de sentiment de liberté psychologique et d'approbation personnelle (Deci et Ryan, 2000; Vansteenkiste et al., 2010). Cette théorie avance l'idée qu'un individu est motivé de manière autonome parce que ses besoins psychologiques fondamentaux sont satisfaits. Les besoins psychologiques fondamentaux sont définis comme « innate psychological nutrients that are essential for ongoing psychological growth, integrity, and well being » (Deci et Ryan, 2000, p. 229). Si ces besoins devaient être frustrés ou non satisfaits, alors l'individu adopterait une motivation contrôlée. Si, au contraire, ces besoins sont satisfaits, les individus sont plus susceptibles de se sentir motivés de manière autonome, engagés et satisfaits dans leur fonction d'évaluateur. Cette théorie reconnaît que les individus peuvent varier dans l'intensité de leur désir pour chacun des besoins, mais elle postule que, même pour ceux exprimant un faible désir pour un besoin particulier, la satisfaction de ce besoin reste bénéfique (Ryan et Deci, 2000).

Trois besoins psychologiques fondamentaux jouent un rôle dans la qualité de la motivation : l'autonomie, la compétence et l'affiliation sociale. Ces derniers, importants tant

⁶ Exemple de protocole de la branche alimentation du commerce : <https://www.veledes.ch/fr/formation-initiale-cie/telechargements/downloads/download/164>

dans un contexte éducatif que dans un contexte professionnel (Deci et al., 2017), sont présentés et exemplifiés dans le tableau 1. La troisième colonne sort du cadre théorique en projetant le besoin psychologique dans le contexte des examens pratiques.

Tableau 1 : Trois besoins psychologiques fondamentaux pour les évaluateurs dans le contexte des examens pratiques

Besoin psychologique	Définition du besoin	Exemples d'application en contexte d'examens pratiques
Autonomie	La capacité d'un individu à agir en fonction de ses propres intérêts, valeurs et aspirations	Les évaluateurs peuvent librement élaborer les questions ou adaptations du protocole d'examen selon les besoins du contexte de l'examen pratique, sans ressentir de pression ou limitation.
Compétence	L'efficacité d'un individu à maîtriser son environnement pour atteindre ses objectifs	Les évaluateurs se sentent compétents dans leur fonction de certificateur dans un contexte où apprenti, lieu et coévaluateur peuvent être inconnus. Ils ont confiance en leurs compétences et peuvent les mobiliser au service des examens pratiques.
Affiliation sociale	L'établissement et le maintien de relations significatives et profondes avec les autres	Les évaluateurs se sentent estimés et appréciés par leurs pairs. Réciproquement lorsque les évaluateurs se sentent à l'aise et ont de la sympathie tant pour le « coévaluateur d'un examen » que pour le « pool d'évaluateurs dans son ensemble » avec lequel ils interagissent.

2.2. Liens entre les besoins psychologiques et la motivation

Ainsi, en l'absence d'une théorie hiérarchique, stipulant une dépendance entre les besoins psychologiques (Maslow, 1954), les trois devraient idéalement être satisfaits (Ryan et Deci, 2017). Les besoins psychologiques montrent des différences dans leur pouvoir prédictif de la motivation, même si ce champ reste peu étudié (Van Den Broeck et al., 2016). En premier, Deci et Ryan (2000) ont suggéré que l'affiliation pourrait être moins influente que la compétence et l'autonomie dans le développement de la motivation autonome tandis que Hsu et al. (2019) ont identifié la compétence comme étant le besoin le plus déterminant pour la motivation des élèves, mais également que l'autonomie et l'affiliation contribuent à la compréhension de la compétence. En milieu sportif (Gillet et al., 2008; Vallerand, 1997), le besoin d'affiliation présente le pouvoir prédictif le plus fort de la motivation autonome : « le besoin d'affiliation sociale est nécessaire au maintien de la motivation intrinsèque dans certaines activités interpersonnelles » (Gillet et al., 2008, p. 235). Baumeister et Leary (1995) ont également montré que le besoin d'affiliation est une motivation fondamentale, se retrouvant à un certain degré chez tous les humains, et que ce besoin semble permettre de surmonter certaines tendances antagonistes, compétitives ou de division. De plus, la fonction d'évaluateur réalisée en duo suscite une plus grande motivation qu'un fonctionnement en groupe qui peut être ressenti comme potentiellement désagréable et conflictuel (Hoyle et al., 1989), tout en pouvant être valorisée par l'appartenance à la communauté des évaluateurs (Oyserman et al., 2002).

2.3. Motivation des évaluateurs envers la fonction d'évaluation

Dans le contexte des examens pratiques selon la TAD (Deci et Ryan, 1985), l'amotivation qualifie les évaluateurs qui ne savent pas ou plus pour quelle raison ils continuent de réaliser des évaluations : la tâche ne fait plus sens ou semble inutile. Viennent, ensuite, les motivations contrôlées comprenant les régulations introjectée et externe. Par régulation introjectée, être évaluateur constitue une obligation morale. Les évaluateurs se sentent personnellement dans l'obligation de faire passer des évaluations. Selon la régulation externe, les évaluations sont considérées comme un travail demandé par la fonction. Les évaluateurs doivent, par leur cahier des charges, effectuer un certain nombre de jours d'examen.

Enfin, les motivations autonomes comprennent les régulations identifiées et intrinsèques. En cas de régulation identifiée, la fonction d'évaluateur est importante pour le processus de la formation professionnelle. Les évaluateurs s'identifient dans cette procédure de validation d'un futur professionnel, ils deviennent des garants de la qualité de validation des formations. Pour la motivation intrinsèque, la fonction d'évaluateur est satisfaisante en elle-même et n'a pas besoin d'une contrepartie. Les évaluateurs éprouvent du plaisir et de l'intérêt à faire passer des examens. Dans la présente étude, nous nous intéresserons à la qualité de la motivation, reflétée par ces motivations autonomes.

2.4. Conceptions de l'évaluation

Les examens pratiques disposent d'une procédure durant laquelle des pairs professionnels, les évaluateurs, valident les acquis d'un futur employé qualifié selon une démarche sommative à fonction certificative (De Ketele, 2010). Le contexte professionnel et la nature professionnelle des compétences évaluées sont peu présents dans les travaux sur l'évaluation en éducation. Ainsi, des adaptations ou des extensions des cadres et concepts sont nécessaires pour refléter les conceptions de l'évaluation des évaluateurs.

Selon des travaux réalisés en contextes scolaire et universitaire, les évaluations peuvent être qualifiées conformément à quatre dimensions : normative, critériée, formative et bilan (Issaieva et Crahay, 2010; Luisoni et Monnard, 2015; Yerly et Berger, 2022). Nous avons conservé la dimension normative, d'après laquelle les examens pratiques sont perçus comme une sanction permettant de distinguer les apprentis qui montrent les meilleures compétences professionnelles, en mesurant les différences individuelles (Nadeau, 2009). De même, nous retenons la dimension critériée qui indique un moyen de valider la formation en fonction du niveau indispensable à atteindre par l'apprenti pour être reconnu comme professionnel compétent, selon une mesure basée sur des objectifs prédéfinis (Nadeau, 2009). La dimension bilan permet de réaliser un repérage de l'acquisition de compétences par les apprentis tandis que la dimension formative sert à repérer les difficultés rencontrées par ces derniers. Ces deux dimensions sont matérialisées grâce au retour d'informations fournies aux apprentis à la suite de l'évaluation. Cependant, dans le cadre des examens pratiques, les évaluateurs, soumis au secret de fonction, ne sont pas autorisés à divulguer les résultats ou à donner des feedbacks aux apprentis évalués. Ainsi, ces deux dimensions ne peuvent pas être mobilisées dans cette étude. Nous suggérons une conception différente des quatre dimensions considérées habituellement : la conception de l'évaluation comme une opportunité d'autorégulation, dont la construction se base sur le cycle de l'autorégulation (Zimmerman, 2000). Cette conception correspond aux informations que les évaluateurs inféreront et retiendront de l'examen dans un processus de monitoring puis

qu'ils mobiliseront pour la formation de leurs propres apprentis. Par conséquent, l'examen constitue une occasion, pour les évaluateurs, d'exploiter les réussites et les lacunes observées chez les candidats évalués afin de développer leur manière de former leurs propres apprentis. Cette conception est relative au processus d'autorégulation dans le sens où elle constitue un objectif de l'évaluateur qui portera délibérément attention à divers aspects du processus de passation de l'examen (verbalisations, comportements ou encore engagement de l'apprenti) et appliquera une réflexion lui permettant d'en tirer des conséquences pour sa propre pratique de formateur.

