

Quels sont les enjeux de la polycontextualité pour les évaluateur·trices des périodes de formation pratique en travail social ?

What are the issues of polycontextuality for the evaluators of practical training periods in social work?

Matthieu Krafft – matthieu.krafft@hetsl.ch – <https://orcid.org/0009-0001-1794-1873>

Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL | HES-SO) - Suisse

Pour citer cet article : Krafft, M. (2025). Quels sont les enjeux de la polycontextualité pour les évaluateur·trices des périodes de formation pratique en travail social ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 11(1), 67-88. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-11-1-67>

Résumé

Cet article met en valeur les enjeux pour les évaluateur·trices de la multiplicité des contextes dans lesquels se produit l'évaluation des périodes de formation pratique (stage) du Bachelor of Arts en Travail Social délivré par la Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale (HES-SO) en Suisse. L'article se situe dans la perspective de l'évaluation polysituée, polycontextuelle et multiréférentielle et propose de répondre à la question de recherche suivante : quels sont les enjeux de la polycontextualité de l'évaluation pour les évaluateur·trices des périodes de formation pratique en travail social ? La démarche de recherche revêt un caractère exploratoire. Elle propose l'analyse des documents prescriptifs du dispositif, ainsi que les retranscriptions de deux situations lors desquelles un·e enseignant·e de la Haute École et un·e tuteur·trice de terrain attribuent une note à la période de formation pratique réalisée par un·e étudiant·e. Ces analyses sont discutées dans la partie conclusive pour identifier six enjeux de la polycontextualité pour les acteur·trices en situation.

Mots-Clés

Évaluation, formation pratique, alternance intégrative, polycontextualité, jugement professionnel en évaluation

Abstract

This article highlights the issues, for the evaluators involved, posed by the multiplicity of contexts in which the evaluation of practical training periods (internships) takes place within the Bachelor of Arts in Social Work offered by the University of Applied Sciences and Arts Western Switzerland (HES-SO). The article adopts a perspective of multi-situated, polycontextual, and multi-referential evaluation and addresses the following research question: What are the issues of the polycontextuality of the evaluation for the evaluators of practical training periods in social work? The study takes an exploratory approach. It involves the analysis of the prescriptive documents that structure the evaluation process, as well as transcripts of two situations in which a teacher from the faculty and a training practitioner assign a grade to a practical training period completed by a student. These analyses are discussed in the concluding section to identify six key issues of polycontextuality for the actors involved.

Keywords

Evaluation, practical education, integrative dual education models, polycontextuality, professional judgment in evaluation

1. Introduction

Cet article a pour objectif d'identifier les enjeux, pour les évaluateur·trices, de la multiplicité des contextes dans lesquels se produit l'évaluation certificative des périodes de formation pratique (stage) du Bachelor of Arts en Travail Social délivré par la HES-SO¹ (ci-après BATS) en Suisse.

Le dispositif d'évaluation des périodes de formation pratique étudié présente trois particularités qui nous paraissent intéressantes pour la recherche en évaluation. D'abord, il s'insère au sein d'une formation professionnalisante, ce qui implique l'évaluation de tâches complexes, notamment à partir d'un référentiel de compétences. Ensuite, la formation concerne le travail social, un domaine dont le processus de professionnalisation est en cours (Keller, 2019). L'incertitude de la démarche d'évaluation est ainsi d'autant plus importante que les normes et les exigences professionnelles sont régulièrement l'objet de débat. Enfin, le dispositif d'évaluation prévoit une collaboration, tout au long du processus d'évaluation, entre trois acteur·trices issu·es de contextes très différents. Ces trois acteur·trices sont un·e enseignant·e de la Haute École (nommé·e dans le dispositif « responsable de suivi de la formation pratique », ci-après RFP), un·e tuteur·trice de terrain (nommé·e dans le dispositif « praticien formateur » ou « praticienne formatrice », ci-après PF) et un·e étudiant·e.

L'article commence par la présentation du cadre conceptuel mobilisé, qui articule les notions de polycontextualité de l'évaluation et de jugement professionnel en évaluation. Il présente ensuite la méthode de recherche exploratoire utilisée ainsi que le dispositif étudié. Après une brève analyse du cadre prescriptif, le texte continue avec l'analyse des retranscriptions de deux situations lors desquelles un·e RFP et un·e PF attribuent une note à la période de formation pratique réalisée par un·e étudiant·e. Ces analyses sont discutées dans la partie conclusive pour identifier six enjeux de la polycontextualité pour les évaluateur·trices.

2. Cadre conceptuel

Engeström et al. (1995) développent dans leurs travaux l'idée que le développement de l'expertise professionnelle dépasse le rapport classique vertical entre théorie et pratique. Pour ces auteur·trices, ce rapport vertical est constitutif de l'opposition entre des approches déductives applicationnistes (descendantes) et des approches inductives (montantes). Les auteur·trices développent un modèle qui propose, en complémentarité à l'approche verticale, un second axe de développement de l'expertise professionnelle. Ce second axe caractérise des processus horizontaux qui ont lieu notamment lorsque les professionnel·le·s opèrent et doivent se mouvoir entre des contextes d'activités variés. C'est le cas, par exemple, quand des personnes issues de différents contextes (de profession différente ou travaillant dans des équipes différentes) collaborent et doivent « négocier et combiner des ingrédients de contextes différents pour trouver des solutions hybrides »² (p. 319). Ce modèle du développement de l'expertise professionnelle est ainsi celui de la *polycontextualité*.

Cette approche n'est pas directement liée aux questions relatives à l'évaluation. Elle constitue toutefois l'un des fondements de la perspective de l'évaluation située et polysituée (Mottier Lopez, 2019) adoptée dans cet article. Dans ce cadre, l'évaluation n'est pas considérée comme une mesure (Hadji, 1992), mais comme un processus dynamique complexe lors duquel

¹ La HES-SO est la Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale qui délivre des enseignements professionnalisants de niveau supérieur (tertiaire) en Suisse.

² Traduction de l'anglais par nos soins.

l'évaluateur·trice produit un « jugement professionnel en évaluation »³ en tenant compte de contextes multiples (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017). Cette notion de « jugement professionnel en évaluation » est étroitement articulée à la polycontextualité dans laquelle se déroule l'acte d'évaluation, et le présent cadre conceptuel s'attache ainsi à la présentation de l'articulation entre ces notions.

2.1. Polycontextualité et jugement professionnel en évaluation

La littérature définit que le jugement professionnel en évaluation invite l'évaluateur·trice à « prendre en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle » (Lafortune, 2008, p. 27). La production de ce jugement se produit dans une boucle itérative composée de plusieurs démarches. Maes et al. (2019) identifient, en synthèse de divers travaux, quatre démarches principales :

1. Collecter et mettre en relation des informations ;
2. Interpréter ces informations ;
3. Anticiper et apprécier les conséquences ;
4. Prendre une décision.

La littérature sur l'activité réelle (Clot, 2006) des évaluateur·trices montre qu'en situation ces démarches ne se succèdent pas de manière linéaire, mais sont interdépendantes entre elles et utilisées de manière dynamique (Maes et al., 2020 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017). La suite du texte présente brièvement cette interdépendance.

L'évaluation est fréquemment considérée comme un acte qui demande de mettre en relation un *référé* et un *réfèrent*. Le *référé* est un ensemble significatif d'indices ou d'indicateurs ou, autrement dit, un ensemble d'informations concrètes au sujet d'une réalité observable. Le *réfèrent* est un ensemble significatif d'attentes ou, autrement dit, un ensemble de critères, une grille de lecture (Barbier, 1994 ; Hadji, 1992, 2012). Ainsi, au cours des démarches 1 et 2 du jugement professionnel en évaluation, les évaluateur·trices doivent réaliser une sélection d'informations : la sélection des informations pertinentes au sujet de la réalité observée pour constituer le *référé*, et la sélection des attentes vis-à-vis de cette réalité pour constituer le *réfèrent* de l'évaluation (Hadji, 2012, p. 117). Cette sélection d'informations demande à l'évaluateur·trice de faire des choix. Ces derniers constituent une part importante de la construction du jugement professionnel en évaluation. Dans la perspective que nous adoptons, ces choix sont toujours concourants : c'est à partir des grilles de lecture que l'on peut sélectionner des informations pertinentes, et c'est à partir de la réalité observée que l'on peut affiner les grilles de lecture.

Figari et al. (2014) montrent ainsi que les référentiels⁴ d'évaluation formels construits au préalable (par exemple, des grilles critériées, des critères et indicateurs formellement définis avant l'évaluation, des taxonomies, des référentiels de compétences, des objectifs d'apprentissage, etc.) ne suffisent pas à permettre aux évaluateur·trices de prendre leur décision⁵. Mottier Lopez (2019)

³ Dans ce texte nous parlons de « jugement professionnel en évaluation » en référence à diverses recherches à ce sujet. La dénomination exacte de la notion peut varier en fonction des travaux : Lafortune (2006) et Laveault (2005, 2008) parlent de « jugement professionnel », Chaumont & Leroux (2018) de « jugement évaluatif » et Lafortune & Allal (2008), Allal & Mottier Lopez (2009) et Maes et al. (2023) de « jugement professionnel en évaluation ».