À titre illustratif, le tableau 2 présente de quelle manière se manifesteraient ces trois conceptions de l'évaluation lors des examens pratiques. La troisième colonne sort du cadre théorique en avançant des hypothèses sur les conceptions de l'évaluation développées au chapitre suivant.

Tableau 2 : Manifestation des conceptions de l'évaluation

Dimension	Manifestation lors des examens pratiques	Attentes dans le cadre des examens pratiques
Normative	Permet de repérer les bons et les moins bons apprentis puis de vérifier s'ils sont « faits » pour le domaine du commerce.	Forme d'évaluation non souhaitée pour la fonction d'évaluateur.
Critériée	L'apprenti est évalué par rapport aux objectifs du plan de formation. C'est un constat individuel de l'atteinte des objectifs visés par la formation.	Forme d'évaluation souhaitée par la fonction d'évaluateur.
Autorégulation	Les réponses d'un apprenti permettent à l'évaluateur d'identifier ce qu'il pourrait retravailler avec ses propres apprentis à son retour en entreprise. Les examens pratiques permettent également d'évaluer le niveau atteint par les autres apprentis.	Forme d'évaluation supposée mais non testée en contexte d'examen pratique.

3. Objectifs et hypothèses de recherche

Les objectifs de cette étude sont de comprendre les liens entre la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des évaluateurs, leur motivation pour la fonction et leurs conceptions de l'évaluation dans le contexte des examens pratiques. En effet, bien que les évaluateurs aient une basse évaluation de la validité et de la fidélité des examens pratiques, selon une étude trilingue réalisée avec la branche alimentation du commerce⁷ (Jan, 2024), ils persévèrent et disposent d'une expérience moyenne de 11 ans dans cette fonction. Ceci indique une forte motivation que nous chercherons à expliquer par la satisfaction des besoins psychologiques. Nous nous appuyons sur les modèles de Vansteenkiste et al. (2005) ainsi que de Hsu, Wang et Levesque-Bristol (2019). Dans la première étude (Vansteenkiste et al., 2005), l'autonomie prédit significativement la motivation autonome qui, elle, prédit positivement le bien-être et la vitalité et, négativement, la dépression et les

⁷ Les évaluateurs francophones ayant participé à la recherche de Jan (2024) ont également été invités à cette recherche.

troubles physiques. Dans la deuxième étude (Hsu et al., 2019), incluant en plus le climat de classe, les besoins fondamentaux prédisent la motivation qui a un lien significatif avec la perception du transfert de connaissances, les gains d'apprentissage perçus ainsi que les résultats des étudiants. Ainsi, dans ces deux études, une modélisation par équations structurelles est réalisée entre la satisfaction des besoins psychologiques et la motivation afin d'expliquer un troisième niveau.

La présente étude visera à tester le modèle exposé dans la figure 1. Nous postulons que les besoins psychologiques prédisent statistiquement la motivation autonome. Cette dernière est ensuite prédictive des diverses conceptions de l'évaluation (François et al., 2008).

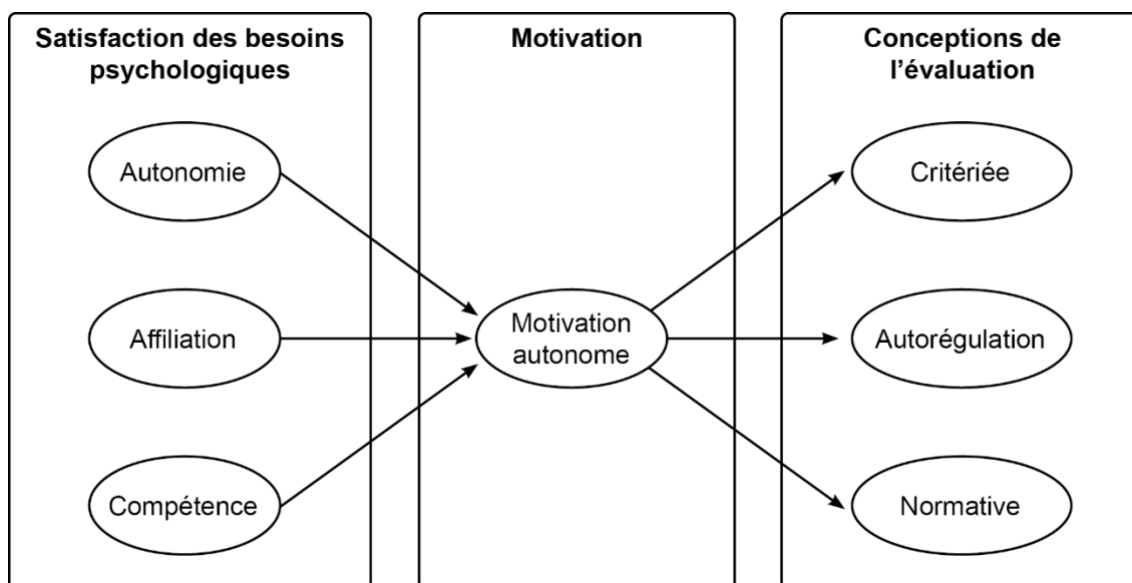


Figure 1 : Modélisation théorique des relations entre satisfaction des besoins psychologiques, motivation et conceptions de l'évaluation

Notre modèle par équations structurelles, figure 1, étudiera la satisfaction des besoins psychologiques des évaluateurs, censée prédire leur motivation, elle-même devant expliquer leurs conceptions de l'évaluation lors des examens pratiques. Cette architecture inédite, spécifiquement pensée pour ce contexte, suppose que la motivation autonome des évaluateurs, construite par la satisfaction de leurs besoins, prédira le type d'évaluation conduite. Contrairement aux études liant la conception de l'évaluation à la motivation des élèves (Issaieva et Crahay, 2010; Raulin et Lebeaume, 2019), nous posons ici le lien inverse : la motivation des évaluateurs prédit leur conception de l'évaluation.

Parmi nos conceptions de l'évaluation, la dimension « normative » ne devrait pas apparaître dans le modèle. Les évaluateurs ont la tâche d'évaluer un apprenti par rapport au protocole d'examen, et non en fonction d'un autre apprenti selon la conception de l'évaluation définie par le département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche (2019).

Nous testerons également l'existence d'effets indirects (Cao, 2023) en plus des effets directs décrits dans la figure 1, afin de mieux comprendre la population des évaluateurs.

3.1. Importance du besoin d'affiliation sur la motivation autonome

Nous supposons, par l'engagement, majoritairement sur le temps libre, que le besoin d'affiliation occupe, comme dans l'étude de Gillet et ses collègues (2008), une place centrale dans le développement de la motivation des évaluateurs. Bien que les évaluations soient conduites sous mandat officiel et servent à valider des titres professionnels, l'activité est, en même temps, vécue par les évaluateurs comme un moment d'évasion de leur travail. Ce sont les seuls moments où il est possible de visiter une entreprise autre que la sienne et d'échanger avec les apprentis de ces entreprises sur leurs pratiques professionnelles. Cette hypothèse est également soutenue par la méthode d'enrôlement des évaluateurs. Le pool d'évaluateurs est principalement composé d'anciens apprentis qui, après quelques années d'expérience, décident d'endosser ce rôle en tant que garant de la qualité de leurs pratiques professionnelles. Ainsi ils intègrent le pool de ceux qui ont précédemment validé leurs propres compétences.

3.2. La motivation comme indicateur de la conception de l'évaluation

Beaucoup de recherches s'intéressent à ce que les étudiants vont « apprendre » ou vivre par les évaluations (Allal, 2013; Hadji, 2017; Romainville, 2013), l'évaluation devient un processus permettant aux étudiants d'apprendre. Cette étude diffère en questionnant non pas les étudiants, mais les évaluateurs sur leurs perceptions relatives aux examens pratiques. Nous supposons que la motivation des évaluateurs explique leur perception du rôle des examens pratiques (François et al., 2008).

Les évaluateurs ayant une motivation autonome élevée auraient une perception du rôle des examens pratiques de type autorégulation. Pour mémoire, nous n'utilisons pas les termes d'évaluation formative à cause de l'impossibilité de retours entre les évaluateurs et l'apprenti. Selon la perception par autorégulation, l'examen permet aux évaluateurs une régulation (Perrenoud, 1993) de leur manière de former ou d'évaluer les apprentis. Les évaluateurs ayant une motivation contrôlée auraient une perception du rôle des examens pratiques de type critérié ou normatif. Les évaluateurs viennent afin de constater et valider que les apprentis ont atteint les objectifs fixés par le plan de formation. Ceci suppose que les évaluateurs motivés de manière autonome seront davantage dans une conception de l'évaluation selon l'autorégulation tandis que les moins motivés de manière autonome dans une conception normative ou critériée de l'évaluation.

4. Méthode

4.1. Participants et procédure

Deux-cent-vingt-huit personnes (117 femmes et 111 hommes) ont pris part à cette étude⁸. Ils ont indirectement été contactés par courriel ou lors d'une formation continue en tant qu'évaluateurs aux examens dans le domaine du commerce. Un courriel a été envoyé à tous les supérieurs des évaluateurs du commerce leur demandant de transférer la demande de participer à un questionnaire sur la fonction d'évaluateur. Les formateurs de la formation continue des évaluateurs du commerce ont reçu un lien internet à transmettre aux

⁸ Il est difficile d'articuler un nombre précis d'évaluateurs (absence de centralisation des données, évaluateurs inscrits, mais inactifs ou évaluateurs fonctionnant sur plusieurs régions et/ou domaines), cependant selon l'expérience des auteurs, plus de la moitié des évaluateurs actifs ont participé.

participants de leurs cours. Ils ont été informés que le questionnaire n'est pas un test, qu'il n'y a pas de réponse juste ou fausse et qu'il vise à comprendre leur point de vue.

L'âge moyen est de 45 ans (ET = 10.162 ans), et l'expérience moyenne en tant qu'évaluateur est de 10 ans (ET = 6.206 ans). Le niveau de formation est décrit selon la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) (UNESCO, 2013). Parmi les participants, 38 % sont au CITE 3 (par exemple : certificat fédéral de capacité ou maturité), 52 % au CITE 6 (par exemple : brevet) et 10 % au CITE 7 (par exemple : master). De plus, 25 % ont une certification pédagogique ou andragogique.

4.2. Instruments

Les échelles mobilisées dans cette étude sont issues de divers questionnaires standardisés (Fernet et al., 2008; Gillet et al., 2008; Issaieva et Crahay, 2010; Luisoni et Monnard, 2015; Yerly et Berger, 2022). Les items ont été minimalement adaptés afin de correspondre au domaine du commerce. La construction des items et l'adéquation des tournures de phrases pour le public cible ont été validées et discutées avec trois évaluateurs expérimentés⁹. Pour chaque dimension mesurée, nous avons retiré les items dont la saturation factorielle était trop faible. Les modalités de réponses varient selon une échelle de Likert à six niveaux, allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ».

Les données, recueillies à l'aide de ces 21 items, traitées comme des variables continues (Robitzsch, 2020), ont été soumises à une analyse factorielle afin de vérifier si le modèle théorique, figure 1, correspond bien aux données empiriques recueillies. Nous avons utilisé le logiciel Mplus 8.3 et la méthode du maximum de vraisemblance (*maximum likelihood with robust standard errors*). La taille de l'échantillon ($n = 228$) correspond à la taille minimale recommandée de 200 (Barrett, 2007). Selon les recommandations de Hu et Bentler (1999), Schreiber et ses collègues (2006) et Kline (2016), l'ajustement du modèle est satisfaisant lorsque l'indice comparé d'ajustement (CFI pour *comparative fit index*) a une valeur minimale à 0.95, l'indice de Tucker-Lewis (TLI pour *Tucker-Lewis index*) a une valeur minimale à 0.90, la racine carrée de l'erreur quadratique moyenne d'approximation (RMSEA pour *root mean square error of approximation*) a une valeur maximale à 0.06 et la valeur standardisée de l'erreur quadratique moyenne des résidus (SRMR pour *standardized root mean square residual*) a une valeur maximale à 0.08. Les indices d'ajustement ont révélé une adéquation satisfaisante avec le modèle théorique : $\chi^2_{(169)} = 211.564$; $p < .05$; CFI = .972 ; TLI = .966 ; RMSEA = .033 ; SRMR = .056

L'instrument est composé de quatre parties décrites aux paragraphes 4.2.1 à 4.2.3., l'ensemble des items figurent en annexe.

4.2.1 Satisfaction des besoins psychologiques

L'échelle de satisfaction des besoins psychologiques est issue du questionnaire développé par Gillet et al. (2008). Les trois facteurs obtenus sont le besoin de compétence ($\omega = .697$; 3 items), d'autonomie ($\omega = .853$; 2 items) et d'affiliation ($\omega = .569$; 3 items) qui ont été mesurés à l'aide de huit items.

⁹ par exemple, le terme « sanctionner » a remplacé « punir » pour signifier que l'on impose une conséquence à un comportement, sans pour autant faire sous-entendre un acte faisant appel à la violence.

Le modèle prend en compte une covariance d'erreurs entre [...les experts que je côtoie m'estiment et m'apprécient ; affi1] et [...]'ai le sentiment de bien réussir ; comp2], ce lien étant justifiable au sens du modèle intégratif (Fenouillet, 2012) en raison de l'interaction étroite entre les dimensions psychologiques du sentiment d'affiliation [affi1] et du sentiment de compétence [comp2]. Le sentiment de bien-être psychologique inclut le sentiment de bien réussir (comp2), qui est étroitement lié à la perception de l'estime et de l'appréciation des pairs ou des évaluateurs (affi1). Cette covariance apporte également une amélioration de l'adéquation du modèle en abaissant le χ^2 de 30 unités.

Trois items sur l'autonomie (auto1 à 3) n'ont pas pu être retenus, car ils s'ajustaient mal au modèle factoriel. Les trois font référence au protocole d'examen en questionnant la possibilité pour les évaluateurs d'avoir un impact sur sa conception. Nous pensons que ces items ont été interprétés selon la possibilité qu'ils ont d'intervenir sur base de données générale des protocoles, cependant celle-ci n'est accessible qu'aux responsables de la branche.