⁴ Nous utilisons la notion de référentiel au sens de Figari (1994), soit comme un ensemble de référents.

⁵ Certains travaux montrent que ce constat s'applique lorsque l'évaluation concerne des réalités complexes, par exemple le développement d'une compétence, mais aussi pour l'évaluation de tâches dont le résultat est apparemment plus objectivable comme des épreuves de mathématique au niveau primaire (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017).

et Mottier Lopez & Dechamboux (2017, 2019) montrent qu'en situation, confronté·e·s à la complexité du réel, les évaluateur·trices spécifient et précisent les référentiels préexistants. Elles et ils mobilisent également d'autres référentiels, souvent moins formalisés et explicites, construits en fonction de la singularité de la situation (par exemple, dans le dispositif que nous étudions, le chemin parcouru par l'étudiant·e est important, mais le résultat n'est pas au niveau attendu ; le contexte d'apprentissage n'était pas favorable pour des raisons indépendantes de l'étudiant·e, etc.). Le jugement professionnel en évaluation se produit alors de manière située, en fonction de divers contextes⁶ et dans un processus d'enquête évaluative que Figari & Remaud (2014) décrivent comme très proche de l'enquête selon Dewey (1993). Certains des contextes significatifs sont directement liés à l'activité évaluée et à l'activité d'évaluation. Leur prise en compte permet de construire une cohérence interne à l'évaluation et de tenir compte des éléments singuliers de la situation. D'autres contextes, plus distaux, concourent aussi au processus d'évaluation. Il s'agit, par exemple, du contexte de l'établissement de formation, des normes et pratiques professionnelles en vigueur, du parcours biographique d'un·e étudiant·e. Le jugement professionnel en évaluation fait ainsi l'objet de nombreuses tensions entre dispositifs de contrôle externe qui visent à encadrer ce jugement (par exemple avec des référentiels préétablis) et dispositifs de contrôle interne qui favorisent la réflexion critique et l'activité pédagogique (Laveault, 2008 ; Mottier Lopez, 2009a).

Ce sont l'ensemble de ces éléments qui amènent à présenter l'évaluation comme polycontextuelle, polysituée et multiférentielle. Mottier Lopez & Dechamboux (2017) précisent que cette perspective ne doit pas amener à « conclure que l'évaluation serait toujours relative, instable, mouvante, subjective ». Au contraire, « la recherche de stabilité fait aussi pleinement partie de la dynamique de co-constitution entre référés-référents et contextes agissants dont nous avons vu qu'ils étaient multiples entre interprétations et prises de décision évaluatives » (p. 14).

La démarche 3 du jugement professionnel en évaluation, « anticiper et apprécier les conséquences », est directement liée au choix à réaliser lors du processus de référentialisation située (démarches 1 et 2). Il s'agit d'une démarche qui comporte une forte dimension éthique (Allal & Mottier Lopez, 2009 ; Laveault, 2005, 2008 ; Maes et al., 2019 ; Vanhulle, 2009). Ainsi, cette démarche demande aux évaluateur·trices de se poser la question de l'ensemble des conséquences de l'évaluation, au sens de l'éthique de la responsabilité selon Weber (1919). La littérature considère que ces conséquences concernent le devenir des étudiant·e·s, mais aussi le devenir des dispositifs de formation, ou systèmes (Figari & Remaud, 2014 ; Mottier Lopez, 2013). Ce travail d'identification des conséquences possibles de l'évaluation se réalise notamment en fonction des finalités conférées à l'acte d'évaluation. La synthèse de la littérature présentée par Jorro (2010) propose quatre grandes finalités : l'évaluation d'orientation (qui prépare une action à venir), l'évaluation régulatrice (en cours d'action), l'évaluation certificative (à la fin d'une action) et l'évaluation critique (qui permet la réflexion). Elle suggère une cinquième fonction : le développement professionnel qui « éclaire le positionnement de l'acteur et peut amplifier son pouvoir d'agir » (p. 254).

Cette appréciation des conséquences de l'évaluation (démarche 3) doit permettre d'arriver à la démarche 4, soit la prise de décision. Les évaluateur·trices doivent alors tenir compte de la situation d'évaluation dans son ensemble, afin de donner du sens à leur pratique et aux résultats qu'ils vont conférer à l'évaluation. À ce sujet, Mottier Lopez (2019) insiste sur la nécessité de « construire une intelligibilité des phénomènes d'évaluation en situation, à assumer la

⁶ Mottier Lopez & Hoefflin (2008), en référence notamment aux théories de Lave & Wenger (1991), utilisent la notion de contexte comme un construit collectif recelant « des normes, des pratiques, des significations, des outils et des discours » (p. 37).

responsabilité des décisions évaluatives malgré les incertitudes qui demeurent quant aux conséquences sur le devenir des personnes » (p. 201).

Notons que la légitimation du jugement professionnel en évaluation se fonde, en plus de l'éthique, sur la technique et sur la déontologie (Beauvais, 2012 ; Laveault, 2005). Sur le plan technique, les évaluateur·trices doivent tenter d'éviter différents biais (Proulx, 2009). À cette fin, différents auteur·trices insistent sur la nécessité de fonder la légitimité du jugement professionnel en évaluation sur des triangulations (Laveault, 2008). Allal & Mottier Lopez (2009) montrent que ces triangulations peuvent concerner : les données elles-mêmes (recueillies à des moments, des lieux différents, etc.), les méthodes de recueil des données (entretien, observation, documents écrits, etc.), les acteur·trices de l'évaluation (y compris la personne évaluée elle-même), les théories de référence (soit les différents référentiels utilisés comme grille de lecture). Sur le plan déontologique, l'évaluation doit pouvoir reposer sur des normes collectivement construites. Mottier Lopez & Van Nieuwenhoven (2009) argumentent l'importance de la constitution de communautés de pratique (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 2005). Ces dernières permettent la régulation des pratiques d'évaluation situées et favorisent la co-élaboration du dispositif d'évaluation. L'évaluation devrait alors pouvoir s'appuyer sur un langage commun afin de construire une pratique d'évaluation partagée (Mottier Lopez, 2013).

Les éléments conceptuels présentés jusqu'ici constituent un cadre utile pour l'analyse du dispositif étudié, en particulier si nous considérons deux de ses particularités énoncées en introduction : l'évaluation de tâches complexes, notamment à partir d'un référentiel de compétences, et le processus de professionnalisation du travail social. La troisième particularité mentionnée, soit la collaboration entre trois acteur·trices issu·es de contextes très différents appelle à préciser ce que recouvre la notion de co-évaluation.

2.2. *Polycontextualité et co-évaluation*

Selon Colognesi & Nieuwenhoven (2017), la notion de co-évaluation est peu définie dans la littérature, mais renvoie principalement à la collaboration entre l'évaluateur·trice et l'évalué·e au cours du processus d'évaluation. Afin d'étudier l'évaluation des stages réalisés dans le contexte de la formation initiale des enseignant·es en Belgique francophone, Maes et al. (2023) élargissent la portée de la notion en la définissant comme une situation qui requiert la collaboration de trois acteur·trices (un·e étudiant·e, un maître de stage et un·e enseignant·e de l'école). Leurs recherches concluent de manière empirique que cet aspect collaboratif de l'évaluation revêt à son tour des aspects méthodologiques. Elles et ils identifient ainsi une cinquième démarche nécessaire à la production du jugement évaluatif : « fixer et gérer le cadre de la co-évaluation ».

Toutefois, peu de recherches ont été menées spécifiquement sur les interactions entre deux évaluateur·trices de milieux très différents, réunie·s en un même lieu à l'occasion d'une évaluation certificative. C'est ce à quoi cet article souhaite s'intéresser avec pour question de recherche : quels sont les enjeux de la polycontextualité de l'évaluation pour les évaluateur·trices des périodes de formation pratique en travail social ?

Dans le cadre de cet article, nous avons ainsi fait le choix de nous intéresser plus particulièrement à la démarche 4 du jugement professionnel en évaluation qui, dans le contexte de l'évaluation certificative, concerne plus particulièrement la prise de décision concernant la note à attribuer. Ce moment nous paraît en effet significatif concernant les négociations et les combinaisons nécessaires entre le contexte de l'institution d'accueil et le contexte de l'institut de formation.