4.2.2 Motivation des évaluateurs envers la fonction d'évaluation

Les items du questionnaire se fondent sur l'échelle de motivation des enseignants envers leurs tâches de travail (EMET) de Fernet et al. (2008) ainsi que sur deux items issus de Gillet et al. (2010). Les apports de Gillet et al. (2010) sont liés à la notion de « [...] fournir des efforts dans ce travail » a une signification personnelle (ID3) pour moi ou concorde avec mes valeurs personnelles (ID4) selon la motivation par régulation identifiée. Cette notion, absente de Fernet et al. (2008), correspond au processus de relève : les apprentis deviennent, par la suite, eux-mêmes des évaluateurs.

Les items construits permettent une mesure de la motivation des évaluateurs selon le continuum d'autodétermination allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 1985). Cependant, l'engagement hautement volontaire des évaluateurs ainsi que l'absence d'obligation à effectuer des évaluations limitent la pertinence des données sur la motivation contrôlée et l'amotivation. Les évaluateurs ayant une faible ou un manque complet de motivation autonome ont probablement arrêté la fonction d'évaluateur et ainsi ne font pas partie de la population ayant répondu. Par exemple, pour les trois items de l'amotivation, les variations ont un effet plancher ($M = 1.217$; $ET = 0.459$; $Med. = 1$), les sept items de la motivation contrôlée ont également des scores faibles ($M = 1.978$; $ET = 0.641$; $Med. = 1.875$). Ainsi nous modélisons le facteur de motivation autonome (Vansteenkiste et al., 2005) mesuré par la régulation identifiée ($\omega = .744$; 4 items) et la motivation intrinsèque ($\omega = .869$; 3 items) dont la corrélation observée est forte ($r = .589$; $p < .001$).

4.2.3 Conceptions de l'évaluation

Les conceptions de l'évaluation normative ($\omega = .670$; 3 items), critériée ($\omega = .581$; 3 items) et autorégulation ($\omega = .883$; 5 items) ont été évaluées à l'aide de huit items (Issaieva et Crahay, 2010; Luisoni et Monnard, 2015; Yerly et Berger, 2022).

Comme attendu, les moyennes de la conception normative de l'évaluation ($M = 2.169$; $ET = 1.040$; $Med. = 2$) sont bien plus faibles que celles des conceptions critériées ($M = 5.222$; $ET = 0.800$; $Med. = 5.333$) et autorégulation ($M = 4.026$; $ET = 1.322$; $Med. = 4.200$). Par ailleurs, l'impact négatif de la conception normative de l'évaluation sur l'adéquation au modèle ainsi que l'absence de lien significatif avec la satisfaction des besoins

psychologiques, la motivation autonome ou les autres facteurs nous amènent à écarter cette conception de l'évaluation.

4.2.4 Données socio-démographiques

Nous avons demandé les informations suivantes : genre, âge, branche professionnelle et nombre d'années d'expérience en tant qu'évaluateur. L'expérience est un important facteur qui indique deux choses, la persévérance dans la fonction d'évaluateur ainsi que la validité attribuée aux examens pratiques, celle-ci étant dégressivement satisfaisante par rapport à la moyenne des participants selon les années d'expérience (Jan, 2024).

Quant à la formation des évaluateurs, nous avons demandé laquelle ou lesquelles ils ont achevées en Suisse, en différenciant les certifications en lien avec la branche professionnelle des certifications de type pédagogique ou andragogique.

4.3. Analyse des données

Selon la modélisation théorique, figure 1, nous testons les liens entre la satisfaction des besoins psychologiques et la motivation des évaluateurs, puis de quelle manière cette motivation peut expliquer les conceptions de l'évaluation. Cette analyse est conduite par le biais d'une modélisation par équations structurelles (Mulaik, 2009). Sur la base de cette modélisation, nous testerons si des effets médiateurs (Rasclé et Irachabal, 2001) existent entre la satisfaction des besoins psychologiques et les conceptions de l'évaluation.

5. Résultats

Les données sociodémographiques, telles qu'un niveau de formation au niveau CITE 6 ainsi que l'expérience en tant qu'évaluateur, jouent un rôle significatif dans le modèle. L'expérience des évaluateurs montre plusieurs liens significatifs, dont des liens modérés positifs avec la satisfaction ($r = .275$; $p < .001$) et l'affiliation ($r = .207$; $p < .001$) des besoins psychologiques de compétence. Nous observons encore des liens faibles, mais significatifs entre l'expérience et la motivation autonome ainsi que l'évaluation critériée. Le niveau de formation des évaluateurs dans la branche professionnelle, CITE 6 ou plus, a un lien positif faible avec l'évaluation critériée ($r = .190$; $p < .001$).

À toutes fins utiles, nous précisons que les données se reportant à l'âge, au genre ou aux certifications pédagogique ou andragogique des évaluateurs ne sont liées à aucun des facteurs du modèle ; elles ne sont pas reportées dans le tableau 3.

Tableau 3 : Matrice de corrélations latentes entre les variables modélisées

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Sat. bes. Autonomie	—									
2. Sat. bes. Compétence	0.237 **	—								
3. Sat. bes. Affiliation	0.341 ***	0.791 ***	—							
4. Motivation autonome	0.225 ***	0.522 ***	0.660 ***	—						
5. Evaluation critériée	0.126 **	0.295 ***	0.372 ***	0.563 ***	—					
6. Evaluation autorégulation	0.053	0.123	0.155	0.463 ***	0.522 ***	—				
7. Evaluation normative	0.084	0.000	0.014	0.009	0.005	0.002	—			
8. Genre	-0.021	-0.048	-0.061	-0.092	-0.147	-0.062	-0.001	—		
9. Expérience	0.000	0.275 ***	0.207 ***	0.137 ***	0.086 **	0.032	0.000	-0.013	—	
10. Formation CITE 6	0.000	0.013	0.010	0.006	0.198 **	0.002	0.000	-0.001	0.047	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

5.1. Articulation entre satisfaction des besoins, motivation et conceptions de l'évaluation

Les données recueillies ont été mobilisées par équations structurelles également à l'aide du logiciel Mplus 8.3. Le modèle a révélé une adéquation satisfaisante avec les données : $\chi^2_{(162)} = 197.182$; $p < .05$; CFI = 0.976 ; TLI = 0.972 ; RMSEA = 0.031 ; SRMR = 0.063.