Ce choix nous amène ainsi à nous focaliser, dans le cadre de cet article, sur l'interaction entre les deux personnes en charge de cette décision, soit la ou le PF et la ou le RFP. Toutefois, il ne doit pas faire oublier les enjeux de la collaboration avec l'étudiant·e. Sur le plan théorique et dans la

perspective de l'évaluation permettant le développement professionnel (Jorro, 2010) ou dans le modèle de l'évaluation authentique (Mottier Lopez, 2009b), la collaboration entre l'évaluateur·trice et l'évalué·e permet de sortir d'une logique de contrôle dans laquelle l'évaluation est un rapport d'adéquation et de conformité à partir d'une pratique sociale de référence. Elle favorise au contraire un rapport « de concordance, de compatibilité, de proximité » dans lequel les référentiels établis au préalable revêtent un statut d' « instrument au service du projet professionnel du stagiaire » (Jorro, 2010, p. 255). Dans cette logique, l'évaluation ne se réduit pas à une « activité de cochage », mais invite à discriminer les indicateurs de mobilisation de la compétence en contexte (Jorro, 2010, p. 259) dans une circulation des significations liées aux différentes communautés, en particulier celle de l'institut de formation et celle du milieu professionnel (Mottier Lopez, 2009b, p. 141). Cette collaboration permet, d'une part, d'offrir à l'étudiant·e des possibilités de se former, même à partir d'une évaluation certificative. Elle permet, d'autre part, de renforcer la crédibilité du jugement professionnel évaluatif en permettant des triangulations entre des résultats issus de plusieurs sources (Jorro & Van Nieuwenhoven, 2019).

3. Démarche de recherche

3.1. Méthodologie

Notre recherche est une démarche exploratoire à partir de données empiriques issues du corpus d'un programme de recherche FNS dirigé par Trébert⁷. Nous avons exploité le matériel mis à disposition par l'équipe de recherche sur la base de données de swissubase.ch. Les axes de recherche du FNS ne concernent pas directement les questions d'évaluation. Toutefois, deux séquences d'attribution de la note par la ou le PF et la ou le RFP en l'absence de l'étudiant·e ont été filmées et retranscrites entièrement⁸. C'est ce matériel que nous avons exploité. Pour contextualiser ces interactions, nous avons consulté les autres retranscriptions à disposition concernant les périodes de formation pratique concernées. Il s'agit de retranscriptions, partielles ou complètes, de séances tripartites (séance initiale et/ou séance d'évaluation, dans la phase en présence de l'étudiant·e), d'entretiens formels et informels entre la ou le PF et l'étudiant·e, de situations de travail en présence de la ou du PF et de l'étudiant·e et des bilans intermédiaires avec l'équipe de travail. Nous avons complété notre démarche par l'analyse des documents prescriptifs à disposition.

Nous avons utilisé une méthode inductive-déductive par laquelle le ou la chercheur·euse « fait parler » des données en respectant leur cohérence interne (mouvement inductif), tout en utilisant comme descripteurs des concepts issus du cadre théorique/empirique à disposition (mouvement déductif) (Balslev & Saada-Robert, 2002, p. 93). Nous avons repris la méthode utilisée par Mottier Lopez & Dechamboux (2017) qui s'intéressent à ce qu'il et elle appellent la référentialisation « en acte », c'est-à-dire le jugement évaluatif « en train de se faire, et non pas seulement à la phase consciente et méthodique qui précéderait le jugement évaluatif » (p. 5). Dans leur démarche, les auteur·trices ont catégorisé les verbatims en fonction des concepts suivants :

⁷ FNS (100019185466) dont l'intitulé est Dimensions collectives de l'accompagnement en formation : analyse de l'activité des praticien-ne-s formateur·trices HES-SO dans les domaines du travail social et de la santé et conception de modules de formation continue (7341).

⁸ Ces séquences sont nommées ci-après séquence A et séquence B. La recherche de Trébert et al. est fondée sur les méthodes relatives à l'analyse des interactions (Fillietaz et al., 2021 ; Trébert et al., 2021 ; Zogmal et al., 2024). Les retranscriptions auxquelles nous avons eu accès ont été réalisées en utilisant les conventions propres à cette démarche. Notre propre démarche est différente, toutefois nous avons fait le choix de laisser les données en l'état. Nous avons joint les conventions de retranscription en annexe.

- Le référent de l'évaluation ;
- Le référé de l'évaluation ;
- Les interprétations et raisonnements donnant à voir le processus de référentialisation ;
- Les décisions évaluatives prises par l'enseignant·e (attribution de la note).

Nous avons repris ces catégories d'analyse et nous en avons rajouté une, en fonction du contexte précis de notre recherche :

- Les interactions donnant à voir la polycontextualité de l'évaluation.

Nous avons également relevé les finalités conférées par les acteur·trices à l'évaluation. Ce n'est pas un objet de notre recherche en soi, mais il nous a semblé que ces finalités faisaient justement partie des négociations dans les interactions entre les acteur·trices.

3.2. Présentation du dispositif d'évaluation des périodes de formation pratique

Le BATS s'obtient au terme d'une formation d'une durée de 3 ans⁹ et s'appuie sur les principes de l'alternance. Selon le plan d'études cadre qui vise à coordonner et harmoniser les cursus proposés par les quatre Hautes Écoles de travail social de Suisse Romande, les étudiant·e·s sont amené·e·s à réaliser deux périodes de formation pratique de 22 semaines dans des terrains de travail social partenaires (voir tableau 1, ci-dessous).

Tableau 1 : cursus des études à plein temps au BATS

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6
Formation à l'école	Formation à l'école	Période de formation pratique 1	Formation à l'école	Formation à l'école	Période de formation pratique 2

Le cadre prescriptif relatif à la formation pratique alors en vigueur¹⁰ prévoit que l'accompagnement et l'évaluation des étudiant·e·s lors de leur période de formation pratique sont réalisés par un·e PF et un·e RFP. Au moins deux rencontres tripartites (réunissant la ou le RFP, la ou le PF et l'étudiant·e) sont organisées au cours d'une période de formation pratique et sont organisées sur le lieu de travail.

La première de ces séances se tient dans les 4 à 6 semaines après le début de la période de formation pratique. Elle est dévolue à la conception d'un projet de formation pratique, qui a pour but de définir et de planifier les apprentissages à réaliser et l'évaluation de la période de formation pratique.

⁹ Nous ne mentionnons ici que le cursus le plus fréquenté, soit celui d'une formation à plein temps. Il existe d'autres cursus pour atteindre le Bachelor of Arts en travail social : un cursus de 4 ans en emploi et un cursus de 5 ans à temps partiel.

¹⁰ Il est fait référence ici aux « Lignes directrices pour la formation pratique en travail social » (HES-SO, 2021). Le plan d'études cadre a subi une révision en 2020. Les principaux éléments décrits dans le présent article n'ont pas évolué dans le nouveau plan d'étude cadre (la durée des périodes de formation pratique et leur place dans le cursus, l'accompagnement par un·e RFP et un·e PF, l'organisation de séances tripartites en début et en fin de période de formation pratique, etc.)

La seconde séance tripartite¹¹ a lieu à la fin de la période de formation pratique. Elle est dévolue à l'évaluation de cette dernière. Selon le cadre prescriptif alors en vigueur, elle est divisée en trois phases : « l'évaluation, la détermination de la note et la communication de la décision à l'étudiant ». Lors de la première phase, l'étudiant·e fait part de son auto-évaluation et la ou le PF et la ou le RFP donnent leur appréciation globale sur le processus de formation de l'étudiant·e et sur la réalisation du processus de formation effectué dans le lieu de formation pratique. Une fois cette phase terminée, l'étudiant·e doit quitter la séance afin que la ou le PF et la ou le RFP puissent déterminer la note à attribuer en son absence. Enfin, l'étudiant·e est convié·e à revenir pour que la note puisse lui être communiquée, avec de brefs commentaires.

4. Analyse

4.1. Analyse du prescrit

Lors de l'analyse des documents à notre disposition, nous avons identifié les éléments qui cadrent le processus de référentialisation. En particulier, nous avons identifié différents référentiels établis au préalable : le référentiel de compétences du plan d'études cadre, les critères donnés par le plan d'études cadre pour l'attribution des crédits selon le niveau de prestation de l'étudiant·e (notes A à F et les qualificatifs correspondants, d'excellent à insuffisant), les consignes concernant l'évaluation du ou de la PF et du ou de la RFP (voir tableau ci-dessous) :

Tableau 2 : les consignes concernant l'évaluation du ou de la PF et du ou de la RFP dans le plan d'études cadre 2006, alors en vigueur

Le bilan écrit du PF porte sur :	Lors de la séance tripartite d'évaluation, la ou le PF évalue plus particulièrement :	Lors de la séance tripartite d'évaluation, la ou le RFP évalue plus particulièrement :
le processus de formation de l'étudiant	la réalisation par l'étudiant de ses objectifs d'apprentissage (processus d'apprentissage)	l'acquisition des compétences travaillées par l'étudiant
sa relation pédagogique avec lui pendant la période de formation pratique	l'acquisition des compétences travaillées par l'étudiant	la capacité d'explicitation et d'auto-évaluation de l'étudiant
la relation de l'étudiant avec son environnement (bénéficiaires/usagers, équipe, hiérarchie, réseau, etc.) ;	la capacité d'auto-évaluation de l'étudiant	
la mise en œuvre de la 2ème partie du DCPT [ndlr : du projet de formation formulé lors de la première séance tripartite]	la capacité de l'étudiant à organiser sa formation pratique	
le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage		
l'acquisition des compétences énoncées		

¹¹ Dans cet article, nous nommons cette deuxième séance « séance d'évaluation tripartite ».