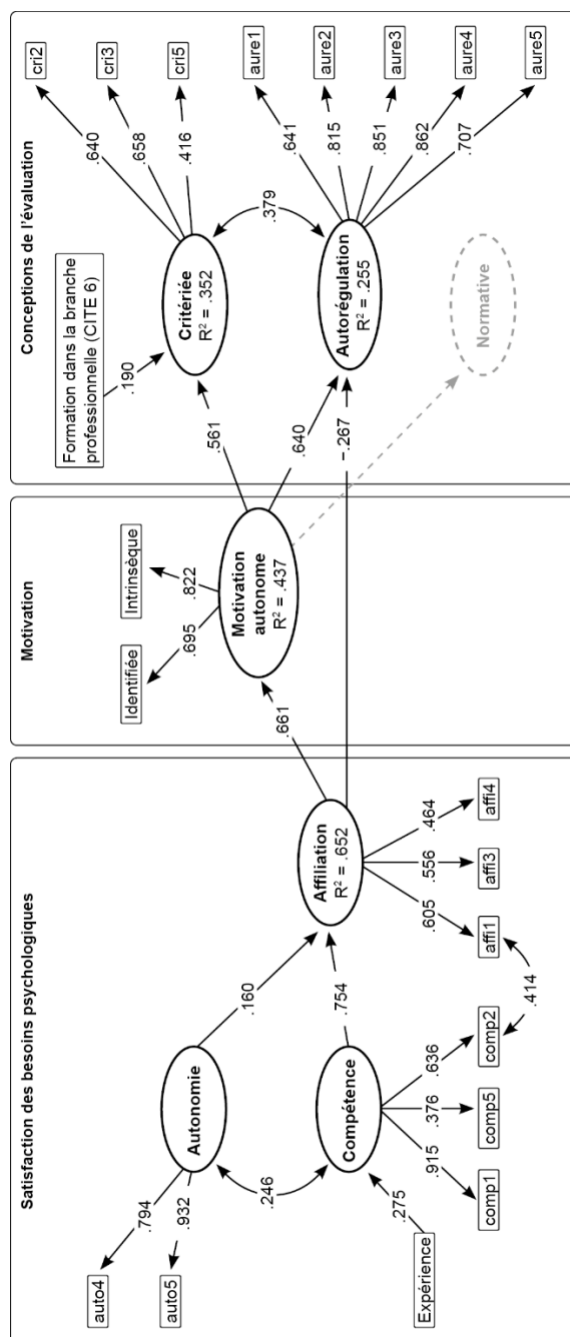


Figure 2 : Résultats¹⁰ de la modélisation par équations structurelles de la fonction d'évaluation ; N=228 (coefficients de corrélations standardisés)

¹⁰ Note : l'évaluation normative n'est pas incluse dans le modèle calculé de l'équation structurelle.

Notre modèle est composé de deux variables latentes exogènes : « autonomie » et « compétence ». Ce résultat diffère de notre modèle théorique qui plaçait la satisfaction des trois besoins psychologiques comme agissant en même temps. Cette construction montre un pouvoir explicatif entre les besoins psychologiques (Hsu et al., 2019; Vansteenkiste et al., 2005). L'autonomie et la compétence permettent de comprendre l'affiliation qui explique le plus la motivation autonome.

La variable latente de compétence de satisfaction des besoins est partiellement expliquée par l'expérience des évaluateurs aux examens pratiques. Dans la partie de la conception de l'évaluation, nous trouvons deux variables latentes endogènes, l'évaluation critériée et l'autorégulation. L'emplacement de l'évaluation normative est grisé dans le modèle de la figure 2 pour plusieurs raisons. D'une part, elle n'est significativement liée à aucune des variables selon la matrice de corrélation des variables latentes ; d'autre part, elle n'est corrélée avec aucune variable ; enfin, selon les données descriptives, les scores étaient bien plus faibles que ceux des deux autres conceptions de l'évaluation. Afin de ne pas détériorer l'adéquation du modèle, nous l'avons donc retirée du modèle calculé. La variable latente de l'évaluation critériée est partiellement expliquée par le niveau de formation dans la branche professionnelle.

Dans la figure 2, selon l'analyse des liens, nous observons que le facteur « affiliation » a un effet tant direct qu'indirect sur la variable « autorégulation » selon le facteur médiateur de la « motivation autonome » (Cao, 2023). En d'autres termes et selon notre modèle, la motivation autonome a un effet médiateur positif sur la perception de l'évaluation en autorégulation ($\beta = .640$, $p < .001$), le lien entre l'affiliation et l'autorégulation étant négatif ($\beta = -.267$, $p < .05$).

5.2. Effets prédictifs indirects

Le modèle présente, tableau 4, plusieurs effets prédictifs indirects. Nous relevons que parmi les liens significatifs ceux passant par la motivation autonome sont positifs et ceux ne passant pas par la motivation autonome sont négatifs.

Tableau 4 : Effets prédictifs indirects de la modélisation par équations structurelles

Effets prédictifs indirects	β	ES	IC à 95 %	
			B. inf.	B. sup.
<i>Autonomie</i>				
Autonomie → affiliation → éval. autorégulation	.025	0.018	-.021	.071
Autonomie → affiliation → motivation autonome	-.043	0.027	-.112	.026
Autonomie → affiliation → motivation autonome → éval. autorégulation	.068	0.035	-.021	.157
Autonomie → affiliation → motivation autonome → éval. critériée	.059*	0.029	-.016	.135
<i>Compétence</i>				
Compétence → affiliation → éval. autorégulation	-.202*	0.093	-.441	.038
Compétence → affiliation → motivation autonome	.499***	0.061	.341	.656
Compétence → affiliation → motivation autonome → éval. autorégulation	.319***	0.078	.117	.521
Compétence → affiliation → motivation autonome → éval. critériée	.280***	0.054	.141	.418
<i>Affiliation</i>				
Affiliation → éval. autorégulation	-.267*	0.122	-.582	.047
Affiliation → motivation autonome → éval. autorégulation	.423***	0.100	.166	.680
Affiliation → motivation autonome → éval. critériée	.371***	0.065	.202	.539

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

6. Discussion

Nous débutons la discussion par une série de résultats statistiquement non significatifs, mais néanmoins importants. Ensuite, trois sujets seront traités : a) la motivation des évaluateurs principalement expliquée par le besoin d'affiliation ; b) la motivation en tant que médiateur de l'évaluation par autorégulation ; c) les autres apports de la modélisation par équations structurelles pour la compréhension de la fonction des évaluateurs aux examens pratiques.

6.1. *Résultats importants, mais non significatifs*

Avant d'entamer la discussion des résultats significatifs, nous tenons à mettre en avant des résultats non significatifs, mais néanmoins importants. La population des évaluateurs ayant participé à cette étude est diversifiée, tant en termes de certification pédagogique ou andragogique (allant d'une absence de certification au brevet fédéral de niveau CITE 6) que d'âge (s'échelonnant entre 25 et 66 ans). Selon ces deux données, mais également selon le genre des évaluateurs, nous ne trouvons pas de liens significatifs avec la modélisation réalisée par équations structurelles. Cette absence de significativité entre l'âge ou le genre et les facteurs latents que nous avons construits est un résultat très satisfaisant. Cela signifie que ces deux données ne permettent pas de définir ou d'expliquer, même partiellement, la satisfaction des besoins psychologiques, la motivation à fonctionner en tant qu'évaluateur ou les conceptions de l'évaluation qu'il peut éprouver.

6.2. *L'affiliation au centre des besoins psychologiques*

Selon Deci et Ryan (2000), des trois besoins de satisfaction psychologique, l'affiliation serait le moins important. Cependant, dans le contexte sportif, Gillet et ses collègues (2008) ont montré que l'affiliation joue un rôle important afin de maintenir la motivation autonome dans les relations interpersonnelles. Dans le contexte de la procédure de qualification pour les examens pratiques, nous utilisons un modèle dans lequel le besoin d'affiliation est expliqué par le sentiment de compétence ainsi que, dans une moindre mesure, par le sentiment d'autonomie. Nous expliquons de faibles liens au sentiment d'autonomie par des examens figés depuis 2004.

Les évaluateurs sont, la majorité du temps, actifs dans le domaine du commerce. Quand ils prennent la fonction d'évaluateur, ils ne sont plus dans l'exercice de leur métier, mais deviennent les évaluateurs des compétences de personnes exerçant le même métier qu'eux. De plus, ils effectuent cette évaluation dans une entreprise qui n'est pas la leur, avec des apprentis qu'ils ne connaissent pas, selon une procédure d'examen qu'ils ne choisissent pas, en collaboration avec un autre évaluateur subissant les mêmes conditions. Les aptitudes maîtrisées par les évaluateurs pour cette tâche sont donc une réalité inférée (Kahn et Rey, 2017) de leur capacité à exercer leur métier, ainsi que de leur habileté à évaluer de manière appropriée ces mêmes qualifications chez les apprentis. Fonctionner en tant qu'évaluateur n'étant pas obligatoire, la satisfaction des besoins d'affiliation devient le principal lien dans l'explication de la motivation à cette tâche.