En plus de ces éléments, il est prévu que, lors de la première rencontre tripartite, l'étudiant·e, la ou le PF et la ou le RFP définissent un projet de formation pratique qui se rédige sous la forme d'un contrat tripartite. Ce dernier précise les modalités, les critères et les indicateurs des évaluations sommatives et formatives.

Nous pouvons donc affirmer que le processus d'évaluation tel que prévu par le cadre prescriptif implique un troisième type de référentiel en plus de ceux identifiés par la littérature dans d'autres contextes (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017) (voir supra). Ainsi, en plus des référentiels construits à l'avance et des référentiels construits en situation d'évaluation, le dispositif prévoit un référentiel construit sur le terrain dans une logique de négociation et de co-construction tripartite. Le dispositif offre alors l'opportunité de faire dialoguer différents contextes — ou différentes communautés de pratique — non seulement au moment de la référentialisation « en acte » et au moment de la production de l'évaluation certificative en situation, mais aussi pour la référentialisation préalable.

Concernant les référentiels construits en situation, il est tautologique d'affirmer qu'ils ne sont pas prévus dans le cadre prescriptif. Toutefois, nous constatons que le prescrit ne précise pas la manière de conjuguer les différentes tâches d'évaluation ni d'articuler les différents référentiels (en particulier les référentiels préalables : ceux produits par l'école et celui établi de manière tripartite dans le projet de formation pratique). Il n'existe également aucune indication au sujet de la manière dont les acteur·trices doivent décider de la note. En particulier, il n'y pas d'indication de pondération entre l'évaluation de la ou du PF et de la ou du RFP ou entre les différents éléments à évaluer, indiqués dans le tableau 2.

4.2. *Analyse de la séquence A*

La première séquence d'attribution de la note que nous présentons concerne une période de formation pratique de première année. La période de formation pratique s'est déroulée sans que les acteur·trices ne relèvent de difficultés majeures. Toutefois, dans son rapport, l'étudiante mentionne ses propres difficultés à se positionner et à se sentir légitime dans son activité professionnelle. Au début de l'interaction, après le départ de l'étudiante, la PF s'oriente vers les documents prescriptifs pour chercher les barèmes d'évaluation et, dans l'attente de le trouver, essaie de se remémorer celui-ci. Nous n'avons pas présenté les quelques premiers échanges en l'absence de l'étudiante, peu significatifs pour notre propos.

1 RFP c'est EXcellent . 6 c'est EXcellent . au-delà de:/
2 PF ça c'est le A/ .
3 RFP c'est le A\
4 PF ouais\ . NON\
5 RFP la moyenne serait C/
6 PF ouais/
7 RFP ehm: c'est . on avait dit le . SATISfaisant . C c'est SATisfaisant\ là il
8 y a . il commence à y avoir des . et puis là on est dans
9 l'insatisfaisant\
10 PF non non . alors . alors . en tout cas C quoi\
11 RFP en tout cas C pour vous/
12 PF je dis en tout cas C/ parce que MOI . ce qui m'a IMpressionné chez elle .
13 alors c'est vrai qu'elle était dans la survie/ . mais dans la réalité .
14 elle a sû dire . quand elle avait besoin de s'arrêter/
15 RFP hmm hmm
16 PF on a pu poser des jours de vacances ou stop . elle disait là . je peux
17 plus . et on peut eh: . voilà/ et puis elle a cette ENorme capacité à . à
18 . -fin .. elle est sa PROpre pâte à modeler . ((mime le modelage)) et
19 puis VRAiment . je trouve qu'elle s'est MALaxée tout au long de ce stage/
20 RFP ouais
21 PF et elle a cherché sa forme/ . et ça c'est une TELLe FORCE quoi/
22 RFP Alors, voilà . je trouve quelque chose . alors ((montre son natel à PF))
23 A excellent . B très bien . C bien . D satisfaisant . E suffisant .
24 PF suffisant|
25 RFP et insuffisant
26 PF en tout cas pas insuffisant . pour moi c'est bien . en tout cas bien .
27 dans le sens où . eh . je trouve . qu'elle a compris qu'elle était son
28 outil et qu'elle va devoir y bosser
29 RFP en fait ce que j'entends Sophie, c'est que . parce que par rapport à la
30 notation c'est toujours . ce qu'on veut mettre en lumière
31 PF oui/
32 RFP et et ce que vous me dites . pour moi c'est que vous voulez mettre en
33 lumière le parcours plutôt que le résultat
34 PF exact . exact
35 RFP c'est le chemin qu'elle a fait . et la capacité qu'elle a eue . de se
36 détacher de quelque chose
37 PF c'est ça
38 RFP Ouais . ouais . alors moi . je peux être . je peux être sur un C avec
39 [ETUDIANTE_1] ((commence à écrire)
40 PF okay
41 RFP C . et je vais beaucoup soigner les commentaires . si ça vous va
42 PF oui ((rires))
43 RFP qu'est-ce qu'on peut lui mettre qui serait eh
44 PF mais je pense ce que vous venez de dire c'est-à-dire elle eh
45 RFP alors . ((commence à écrire)) nous . tenons . à souligner ... le chemin
46 parcouru .. par l'étudiante . et la capacité de l'étudiante de .
47 d'évoluer et de se mettre en question
48 PF mais tout le temps tout le temps . presque trop hein ((rires)) (...) elle
49 donne l'impression qu'elle a été submergée tout le temps tout le temps
50 tout le temps . mais moi j'ai l'impression quand même . que . elle a mis
51 pleins de petits cailloux sur ses fondements . elle est vraiment en train
52 de construire
53 RFP ouais .. ouais
54 PF alors sûrement . dans dans la douleur et puis dans la survie un bout dans
55 ce stage . mais . moins . que ce qu'on peut s'imaginer quand on lit . je
56 trouve (...)
57 RFP du coup . est-ce que . si on devait . dire un tout petit peu quelque
58 chose pour . ce qui serait bon qu'elle .
59 PF qu'elle travaille
60 RFP qu'elle travaille qu'est-ce qu'on aurait envie . de dire eh . parce que
61 pour moi . il y a quelque chose aussi je l'ai dit avant . mais . son
62 confort . c'est important -fin je veux dire

63 PF qu'elle arrête de se maltraiter
 64 RFP c'est ça . c'est-
 65 PF complètement\
 66 RFP eh nous aimerions . ((commence à écrire)) encourager l'étudiante à se
 67 donner le droit . eh de faire des expériences et de et d'en apprendre par
 68 des essais et des erreurs quoi
 69 PF c'est ça . et que c'est pas un drame
 70 RFP ouais ((commence à écrire)) . nous aimerions . encourager . l'étudiante .
 71 à . expérimenter sans craintes et à
 72 PF ouais c'est très bien
 73 RFP expérimenter sans craintes .. sans craintes . et donc . apprendre . par
 74 . essai . erreur . sans porter un jugement

Dans cet extrait nous constatons que la décision d'attribuer la note «C» est le fruit d'un processus de référentialisation qui se construit en situation entre la PF et la RFP et qui articule dans l'interaction :

- un référentiel préétabli, soit l'échelle de notation de A à F avec des adjectifs qualifiant ces notes. Ce référentiel a été construit dans le contexte de l'établissement de formation. Nous constatons que d'autres référentiels préétablis (critères et indicateurs construits spécifiquement pour la période de formation pratique en amont de celle-ci, niveau de développement des compétences attendu en fin de période de formation pratique, etc.) ne sont pas mobilisés dans cette interaction.
- un référent informel, soit «la capacité de l'étudiante d'évoluer et de se mettre en question» (l. 46-47) construit par la RFP à partir d'observations de la PF «elle a compris qu'elle était son outil et qu'elle va devoir y bosser» (l. 27-28) ; «elle a su dire quand elle avait besoin de s'arrêter» (l. 14) ; «elle est sa propre pâte à modeler» (l. 18). Plusieurs indices dans la séquence présentée, dans les interactions préalables à cette séquence au cours de l'entretien d'évaluation tripartite et dans les interactions au cours de la période de formation pratique, amènent à penser que cette capacité renvoie à la réflexivité. Nous avons pu identifier, dans les échanges entre l'étudiante, l'équipe éducative, la RFP et la PF, des constructions collectives au sujet de capacités professionnelles que nous avons associées à cette notion : «identifier des émotions» afin de les «verbaliser à l'équipe» ou de «se positionner avec un adolescent» ; savoir «dire son besoin de s'arrêter» ; «se malaxer» en référence (lors d'une autre interaction) à des «doutes et à des recherches de sens». Ce référent est construit et utilisé dans l'interaction ci-dessus en tant que norme professionnelle externe pour porter un regard sur le processus d'apprentissage réalisé par l'étudiante.
- un référent construit de manière cohérente avec les référents mentionnés ci-dessus, soit le chemin parcouru par l'étudiante. Nous conférons à cet élément un statut de référent, en lien avec une interaction entre la PF et l'étudiante au cours de la phase préalable de l'entretien d'évaluation tripartite, au cours de laquelle des observations concrètes sont mentionnées. La PF affirme au cours de cette discussion : «au début [ETUDIANTE_1] elle demandait tout. Si elle pouvait aller ouvrir la porte, si elle pouvait, enfin elle était vraiment dans ce constant besoin qu'on valide». Puis, plus tard, l'étudiante décrit son apprentissage ultérieur en disant : «vraiment je me force à ne pas aller demander cette vérification donc c'est crevant. Mais c'est tellement formateur quoi enfin». Lors de la même discussion, la RFP, pour qui le matériau premier du référent est constitué du rapport de l'étudiante et des séances tripartites, se réfère à un extrait du journal de bord de l'étudiante auquel elle a eu également accès. Elle identifie dans ce dernier les remises en question de l'étudiante ainsi que sa capacité à s'impliquer. On peut constater ici que le processus de référentialisation

commence bien avant la courte discussion présentée ci-dessus au sujet de l'attribution de la note.

Même si la RFP tente d'explicitier le processus de référentialisation en cours en précisant que l'évaluation du processus est priorisée à celle du résultat, on peut voir apparaître en regardant de près l'interaction, que la référentialisation se construit dans une dialectique entre des références au processus d'apprentissage (« le chemin qu'elle a fait ») (l. 35), et au résultat de l'apprentissage (« elle a compris qu'elle était son outil ») (l. 27-28). L'imbrication entre processus et résultat est ici subtile puisque ce qu'« elle a compris » est considéré comme un résultat, mais renvoie à un élément processuel relatif à la réflexivité et à la métacognition. Ce type d'imbrication est probablement une spécificité de l'évaluation en travail social. En effet, l'exercice du métier exige, pour aller à la rencontre de l'autre, une capacité à développer son identité professionnelle, qui est, par définition, à la fois stable et provisoire (Crête et al., 2015 ; Dubar, 2015). Cela implique donc de développer des compétences réflexives importantes. La suite de l'interaction entre la PF et la RFP leur permet de mener à bien un processus dialogique entre capacité et incapacité de l'étudiante à se remettre en question de manière constructive. Nous identifions ici la prolongation de l'interaction au sujet de la portée de la réflexivité en tant que norme professionnelle.

Dans cette séquence, on peut affirmer que la RFP exerce une forme d'étayage¹² de la PF sur le plan méthodologique pour permettre la formulation de la note. En particulier, la RFP rend explicite à l'intention de la PF le choix que cette dernière est en train d'effectuer, soit de se focaliser sur le processus d'apprentissage réalisé par l'étudiante plutôt que sur le résultat. La RFP légitime ensuite ce choix en s'alignant sans discussion à ce dernier. À noter que l'aspect méthodologique de l'évaluation appartient plus particulièrement au contexte de la Haute-École qu'au contexte professionnel.

Au sujet des finalités de l'évaluation, on retrouve dans ce moment dédié à l'évaluation certificative une intention formative, orientée vers la poursuite du parcours de formation. Ainsi, on peut voir apparaître le souhait de la RFP de « beaucoup soigner » (l. 41) le commentaire. Ce dernier exprime alors ce que l'étudiante peut encore faire pour qu'« elle arrête de se maltraiter » (l. 63). Cela permet de conjuguer à la fois une intention pédagogique (provoquer un apprentissage) et un souci du bien-être de l'étudiante.

Nous constatons que c'est la RFP qui prend l'initiative de la rédaction du commentaire. La RFP laisse toutefois le PF spécifier le contenu (« qu'est-ce qu'on peut lui mettre ») (l. 43). Le PF s'empare de cette proposition, mais renvoie aux termes utilisés précédemment par la RFP : « mais je pense ce que vous venez de dire » (l. 44). Or, on se rappelle que ce que « venait de dire » la RFP était justement une tentative de reformulation des propos de la PF, afin de permettre à cette dernière de clarifier sa pensée. C'est *in fine* la RFP qui rédige le commentaire, en verbalisant ce qu'elle écrit à voix haute afin de permettre à la PF d'intervenir. Ces négociations donnent à voir le processus collectif de production de l'évaluation dans l'interaction entre les acteur-trices

4.3. Analyse de la séquence B

Il s'agit ici d'une séance d'évaluation tripartite de dernière année pendant laquelle l'étudiante a rencontré des difficultés considérables. La réussite de sa formation pratique a été remise en question lors d'évaluations intermédiaires, notamment parce que l'étudiante était en difficulté dans sa relation avec les jeunes (avec qui elle était parfois dans le « copinage » selon l'équipe) et dans sa capacité à questionner sa pratique. Grâce à une rapide progression en fin de période de

¹² au sens de Bruner (1983)

formation pratique, l'évaluation finale est toutefois positive, ce qui engendre la surprise et la satisfaction des différentes personnes présentes. Il est à noter que l'étudiante avait été informée au préalable de la séance par sa PF qu'il n'y aurait pas d'échec.

1 PF okay .
 2 RFP bon ben . BRAVo/ vous avez fait un EXcellent travail/ hein/ .
 3 PF merci\ . ouais je . mais . ben . c'est . c'est aussi ELLe quoi/ c'est
 4 vrai que ça
 5 RFP mais non non non/ là VRAIment/ c'est . vous avez réussi un tour de
 6 force/ hein/ parce que je pense qu'elle était bien ANCrée
 7 PF ouais/
 8 RFP dans sa . sa DIFFiculté et dans son CONfort\ . vous l'avez sortie de-
 9 en douceur et sans violence et en bien-veillance . bravo . FRANCHement/
 10 . BRAVo\
 11 PF mais je vais faire aussi le retour à l'équipe . je pense qu'on a une
 12 bonne- -fin c'est chouette . moi j'apprends hein . à travailler avec
 13 toute l'équipe . comme j'ai travaillé longtemps SEULe comme . comme PF
 14 où je travaillais avant vu que j'étais la seule travailleuse sociale/
 15 et puis là . on a VRAIment un travail d'équipe et puis je pense qu'on a
 16 des rôles différents . et c'est ce qu'elle disait par rapport à mon
 17 collègue . je trouve super intéressant . parce que . je pense qu'on l'a
 18 . on l'a chacun bougée à notre manière . en fait/
 19 RFP hmm hmm
 20 PF okay .
 21 RFP bon ben . BRAVo/ vous avez fait un EXcellent travail/ hein/ .
 22 PF merci\ . ouais je . mais . ben . c'est . c'est aussi ELLe quoi/ c'est
 23 vrai que ça
 24 PF je pense qu'on l'a . on l'a chacun bougé à notre manière . en fait/,
 25 mais ce dernier petit déclencheur . ouais ça a été . moi j'étais toute
 26 contente de recevoir le rapport-là . (...), mais j'ai été un peu: ah
 27 j'étais contente ((rires))
 28 RFP mais ça se voit . parce que là . elle OSE parler de ses difficultés\
 29 PF ouais
 30 RFP alors là c'est un signe . parce que . je pense qu'elle elle n'a pas dû
 31 souvent . se dévoiler comme ça dans des moments formatifs . et là .
 32 elle le dit en toute . tranquillité . elle sait qu'elle ne risque rien/
 33 PF ouais\
 34 RFP non . FRANCHement/ .. je suis très ADmiratif/
 35 PF MERci/ c'est COOL/ ((rires)) ça fait plaisir/ .. super\
 36 RFP et ça fait plaisir à . à voir comme ça . pour moi . là elle est elle
 37 est NÉE en tant que |travailleuse sociale/ là . grâce à vous\ hein/ .
 38 FRANCHement là . et on sent hein . on sent que c'est une authenticité .
 39 il y a quelque chose qui . quelque chose qui s'est NOUée .
 40 PROfondément/ . et ça sera IRRéversible/
 41 PF ouais\ .. ouais j'ai l'impression aussi/
 42 RFP maintenant il faut lui mettre une note/ . alors . écoutez-moi je vous
 43 SUIS parce que c'est vous qui êtes la mieux placée pour JUger . donc .
 44 voilà\ entre A et E . du coup/
 45 PF mais moi
 46 RFP et ensuite on peut faire un commentaire/
 47 PF je lui mettrais un C .
 48 RFP okay
 49 PF parce que je me vois mal lui mettre un . un B . du fait que ça a
 50 BEAUcoup trainé pendant tout le stage/
 51 RFP tout à fait
 52 PF et puis . parce que c'est vrai . nous on s'est même . je vous dis même
 53 avec l'équipe . quand j'ai contacté ma responsable et puis que je lui
 54 ai montré le rapport . c'est vrai qu'on s'est dit, mais on peut pas
 55 faire passer une étudiante avec ce . cette DIFFiculté de réflexion . ça
 56 nous interpellait aussi eh . pas mal sur le . sur le suivi . puis .
 57 voilà . (...) je me verrais pas lui mettre un B parce (...) ça a été . un
 58 peu trop LENT pendant le stage . pendant la PRAtique directement . mais
 59 je lui mettrais un C avec des commentaires qui la félicitent sur le
 60 processus qu'elle a réussi à mettre en place à la fin/
 61 RFP très bien\ alors donc . on dit un C\ (...)