6.3. *La motivation en tant que médiateur entre la satisfaction des besoins psychologiques et les conceptions de l'évaluation*

Comme postulé, la conception de l'évaluation est liée à la motivation des évaluateurs. Les résultats ont, de plus, montré que la motivation autonome joue un rôle médiateur

significatif dans la relation entre la satisfaction des besoins et les conceptions de l'évaluation.

Le lien indirect entre le besoin d'affiliation à la fonction d'évaluateur et la conception de l'évaluation « autorégulation », passant par le médiateur de la motivation autonome, est positif. Ainsi, un haut niveau d'affiliation est lié à un haut niveau de motivation autonome qui accroît à son tour une évaluation de type autorégulation. Inversement, le lien direct entre le besoin d'affiliation et la conception de l'évaluation par autorégulation est négatif.

Ainsi, si nous ne prenons pas en compte la médiation par la motivation autonome, le score du besoin d'affiliation est lié à la conception de l'évaluation par autorégulation. Concrètement, ceci signifie que si le besoin d'affiliation à la communauté des évaluateurs est élevé, sans prendre en compte une médiation par la motivation autonome, la conception de l'évaluation de type autorégulation apportée par les examens pratiques diminue. Cela suggère que l'affiliation, en favorisant une motivation plus autonome chez les évaluateurs, augmenterait indirectement l'adhésion à une conception de l'évaluation comme opportunité d'autorégulation de l'évaluateur. Alors, l'effet direct négatif de l'affiliation sur l'évaluation peut être compensé par une motivation autonome accrue, soulignant l'importance de cette médiation dans le processus évaluatif. L'autorégulation représente la manière dont les évaluateurs vont modifier, à la suite des examens pratiques réalisés, leur manière de former leurs apprentis (Jorro, 2004). Ainsi, plus les besoins psychologiques sont satisfaits, signifiant que les évaluateurs sont compétents dans leur fonction, moins il devient nécessaire ou envisageable de changer leur manière de former. Pour cette raison, la variable médiatrice que représente la motivation autonome est très intéressante. Elle permet à certains évaluateurs, bien que hautement satisfaits du point de vue de l'affiliation, de continuer d'avoir un regard réflexif sur leur manière de former leurs apprentis et d'avoir un regard réflexif sur leurs propres pratiques (Derobertmeasure et Dehon, 2009).

Tous les effets prédictifs indirects à partir des besoins psychologiques montrent un effet positif de la motivation autonome sur les conceptions de l'évaluation. Cela nous montre l'importance de favoriser la motivation autonome des évaluateurs afin qu'ils réalisent des évaluations pouvant leur être bénéfiques dans la formation de leurs apprentis. Cela renforce leur investissement et leur intérêt pour la fonction d'évaluateur, ce qui lutte efficacement contre la pénurie d'évaluateurs. Par ailleurs, la motivation autonome augmente la conception critériée de l'évaluation, cela correspond au type d'évaluation recherché en FPI, qui évalue chaque apprenti selon le protocole d'examen et non par rapport à ses collègues.

6.4. Apports de la modélisation par équations structurelles sur la compréhension de la fonction d'évaluateur aux examens pratiques

En lien avec la motivation autonome des évaluateurs, nous avons testé trois dimensions de la conception de l'évaluation. Selon notre modélisation par équations structurelles, nous relevons trois principaux résultats. Premièrement, l'évaluation normative, indépendante de la satisfaction des besoins, de la motivation autonome et des conceptions de l'évaluation n'a pas été retenue dans le modèle. Ce résultat correspond à notre hypothèse que les évaluateurs ne doivent pas comparer « un apprenti par rapport à un autre apprenti », mais « un apprenti par rapport au protocole d'examen pratique ». C'est également le signe d'une application attendue de la procédure d'examens pratiques. Deuxièmement, les deux conceptions de l'évaluation observées, critériée et autorégulation, sont modérément corrélées. Ceci signifie que ces conceptions ne sont pas indépendantes, mais varient

ensemble : plus les évaluateurs ont tendance à réaliser une évaluation de type critérié, plus ils vont également réaliser une évaluation de type autorégulation. Ainsi le processus d'évaluation est, en partie, à la fois critérié servant à définir l'apprenti comme un professionnel compétent, et à la fois une autorégulation permettant à ces mêmes évaluateurs de modifier leur manière de former leurs propres apprentis selon ce qu'ils peuvent observer lors des examens. C'est un fonctionnement cyclique, entre ce qui est observé dans les examens d'autres apprentis puis appliqué pour la formation de leurs propres apprentis qui passeront eux-mêmes l'examen. Troisièmement, un lien faible, mais significatif est présent entre une formation supérieure (niveau CITE 6 et plus haut) dans le domaine du commerce et la conception de l'évaluation critériée. Nous trouvons important de relever que ce lien porte sur les formations en lien avec le commerce, les formations de type pédagogique ou andragogique ne présentent aucun lien significatif avec aucune des conceptions de l'évaluation. Les formations, spécifiquement liées avec l'enseignement, ne corréleront pas avec les conceptions de l'évaluation. Nous voyons dans ce résultat un indicateur de la référentialisation (Figari, 2006) des évaluateurs qui s'appuie sur les pratiques professionnelles et sur les pratiques pédagogique ou andragogique.

7. Limites et perspectives

En premier, nous relevons un biais de représentativité dans notre étude, lié à la méthode de participation. Les évaluateurs ont une forte motivation autonome à réaliser des examens pratiques, et ce ne sont que les plus motivés parmi eux qui vont consacrer du temps pour participer à cette étude.

Nous avons ensuite une faiblesse de validité (Laveault et Grégoire, 2014) car, bien qu'ayant utilisé : a) des questionnaires validés ; b) des items minimalement adaptés afin de correspondre au domaine et c) un questionnaire testé et corrigé (annexe 1) avec l'aide de trois évaluateurs test, nous constatons que trois items pour un facteur (autonomie) et deux items pour trois facteurs (compétence, affiliation et critériée) n'ont pas favorablement factorisés. Nous pensons que les items d'origine étaient trop éloignés du domaine de recherche ou que la possibilité de répondre au questionnaire, au moment de son choix et sans possibilité de poser de questions, a laissé une trop grande liberté d'interprétation préjudiciable aux participants.

Ajoutons que, si nous avons testé un certain modèle par équations structurelles et que celui-ci s'avère plausible, il est néanmoins possible que d'autres modèles des liens entre les concepts concernés puissent être considérés valides théoriquement et statistiquement.

Finalement, notre modélisation par équations structurelles utilise des données issues d'un seul temps de mesure, ce qui donne un poids plus élevé aux liens obtenus. Une analyse longitudinale serait pourtant plus pertinente, en permettant une vérification de la stabilité des résultats entre les temps de mesures (Caron, 2018). Le plan de recherche transversal adopté, impliquant que toutes les données aient été collectées à une occasion unique et non de manière longitudinale, peut artificiellement augmenter l'amplitude des liens entre les variables latentes, et ainsi surestimer des effets de médiation (Maxwell et al., 2011). Nous ne devons pas également négliger qu'un bon ajustement des données de notre modèle n'est pas à lui seul la garantie d'avoir pris en compte toutes les variables nécessaires et importantes (Tomarken et Waller, 2005). Ainsi, comme nous le montrons dans le chapitre suivant, il reste plusieurs pistes à explorer pour mieux comprendre le fonctionnement des évaluateurs en contexte d'examen.