[...] ((discussion sur l'ouverture du fichier sur l'ordinateur))|

62 PF moi ça serait de de retransmettre ce qu'on a dit/ ehm
 63 RFP si vous voulez moi je me lance . parce que °j'ai un peu°
 64 PF mais +allez-y+ ((rires))
 65 RFP ouais
 66 PF de toute façon gênez-vous pas hein/ ((rires))
 67 RFP alors . eh: . eh: . j'écris et je vous dis après/ -fin . eh:
 68 PF ouais\
 69 RFP ((écrit)) donc j'ai commencé en disant . [ETUDIANTE_2] est parvenue
 70 TARDivement à enclencher une vraie remise en question/ . elle . elle a
 71 surmonté un manque de confiance en elle .
 72 PF ouais/
 73 RFP qui l'empêchait .. empêchait . eh: .
 74 PF de développer sa propre réflexion/
 75 RFP oui par exemple\ . oui\ de développer .. ((écrit)) sa propre réflexion
 76 à partir . eh: de points . comment dire . un peu . bon . propre
 77 réflexion\ eh: elle a pris le risque . (...) d'évoquer ses difficultés .
 78 et d'en tirer . des enseignements . liés à des références théoriques\
 79 PF ouais\
 80 RFP voilà . ben voilà/ . ça fait trois lignes et demi . même plus/
 81 PF ouais c'était un VRAI travail de LACHER prise hein/ . je le dis parce
 82 que le lâcher-prise c'est toujours quelque chose qui est tellement
 83 difficile
 84 RFP ouais . alors je peux le rajouter/ hein/
 85 PF ouais/
 86 RFP ((écrit)), mais un vrai travail- un travail- j'ai mis un vrai . peut-
 87 être que je peux l'enlever/ . je vais le remettre là . un vrai lâcher
 88 prise/ qui lui permet/ . lâcher prise . d'aborder la suite . +lâcher/+
 89
 90 PF ouais/ . je lui souhaite en tout cas\
 91 RFP voilà\ .. okay

Dans cet extrait nous constatons que la décision d'attribuer la note «C» est le fruit d'un processus de référentialisation qui se construit en situation dans l'interaction entre la PF et le RFP et qui articule :

- Différents référents. Ces derniers sont explicités dans l'interaction entre la PF et le RFP avant la décision de la note et lors de la rédaction du commentaire après la décision de la note. Nous avons indiqué pour chaque référent si ce dernier a été formulé avant ou après la décision de la note :
 - «moi j'étais toute contente de recevoir le rapport-là» (l. 26) ; avant la décision de la note.
 - la prise de risque: «elle ose parler de ses difficultés» (l. 28) ; avant la décision de la note.
 - l'authenticité: «se dévoiler comme ça» (l. 31) ; «on sent que c'est une authenticité» (l. 38) ; avant la décision de la note.
 - la durabilité de l'apprentissage: «ça sera irréversible» (l. 40) ; avant la décision de la note.
 - le rythme du parcours d'apprentissage: «ça a été un peu trop lent pendant le stage» (l. 57-58) ; avant la décision de la note ; «[ETUDIANTE_2] est parvenue tardivement à enclencher une vraie remise en question» (l. 69-70) ; après la décision de la note.
 - la capacité de réflexion: «cette difficulté de réflexion» (l. 55) ; avant la décision de la note ; «développer sa propre réflexion» (l. 74) ; après la décision de la note. Comme dans la séquence A, ces éléments pourraient être mis en lien avec la notion de réflexivité. Dans cette séquence aussi, nous avons identifié dans les interactions préalables à l'évaluation des constructions collectives au sujet de capacités professionnelles que nous avons associées à la notion de réflexivité :

«questionner le sens»; le «rechercher»; ne pas chercher le «confort» de la conformité, mais «exprimer des désaccords» et «prendre position»; «faire des allers-retours entre la pratique, la réflexion»; «tirer des enseignements liés à des références théoriques»; «rendre compte d'un travail intérieur». Nous relevons que, comme dans la séquence A, les protagonistes oscillent ainsi entre l'évaluation du processus d'apprentissage (jugé comme ayant été trop lent au début puis meilleur à la fin) et l'évaluation du résultat.

- la confiance en soi: «elle a surmonté un manque de confiance en elle» (l. 70-71) ; après la décision de la note.
- les liens avec les références théoriques: «tirer des enseignements liés à des références théoriques» (l. 78) ; après la décision de la note.
- Le discours ne présente pas de référé. Nous faisons l'hypothèse que des observations concrètes ont été réalisées au préalable par le RFP et la PF au cours de la séance d'évaluation tripartite, mais nous n'avons pas eu accès à la retranscription de ces interactions. La conversation semble toutefois directement liée à des observations concrètes: «mais ça se voit, parce que là, elle ose parler de ses difficultés» (l. 28) ce qui est interprété comme «un signe» (l. 30).

De nombreux référents apparaissent dans le commentaire. Nous constatons ici que le processus de référentialisation ne s'arrête pas à l'attribution de la note et que la logique itérative du jugement professionnel en évaluation se poursuit après la décision, lors de la rédaction du commentaire. Toutefois, l'usage que les évaluateur·trices confèrent à ce dernier ne concerne pas seulement l'intelligibilité de l'évaluation ou sa justification. En effet, elle et il souhaitent aussi transmettre un message plus personnel à l'étudiante afin qu'elle puisse «aborder la suite sereinement» (l. 88-89). Nous retrouvons encore ici une logique formative au sein de ce moment prévu pour l'évaluation certificative.

Nous constatons que les acteur·trices de l'évaluation procèdent par triangulation. Le consensus entre la PF et le RFP est alimenté par la concordance des évaluations fondées sur différents supports: le rapport écrit, les observations de la PF et du responsable de suivi et l'avis de l'équipe. La conversation passe de manière fluide du traitement d'un support à un autre, ce qui semble pouvoir s'expliquer par le fait que ces derniers sont concordants.

Nous identifions un travail de définition de norme professionnelle en situation lorsque la PF formule une réflexion sur le processus d'apprentissage («ouais c'était un vrai travail de lâcher prise hein»)(l. 81) et qu'elle commente ce dernier en généralisant son propos («je le dis parce que le lâcher-prise c'est toujours quelque chose qui est tellement difficile»)(l. 81 à 83). Le RFP valide alors cette proposition «ouais alors je peux le rajouter» (l. 84).

Nous constatons enfin qu'en parallèle de l'activité d'évaluation, les protagonistes mènent une activité de régulation de leur prérogative et de la conduite du processus d'évaluation. Nous pouvons constater que l'initiative de l'échange est prise par le RFP («maintenant il faut lui mettre une note»)(l. 42), mais ce dernier laisse l'appréciation finale à la PF («moi je vous suis, parce que c'est vous qui êtes mieux placée pour juger»)(l. 42-43). La PF se montre d'ailleurs prête à prendre cette responsabilité, comme en témoigne sa réponse très rapide, qui ne laisse pas le temps au RFP de terminer sa phrase.

5. Discussion conclusive

Les données analysées, qui n'ont pas été récoltées spécifiquement pour traiter de l'évaluation, limitent fortement les possibilités de généralisation. Toutefois, notre démarche exploratoire permet de retrouver plusieurs caractéristiques établies par la recherche au sujet du jugement professionnel en évaluation et en particulier au sujet du processus de référentialisation. Elle permet également de faire apparaître une série d'enjeux de la polycontextualité pour les acteur-trices de l'évaluation en situation. Chacun de ces enjeux constitue, d'une part, des hypothèses à vérifier, et donc des pistes pour poursuivre la recherche et, d'autre part, des défis que rencontrent les RFP et les PF en situation. Ces défis mettent en exergue la complexité de l'acte d'évaluer dans un contexte tripartite et permettent d'entrevoir les nombreuses compétences nécessaires à sa réalisation.

Le premier enjeu identifié est celui de la *dimension collective du processus d'évaluation* dans l'interaction, marquée in situ par sa polycontextualité. En effet, la co-construction du jugement professionnel en évaluation par la poursuite collective des différentes démarches qui le composent s'imbrique avec d'autres processus. Ainsi, la reconnaissance professionnelle¹³ des acteur-trices entre elles et eux, la négociation des prérogatives, la construction de l'intelligibilité de l'évaluation par et pour les acteur-trices et la construction collective de normes professionnelles s'articulent avec les démarches de référentialisation, d'appréciation des conséquences et de prise de décision sur la note à attribuer. On retrouve ici un phénomène décrit par Salvisberg & Mottier Lopez (2022), soit la multiplicité des buts potentiellement conférés aux actes évaluatifs. Pour faire face à cette complexité, les évaluateur-trices sont appelé-e-s à développer une compétence interactionnelle (Filliettaz, 2019), définie par Young & Miller (2004) comme la capacité des acteur-trices de pouvoir configurer collectivement les ressources permettant de s'engager dans des pratiques sociales de manière reconnue comme légitime. Ce premier enjeu invite ainsi à poursuivre la recherche en utilisant une approche méthodologique centrée sur l'analyse des interactions (Filliettaz et al., 2021).

Les différents buts poursuivis par les évaluateur-trices en interaction nous amènent à identifier dans nos données un second enjeu : celui de la *multiactivité*. À partir de recherches basées sur l'analyse conversationnelle, Mondada (2017) propose d'enrichir le sens commun attribué au terme de multiactivité, qu'elle définit comme « l'engagement d'une ou de plusieurs personnes dans plusieurs activités en même temps » (p.319). À cette fin, l'autrice identifie trois régimes de multiactivité : exclusif, imbriqué et parallèle. Le régime imbriqué renvoie à une alternance très rapide entre plusieurs activités. Le régime parallèle se caractérise par la poursuite de deux activités menées de manière fluide, sans discontinuité. La multiactivité se réalise alors dans ce dernier régime par la multimodalité (Kress et al., 2001) de l'interaction, c'est-à-dire que les gestes, les regards, les positionnements, l'utilisation d'objets s'imbriquent avec le langage verbal, et permettent, en parallèle de ce dernier, la réalisation d'une seconde activité¹⁴. Dans nos données, nous avons pu identifier à plusieurs reprises le régime imbriqué, par exemple dans la séquence B : « et ça fait plaisir à voir comme ça . pour moi . là elle est née en tant que travailleuse sociale. Là . grâce à vous hein . Franchement là . et on sent hein . on sent que c'est une authenticité . il y a quelque chose qui . quelque chose qui s'est noué . » (l. 36-40). Au sein du même tour de parole, le RFP initie le processus de référentialisation, s'arrête, valorise le travail effectué par la PF, puis reprend le processus de référentialisation. Notre méthode d'analyse ne permet pas d'identifier des occurrences du régime parallèle. Toutefois, la polycontextualité de l'évaluation, l'imbrication des démarches relatives au

¹³ Voir le quatrième enjeu, plus bas dans le présent texte.

¹⁴ Le régime exclusif renvoie, pour sa part, au moment de rupture à partir duquel la multiactivité n'est plus possible.

jugement professionnel en évaluation et les différents buts poursuivis par les évaluateur·trices laissent penser que les régimes « imbriqué » et « parallèle » doivent être mobilisés par les évaluateur·trices pour mener à bien l'évaluation. Cette idée fait écho aux recherches de Zogmal (2023), qui montrent divers régimes de multiactivité lors de processus d'évaluation en centre de vie infantine. Cet enjeu est significatif pour l'activité des acteur·trices, notamment parce qu'il nécessite, là encore, le développement d'une compétence interactionnelle (Filliettaz, 2019).

Un troisième enjeu est celui de *l'arbitrage* entre les contextes mobilisés pour l'évaluation et la *priorisation* entre les multiples référentiels disponibles. Salvisberg & Mottier Lopez (2022) identifient trois phénomènes lorsque les buts de l'évaluation entrent en tension : le compromis (lorsqu'il s'agit d'ajuster les buts pour les préserver), l'arbitrage (lorsqu'il s'agit de hiérarchiser les buts pour permettre l'évaluation) et la renonciation (lorsqu'il s'agit de renoncer à un des buts pour permettre l'évaluation). Ainsi, dans la séquence A, en « mettant en lumière » le processus plutôt que le résultat, la PF et la RFP réalisent un arbitrage entre un référentiel qui met l'accent sur les caractéristiques internes à la situation d'apprentissage, dans une logique de développement professionnel et un référentiel externe (par exemple des niveaux attendus de développement des compétences), dans une logique de professionnalisation du travail social. La nécessité de ces arbitrages constituent un défi important pour les évaluateur·trices d'autant qu'elles et ils sont aussi parfois appelé·e·s à prendre en compte la qualité du dispositif de formation offert par l'institution d'accueil. La littérature montre à ce sujet que la qualité de l'environnement de travail et d'apprentissage, la relation à l'équipe de travail, les imprévus pendant la période de formation pratique ont un impact non négligeable sur le déroulé des apprentissages (Billett, 2001, Fuller & Unwin, 2003). L'absence d'indication dans le cadre prescriptif du dispositif étudié au sujet de la manière de réaliser les arbitrages ne facilite probablement pas le travail des évaluateur·trices.

Un quatrième enjeu est celui de la *reconnaissance professionnelle*. À ce sujet, Jorro (2009) propose un modèle dans lequel la reconnaissance dépend de quatre processus : analyser – interpréter – dialoguer – instituer (p. 24). Les deux premiers, voire les trois premiers, recoupent les démarches du jugement professionnel en évaluation. La reconnaissance professionnelle requiert toutefois également une relation instituante. Du point de vue de l'autrice, et en référence à Clot (2008), cette relation a lieu lorsque l'évaluateur·trice perçoit et interprète « l'entrée dans le métier de l'individu » (p. 25). En ce sens, nous pouvons observer dans la séquence B le RFP déclarer au sujet de l'étudiante « là elle est née en tant que travailleuse sociale » (l. 36-37). Notre article présente également des enjeux de reconnaissance professionnelle dans l'interaction entre la ou le RFP et la ou le PF « Bravo. Vous avez fait un excellent travail » (séquence B, l. 21). Nous pouvons ici mettre en perspective les implications pour les personnes impliquées, et plus particulièrement dans le cadre de notre article pour la ou le RFP et la ou le PF, d'un acte évaluatif qui permet, ou ne permet pas, la reconnaissance professionnelle.

Un cinquième enjeu est celui de la *construction collective de l'évaluation dans le temps*. En cours d'analyse, il est souvent apparu que les interactions au sujet de l'évaluation semblaient faire référence à des échanges précédents entre les acteur·trices (par exemple la construction collective de la « réflexivité » dans les séquences analysées). Il semble ainsi que le jugement professionnel en évaluation se construit dans une *trajectoire de l'évaluation* qui implique que le processus de référentialisation commence dès les premières interactions entre les personnes impliquées. Ce constat renforce l'idée de l'importance de l'imbrication entre évaluation formative et évaluation certificative tout au cours de la période de formation pratique. La littérature montre toutefois que cette imbrication constitue une difficulté à laquelle les évaluateur·trices doivent faire face afin de conjuguer la posture « accompagner/former » et la posture « évaluer/certifier » (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017 ; Mattei-Mieusset, 2013). Une étude longitudinale sur la durée de la formation pratique serait nécessaire pour développer davantage ce que recouvre cet enjeu.

Un sixième et dernier enjeu est *méthodologique*. De nombreux aspects méthodologiques ont été présentés tout au cours de cet article, d'un point de vue théorique et dans nos analyses. Aussi, nous n'insisterons dans cette conclusion que sur la nécessité pour les évaluateur-trices issu·e·s de contextes différents de pouvoir s'appuyer sur un langage commun afin de construire des pratiques d'évaluation partagées (Mottier Lopez et al., 2012).

Ces six enjeux concourent à valoriser l'alternance intégrative (Lerbet, 1995 ; Vanhulle et al., 2007) « en acte », qui n'implique pas seulement une imbrication de savoirs multiples, mais est incarnée par des acteur-trices en interaction, à différents niveaux des organisations. Dans cet esprit, notre article contribue à présenter l'évaluation des périodes de formation pratique du BATS comme une activité complexe, qui requiert de nombreuses compétences individuelles et collectives et qui inclut des dimensions interprétatives, interactionnelles et de prise de décision (Mottier Lopez, 2009a).