D'après nos résultats, la satisfaction du besoin d'affiliation joue un rôle important dans les besoins psychologiques, c'est le principal explicateur de la motivation autonome des évaluateurs. Dans une prochaine étude, nous pourrions chercher à mieux définir la construction de cette affiliation, dans le présent article nous l'avons « simplement » mobilisée comme une affiliation à la fonction d'évaluateur. Mais la forme d'affiliation à la fonction d'évaluateur va varier entre la tâche prescrite, commune à tous les évaluateurs, visant à valider les compétences selon le protocole, et la vision personnelle des évaluateurs de ce que doit être un apprenti compétent. Mieux définir le positionnement des évaluateurs entre ces deux pôles nous permettra de distinguer la part d'application de la fonction d'évaluateur et la part de liberté que les évaluateurs se donnent lors des évaluations. Cette nouvelle étude, plus axée sur l'affiliation des évaluateurs, pourrait également nous permettre d'investiguer de manière plus approfondie les liens que nous avons obtenus entre satisfaction des besoins psychologiques et conceptions de l'évaluation. Cette prochaine recherche est prévue selon une approche qualitative par focus groups.

8. Références bibliographiques

- Allal, L. (2013). Évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage à l'université. Dans M. Romainville, R. Goasdoué et M. Vantourout (dir.), *Évaluation et enseignement supérieur* (p. 19-40). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.romai.2013.01.0019>
- Baumeister, R. F. et Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Cao, X. (2023). The application of structural equation model in psychological research. *CNS Spectrums*, 28(S1), 17-19. <https://doi.org/10.1017/S1092852923000858>
- Caron, P.-O. (2018). *La modélisation par équations structurelles avec Mplus*. Presses de l'Université du Québec.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (Springer New York, NY).
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche. (2019, 4 septembre). Cadre de référence pour la conception de procédures de qualification avec examen final. https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/fr/dokumente/2019/11/orientierungshilfe-qv.pdf.download.pdf/Orientierungshilfe_QV_20190904_FR.pdf
- Derobertmeasure, A. et Dehon, A. (2009). Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants? *Questions vives recherches en éducation*, 6(12), 29-44. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.376>
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Dunod.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H. et Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256-279. <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>

- Figari, G. (1994). *Evaluer : Quel référentiel ?* De Boeck.
- Figari, G. (2006). Les référentiels entre théorie et méthodologie. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation: problématiques, méthodologies et épistémologie: 20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe* (p. 101-108). L'Harmattan.
- François, P.-H., Louche, C., Déziri, N. et Lesieur, S. (2008). La motivation et son ancrage utilitaire/désirable dans l'évaluation. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 14(3), 200-217. [https://doi.org/10.1016/S1420-2530\(16\)30202-3](https://doi.org/10.1016/S1420-2530(16)30202-3)
- Gana, K. et Broc, G. (2019). *Structural equation modeling with lavaan*. ISTE.
- Gillet, N., Rosnet, E. et Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 40(4), 230-237. <https://doi.org/10.1037/a0013201>
- Graf, L., Aeschlimann, B., Hänni, M., Kriesi, I., Neumann, J., Pusterla, F., Schweri, J. et Strebel, A. (2024). *Procédures de qualification à la loupe. Rapport de tendance de l'Observatoire suisse pour la formation professionnelle (OBS HEFP no 6)*. HEFP.
- Hadji, C. (2017). Savoir mettre en oeuvre une évaluation constructive. Dans *L'essentiel de la pédagogie* (p. 229-250). Nathan.
- Hoyle, R. H., Pinkley, R. L. et Insko, C. A. (1989). Perceptions of social behavior: Evidence of differing expectations for interpersonal and intergroup interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15(3), 365-376. <https://doi.org/10.1177/0146167289153007>
- Hsu, H.-C. K., Wang, C. V. et Levesque-Bristol, C. (2019). Reexamining the impact of self-determination theory on learning outcomes in the online learning environment. *Education and Information Technologies*, 24(3), 2159-2174. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09863-w>
- Hu, L. et Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Issaieva, É. et Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants: Validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31-61. <https://doi.org/10.7202/1024925ar>
- Jan, D. (2024). La validité de l'examen pratique sous le regard des experts en formation professionnelle initiale dans la branche du commerce de détail en Suisse. *Mesure et évaluation en éducation*, 47(2), 1-38.
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33. <https://doi.org/10.7202/1087976ar>
- Kägi, W. (2010). *Évaluation des procédures de qualification dans la formation professionnelle initiale*. Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie. https://edudoc.ch/record/38694/files/Schlussbericht_f.pdf
- Kahn, S. et Rey, B. (2017). La notion de compétence : une approche épistémologique. *Éducation et francophonie*, 44(2), 4-18. <https://doi.org/10.7202/1039019ar>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Laveault, D. et Grégoire, J. (2014). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation* (3e éd). De Boeck.
- Luisoni, M. et Monnard, I. (2015). L'évolution des conceptions de l'évaluation scolaire chez les futurs enseignants en formation initiale. Dans P.-F. Coen (dir.), *Évaluation et autoévaluation: Quels espaces de formation ?* (p. 175-196). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ceon.2015.02.0175>

- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Mautz, M. (2023, 7 mars). Anforderungsprofil für Expertinnen und Experten im Qualifikationsteil praktische Prüfung der beruflichen Grundbildungen im Detailhandel Branche Nahrungs- und Genussmittel. Veledes. https://www.veledes.ch/images/Verband/PEX_Anforderungsprofil_praktische_Prufung_NU_G_ab_2023.pdf
- Maxwell, S. E., Cole, D. A. et Mitchell, M. A. (2011). Bias in Cross-Sectional Analyses of Longitudinal Mediation: Partial and Complete Mediation Under an Autoregressive Model. *Multivariate Behavioral Research*, 46(5), 816-841. <https://doi.org/10.1080/00273171.2011.606716>
- Nadeau, M.-A. (2009). L'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire : un modèle d'évaluation continue. *Revue des sciences de l'éducation*, 4(2), 205-221. <https://doi.org/10.7202/900075ar>
- Office fédéral de la statistique. (2023). *La transition de l'école obligatoire vers le degré secondaire II certifiant selon le canton de résidence* (n° su-f-15.10.02.03). <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/themes/transitions/transition-secii.assetdetail.28085664.html>
- OFPr. Ordonnance sur la formation professionnelle, état le 1er juillet 2024, (OFPr), RS 412.101 (2003). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/748/fr>
- Oyserman, D., Coon, H. M. et Kimmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 128(1), 3-72. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.1.3>
- Perrenoud, P. (1993). Touche pas à mon évaluation! Pour une approche systémique du changement pédagogique. *Mesure et évaluation en éducation*, 16(1-2), 107-132.
- Rasclé, N. et Irachabal, S. (2001). Médiateurs et modérateurs : implications théoriques et méthodologiques dans le domaine du stress et de la psychologie de la santé. *Le travail humain*, 64(2), 97-118. <https://doi.org/10.3917/th.642.0097>
- Raulin, D. et Lebeaume, J. (2019). L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation. Dans A. Jorro et N. Droyer (dir.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (p. 85-101). De Boeck supérieur.
- Risius, P. et Wenzelmann, F. (2020). Umfang der betrieblichen Freistellung für Prüfertätigkeiten. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4(49), 49-51.
- Robitzsch, A. (2020). Why Ordinal Variables Can (Almost) Always Be Treated as Continuous Variables: Clarifying Assumptions of Robust Continuous and Ordinal Factor Analysis Estimation Methods. *Frontiers in Education*, 5, 589965. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.589965>
- Romainville, M. (2013). Évaluation et enseignement supérieur : un couple maudit, au bord du divorce ? Dans *Évaluation et enseignement supérieur* (p. 273-322). De Boeck.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037110003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. et King, J. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>