6. Références bibliographiques

- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2009). Au coeur du jugement professionnel en évaluation : Des démarches de triangulation. *Revue internationale des sciences de l'éducation*, 22, 25.
- Balslev, K., & Saada-Robert, M. (2002). Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : Une démarche inductive/déductive. In *Expliquer et comprendre en Sciences de l'éducation* (p. 89). De Boeck. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:94563>
- Barbier, J.-M. (1994). *L'évaluation en formation*. Presses universitaires de France.
- Beauvais, M. (2012). Des éthiques de la responsabilité pour penser l'évaluation en éducation et en formation: *Empan*, n° 87(3), 132-139. <https://doi.org/10.3917/empa.087.0132>
- Billett, S. (2001). *Learning In The Workplace : Strategies for effective practice*. Allen & Unwin.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.
- Chaumont, M., & Leroux, J. L. (2018). Le jugement évaluatif: Subjectivité, biais cognitifs et postures du professeur. *Pédagogie collégiale*, 31(3), 27-33.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 165-177. <https://doi.org/10.3917/nrp.001.0165>
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. V. (2017). Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education*, 40, 1.
- Crête, J., Pullen Sanfaçon, A., & Marchand, I. (2015). L'identité professionnelle de travailleurs sociaux en devenir: De la formation à la pratique. *Service social*, 61(1), 43-55. <https://doi.org/10.7202/1033739ar>
- Dewey, J. (1993). *Logique : La théorie de l'enquête* (2e éd). Presses universitaires de France.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.duba.2015.01>

- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition : Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319-336. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00021-6](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00021-6)
- Figari, G. (1994). *Evaluer : Quel référentiel?* De Boeck Supérieur.
- Figari, G., & Remaud, D. (avec Tourmen, C.). (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation ou L'enquête évaluative*. De Boeck.
- Filliettaz, L. (2019). La compétence interactionnelle : Un instrument de développement pour penser la formation des adultes. *Éducation Permanente*, 220-221(3-4), 185-194. <https://doi.org/10.3917/edpe.220.0185>
- Filliettaz, L., Bimonte, A., Koleï, G., Nguyen, A., Roux-Mermoud, A., Royer, S., Trébert, D., Tress, C., & Zogmal, M. (2021). Interactions verbales et formation des adultes. *Savoirs*, 56(2), 11-51. <https://doi.org/10.3917/savo.056.0011>
- Fuller, A., & Unwin, L. (2003). Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace : Creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 16(4), 407-426. <https://doi.org/10.1080/1363908032000093012>
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation, règles du jeu : Des intentions aux outils* (3e éd). ESF éd.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck.
- HES-SO. (2021). *Dispositions d'application sur la formation pratique relatives au Plan d'études cadre 2020 du Bachelor of Arts HES-SO en Travail social*.
- Jorro, A. (2009). La reconnaissance professionnelle : enjeux conceptuels et praxéologiques. In A. Jorro, *La Reconnaissance professionnelle en éducation : Évaluer, valoriser, légitimer*. University of Ottawa Press.
- Jorro, A. (2010). Chapitre 16. Le développement professionnel des acteurs : Une nouvelle fonction de l'évaluation ? In *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (p. 251-264). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2010.01.0251>
- Jorro, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le clair-obscur de l'activité co-évaluative. In A. Jorro & N. Droyer, *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*. De Boeck supérieur.
- Keller, V. (2019). Cent ans de travail social en Suisse. *Les Politiques Sociales*, 12(1), 19-33.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Charalampos, T. (2001). *Multimodal teaching and learning : The rhetorics of the science classroom*. Continuum.
- Lafortune, L. (2006). *Fascicule 3 : Exercice et développement du jugement professionnel*.
- Lafortune, L. (2008). L'exercice et le développement du jugement professionnel pour l'évaluation des apprentissages. In L. Lafortune & L. Allal, *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (Presses de l'université du Québec). <https://www.decitre.fr/livres/jugement-professionnel-en-evaluation-9782760515291.html>
- Lafortune, L., & Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (Presses de l'université du Québec). <https://www.decitre.fr/livres/jugement-professionnel-en-evaluation-9782760515291.html>

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Laveault, D. (2005). Le jugement professionnel de l'enseignant : Quel impact sur l'acte d'évaluer ? *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), 93. <https://doi.org/10.7202/1087226ar>
- Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel : Foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30(3), 483-500.
- Lerbet, G. (1995). Chapitre VII, « Cognition, paradoxes, et alternance. ». In G. Lerbet, *Bio-cognition, formation et alternance*. L'Harmattan.
- Maes, O., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 35-61. <https://doi.org/10.7202/1066597ar>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2020). La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 43(2), 522-547.
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2023). Comment se construit le jugement professionnel des superviseurs lors de l'évaluation d'un stage avec l'étudiant ? Un modèle explicatif. *Formation et profession*, 31(1), 1. <https://doi.org/10.18162/fp.2023.786>
- Mattei-Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire*. [Université de Reims Champagne Ardenne]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01117240>
- Mondada, L. (2017). Le défi de la multimodalité en interaction. *Revue française de linguistique appliquée*, 2, 71-87. <https://doi.org/10.3917/rfla.222.0071>
- Mottier Lopez, L. (2009a). Introduction. L'évaluation en éducation : Des tensions aux controverses. In *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 7-25). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2009.01.0007>
- Mottier Lopez, L. (2009b). La reconnaissance d'une professionnalité : Un processus situé d'évaluation interprétative. In A. Jorro, *La Reconnaissance professionnelle en éducation : Évaluer, valoriser, légitimer*. University of Ottawa Press.
- Mottier Lopez, L. (2013). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation: *Revue française d'administration publique*, N° 148(4), 939-952. <https://doi.org/10.3917/rfap.148.0939>
- Mottier Lopez, L. (2019). Penser l'évaluation des apprentissages comme une activité polysituée: *Éducation Permanente*, N° 220-221(3), 195-202. <https://doi.org/10.3917/edpe.220.0195>
- Mottier Lopez, L., & Dechamboux, L. (2017). *D'un référentiel d'évaluation fixe à une co-constitution référentielle dynamique, ce que nous apprend le jugement situé de l'enseignant*.
- Mottier Lopez, L., & Dechamboux, L. (2019). Co-construire le référentiel de l'évaluation formative pour soutenir un processus de co-régulation dans la microculture de classe. *e-JIREF*, 5(2), Article 2. <https://doi.org/10.48782/f2cjb96>
- Mottier Lopez, L., & Hoefflin, G. (2008). Une évaluation située authentique L'exemple d'un portfolio sous forme d'études de cas en formation à l'enseignement spécialisé. In L. Lafortune,

- S. Ouellet, C. Lebel, & D. Martin, *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement : Deux regards, l'un québécois et l'autre suisse* (p. 35-54). Presses de l'Université du Québec.
- Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L., & Villabona, F. M. (2012). La modération sociale : Un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *Questions Vives. Recherches en éducation*, Vol.6 n°18, 159-175. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1235>
- Mottier Lopez, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2009). Chapitre 10. Co-élaboration d'un dispositif d'évaluation entre formateurs : Quelles relations de régulation au sein de la communauté de pratique ? In *Évaluations en tension* (p. 181-199). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2009.01.0181>
- Proulx, J. (2009). *Enseigner : Réalité, réflexions et pratiques*. Cégep Trois-Rivières.
- Salvisberg, M., & Mottier Lopez, L. (2022). Pluralité des buts dans l'activité évaluative certificative. *La revue LEeE*, 6. <https://doi.org/10.48325/rleee.006.08>
- Trébert, D., Bovey, F., Montefusco, C., & Zogmal, M. (2021). Former à « prendre sa place » dans une équipe du travail social : Une dimension collective des pratiques de tutorat. *Éducation et socialisation*, 62. <https://doi.org/10.4000/edso.17092>
- Vanhulle, S. (2009). Chapitre 9. Évaluer la professionnalité émergente des futurs enseignants : Un pari entre cadres contraignants et tensions formatives. In *Évaluations en tension* (p. 165-180). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2009.01.0165>
- Vanhulle, S., Merhan Rialland, F., & Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : Un état de la question. In *Alternances en formation*. De Boeck. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:75048>
- Weber, M. (1919). *Le savant et le politique*. J.-M. Tremblay. <https://doi.org/10.1522/cla.wem.sav>
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Presses de l'Université Laval.
- Young, R. F., & Miller, E. R. (2004). Learning as Changing Participation : Discourse Roles in ESL Writing Conferences. *The Modern Language Journal*, 88(4), 519-535. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-16-.x>
- Zogmal, M. (2023). « Elle a bien joué » : L'évaluation des enfants lors des « départs » dans les lieux d'accueil de la petite enfance. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 9(1), 53-77. <https://doi.org/1048782/e-jiref-9-1-53>
- Zogmal, M., Montefusco, C., & Trébert, D. (2024). Le tutorat sur la place de travail en soins infirmiers : Du faire interactionnel en acte: *Travail et Apprentissages*, N° 24(2), 7-22. <https://doi.org/10.3917/ta.024.0007>