- Tomarken, A. J. et Waller, N. G. (2005). Structural Equation Modeling: Strengths, Limitations, and Misconceptions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 31-65. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144239>
- UNESCO. (2013). *Classification internationale type de l'éducation: CITE 2011*. Institut de la statistique de l'UNESCO.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.
- Van Den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C.-H. et Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P. et Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. Dans T. C. Urdan et S. A. Karabenick (dir.), *Advances in Motivation and Achievement* (vol. 16, p. 105-165). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016A007](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A007)
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W. et Soenens, B. (2005). Experiences of Autonomy and Control Among Chinese Learners: Vitalizing or Immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468-483. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.468>
- Yerly, G. et Berger, J.-L. (2022). Des pratiques d'évaluation constructives à l'université? Sous quelles conditions un examen peut-il soutenir les processus d'autorégulation de l'apprentissage. <https://doi.org/10.48325/RLEEE.006.06>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. Dans *Handbook of Self-Regulation* (p. 13-39). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

9. Annexes

9.1. Questionnaire sur la fonction d'évaluateur

9.1.1 Échelle de motivation des experts envers la fonction d'expertise

Pourquoi exercez-vous la fonction d'expert aux examens pratiques ? Les questions portent sur vos motivations à être expert et à réaliser des expertises. Les questions ne portent pas sur la motivation à suivre cette formation. En se référant à une échelle de Likert en 6 points s'étendant de (1) « pas du tout » à (6) « tout à fait »

Motivation intrinsèque (MI)

Code	Item	Source
MI1	Parce que la réalisation de cette tâche est plaisante.	Fernet et al., 2008
MI2	Parce que je trouve cette tâche intéressante à réaliser.	Fernet et al., 2008
MI3	Parce que j'aime faire cette tâche.	Fernet et al., 2008

Régulation identifiée (ID)

Code	Item	Source
ID1	Parce que c'est important pour moi de réaliser cette tâche.	Fernet et al., 2008
ID2	Parce que cette tâche me permet d'atteindre des objectifs professionnels que je considère importants.	Fernet et al., 2008
ID3	Parce que fournir des efforts dans ce travail a une signification personnelle pour moi.	Gillet et al., 2008
ID4	Parce que fournir des efforts dans ce travail concorde avec mes valeurs personnelles.	Gillet et al., 2008

Régulation introjectée (IN)

Code	Item	Source
IN1	Parce que si je ne réalise pas cette tâche, je me sentirai mal.	Fernet et al., 2008
IN2	Parce que réaliser cette tâche me permet de me sentir bien.	Fernet et al., 2008
IN3	Parce que je me sentirais coupable de ne pas la faire.	Fernet et al., 2008
IN4	Je me sentirais mal, si je ne la faisais pas.	Fernet et al., 2008

Régulation externe (RE)

Code	Item	Source
RE1	Parce que ma fonction me l'impose.	Fernet et al., 2008
RE2	Parce que mon employeur m'oblige à la faire.	Fernet et al., 2008
RE3	Parce que je suis payé pour cela.	Fernet et al., 2008

Amotivation (AM)

Code	Item	Source
AM1	Je trouve cette tâche inutile.	Fernet et al., 2008
AM2	Je continue cette tâche qui ne fait pas sens pour moi.	Fernet et al., 2008
AM3	Il m'arrive de ne pas voir ce que cela m'apporte.	Fernet et al., 2008

9.1.2 Échelle des conceptions de l'évaluation

Perceptions des experts quant aux rôles des examens pratiques. En se référant à une échelle de Likert en 6 points s'étendant de (1) « pas du tout » à (6) « tout à fait »

N°	Dimension	Item	Source
<i>En tant qu'expert, l'examen pratique permet ...</i>			
nor1	Normative	...de sanctionner les apprentis qui n'ont pas fait assez d'efforts pour leur formation.	Yerly et Berger, 2022
nor2	Normative	...de voir si les apprentis sont faits pour le domaine du commerce.	Yerly et Berger, 2022
nor3	Normative	...d'identifier les apprentis qui ne seront jamais doués dans le domaine du commerce.	Yerly et Berger, 2022
nor4	Normative	...de sanctionner les apprentis qui n'ont pas suffisamment travaillé pour l'examen pratique.	Yerly et Berger, 2022
nor5	Normative	...de repérer les bons et les moins bons apprentis.	Yerly et Berger, 2022
cri1	Critériée	...d'attribuer une note suffisante aux apprentis qui ont acquis au moins le minimum des savoirs attendus.	Yerly et Berger, 2022
cri2	Critériée	...de vérifier si les objectifs du plan de formation sont atteints par les apprentis.	Luisoni et Monnard, 2015
cri3	Critériée	...de situer les apprentis par rapport aux objectifs de formation.	Luisoni et Monnard, 2015
cri4	Critériée	...d'attribuer une note suffisante aux apprentis en faisant le constat individuel de l'atteinte des objectifs visés.	Yerly et Berger, 2022
cri5	Critériée	...de valider l'examen pour les apprentis qui ont atteint le niveau d'exigence attendu.	Yerly et Berger, 2022
aure1	Autorégulation	...de constater ce que les apprentis n'ont pas compris pour ajuster mes explications pour les volées suivantes.	Yerly et Berger, 2022
aure2	Autorégulation	...permet de repérer ce qu'il faut retravailler avec mes apprentis	Issaieva et Crahay, 2010
aure3	Autorégulation	...d'adapter ma formation aux différences besoins des apprentis.	Luisoni et Monnard, 2015
aure4	Autorégulation	...d'observer les réussites et les lacunes des apprentis afin de modifier ma manière de former les volées suivantes.	Yerly et Berger, 2022
aure5	Autorégulation	...d'identifier les difficultés des apprentis pour construire les séquences de formation.	Luisoni et Monnard, 2015

9.1.3 Échelle de satisfaction des besoins psychologiques au travail

En se référant à une échelle de Likert en 6 points s'étendant de (1) « pas du tout » à (6) « tout à fait ». Tous les items sont issus et adaptés de Gillet et al. (2008). Les items 1, 4 et 5 sont inversés.

N°	Dimension	Item
<i>En tant qu'expert...</i>		
comp1	Compétence	...j'estime être en mesure de répondre aux exigences de la fonction.
comp2	Compétence	...j'ai le sentiment de bien réussir.
comp3	Compétence	...souvent, je ne me sens pas très professionnel. (R)
comp4	Compétence	...je manque d'occasion pour montrer ce dont je suis capable. (R)
comp5	Compétence	...souvent, je doute de mes compétences. (R)
auto1	Autonomie	...je participe à l'élaboration des questions de mes protocoles d'examens.
auto 2	Autonomie	...j'ai la possibilité de prendre des décisions à propos des questions de mes protocoles d'examens.
auto 3	Autonomie	...je peux donner mon avis concernant l'élaboration de mes protocoles d'examens.
auto 4	Autonomie	...je me sens libre de mes choix.
auto 5	Autonomie	...je me sens libre d'exprimer mes idées et mes opinions.
affi1	Affiliation	...les experts que je côtoie m'estiment et m'apprécient.
affi2	Affiliation	...j'ai beaucoup de sympathie pour les experts avec lesquels j'interagis.
affi3	Affiliation	...je me sens à l'aise avec les autres experts.
affi4	Affiliation	...je m'entends bien avec les experts avec lesquels je travaille.
affi5	Affiliation	...je considère les experts avec lesquels j'interagis régulièrement comme mes amis.