



HAL
open science

Alternance, évaluation et ingénierie de formation : des enjeux pour les acteurs en formation de préparateur en Pharmacie hospitalière

Nathalie Sauvage-Foley

► **To cite this version:**

Nathalie Sauvage-Foley. Alternance, évaluation et ingénierie de formation : des enjeux pour les acteurs en formation de préparateur en Pharmacie hospitalière. Education. 2013. dumas-00959318

HAL Id: dumas-00959318

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00959318v1>

Submitted on 14 Mar 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LILLE & CUEEP
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

**Master 2 Professionnel
Sciences Humaines et Sociales**

Mention Sciences et Métiers de l'Éducation et de la Formation
Spécialité Sciences de l'Éducation et de la Formation des Adultes

Ingénierie de Formation-Cadres de Santé

**ALTERNANCE, ÉVALUATION ET INGÉNIERIE
DE FORMATION :**

*« Des enjeux pour les acteurs en formation de préparateur en
Pharmacie Hospitalière »*

Mémoire présenté par Nathalie SAUVAGE-FOLEY

Sous la direction de :

Tuteur Universitaire: Monsieur Jean-Noël DEMOL, Professeur associé à
l'Université des Sciences et Technologies de Lille USTL-Lille 1-CUEEP

Tuteur Professionnel : Monsieur Bruno LEFÈVRE, Cadre supérieur de
Santé, Directeur du Centre de Formation des Préparateurs en Pharmacie
Hospitalière du CHRU de Lille

Année 2012/2013

REMERCIEMENTS

Ce mémoire n'aurait pas été possible sans l'intervention, consciente, d'un grand nombre de personnes. Je souhaite, ici, les en remercier.

Je tiens d'abord à remercier très chaleureusement **Monsieur Jean-Noël DEMOL**, mon directeur de mémoire, pour son accompagnement. Les conseils qu'il m'a prodigués, la patience, la confiance qu'il m'a témoignés ont été déterminants dans la réalisation de mon travail de recherche.

Mes remerciements vont également à **Monsieur Bruno LEFÈVRE**, mon tuteur professionnel, pour nos échanges qui ont facilité mes recherches et ont fait progresser ma pensée tout au long de cette formation.

Mes remerciements s'étendent également à tous les intervenants de cette formation.

Je remercie également **l'ensemble des professionnels de terrain**, ayant contribué à l'élaboration de ce travail grâce à leur disponibilité et leurs échanges durant les entretiens.

Merci à **mes collègues de promotion Master 2 IF**, pour leur aide, leur écoute et leurs encouragements.

Un merci particulier à Mesdames **Gaëlle LEBRETON**, **Laurence TURZYNSKI** et **Marie VANPEPERSTRAETE**, pour leur aide, leur disponibilité et leurs encouragements tout au long de l'écriture.

Enfin, je tiens à remercier tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail.

Pour finir, une pensée toute particulière à **ma famille et à mes amis**. Merci pour leur soutien, leurs conseils et pour la patience dont ils ont su faire preuve pendant toute cette formation et à toutes les étapes, faciles ou moins faciles.

**« Le vrai génie réside dans l'aptitude à évaluer l'incertain, le
hasardeux, les informations conflictuelles. »**

Winston Churchill

**« Évaluer, c'est créer : écoutez donc, vous qui êtes créateurs !
C'est l'évaluation qui fait des trésors et des bijoux de toutes choses
évaluées. »**

Friedrich Nietzsche

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE	4
PRÉAMBULE	5
INTRODUCTION GÉNÉRALE	11
PARTIE 1 : LA PROBLÉMATIQUE ET LE CADRE THÉORIQUE.....	14
Chapitre 1 : Le cheminement vers la problématique et les concepts.....	16
Chapitre 2 : Les concepts au cœur de la recherche	40
Chapitre 3 : Les concepts ou notions périphériques	70
PARTIE 2 : LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	82
Chapitre 4 : Le choix de la méthode.....	84
Chapitre 5 : La rencontre avec les acteurs de terrain	92
Chapitre 6 : Le retour aux hypothèses.....	121
PARTIE 3 : PERSPECTIVES D'INGÉNIERIE	127
Chapitre 7 : L'ingénierie de formation : Pourquoi, comment et avec qui ?	130
Chapitre 8 : Synthèse réflexive et ouvertures en ingénierie de formation	135
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	143
BIBLIOGRAPHIE	146
ANNEXES.....	149
INDEX DES SIGLES	159
TABLE DES MATIÈRES	161

PRÉAMBULE

Si rédiger un mémoire est un acte de langage et une façon particulière de s'exprimer sur un sujet qui nous intéresse, c'est aussi une véritable recherche engagée et qui doit produire un « effet » sur ses futurs lecteurs.

Afin de construire ce travail, je vais, par le biais de ce préambule, exposer les motifs et les objets de mon étude en évoquant les repères qui me semblent importants tout au long de mon trajet professionnel. Ce parcours m'amène à un premier questionnement qui constitue mon constat de départ. Cette démarche est possible grâce à mon lieu d'exercice qui est également le lieu de stage de ma formation Master 2. que je vais présenter également.

Un peu d'histoire !

Depuis 1992, je suis préparatrice en pharmacie. J'exerce durant quatre ans au sein d'une officine de ville dans laquelle j'ai préparé en alternance le BP (Brevet Professionnel) de préparatrice en pharmacie. En 1996, j'intègre le CFA (Centre de Formation d'Apprentis), où j'officie à temps plein comme formatrice. Après quinze années d'activité, j'émets le souhait de me former pour devenir cadre de santé. Je construis alors ce projet avec l'aide de ma direction et j'intègre, en septembre 2011, l'institut de formation des cadres de santé (IFCS). J'obtiens le diplôme de cadre de santé et je deviens cadre formateur. Je prends lors mes fonctions au sein d'un nouveau lieu de travail en juin 2011.

Ainsi, cadre de santé, issue de la filière médico-technique, j'intègre l'école des préparateurs en pharmacie hospitalière. En effet, je suis recrutée par le directeur de l'école des préparateurs en pharmacie hospitalière (PPH), alors que je termine mon année de formation. Mon objectif est de mettre en pratique, dans mon futur métier, à la fois ce que j'ai appris lors des temps

théoriques en IFCS, mais aussi ce que j'ai pu découvrir lors des périodes pratiques. C'est l'occasion pour moi, de découvrir le milieu hospitalier que je n'ai pas eu l'opportunité d'appréhender dans l'exercice de mon métier de formatrice en CFA. Je souhaite également mettre à profit le travail de recherche que j'ai effectué précédemment pour l'écriture du mémoire de ma formation cadre de santé.

Lors de cette première année d'exercice, j'effectue de nouvelles activités, comme trouver et choisir les lieux de stages des étudiants, tout en pratiquant des tâches déjà connues. J'accompagne les apprentis préparateurs en pharmacie sur le plan pédagogique, mais aussi sur leurs terrains d'apprentissage et de stages. J'observe également le métier de PPH que je connais, mais moins bien que celui de préparateur en pharmacie d'officine. Je découvre aussi et surtout la formation des PPH.

Au terme des six premiers mois de ma prise de fonction, le directeur du centre de formation des PPH propose de me former pour obtenir un master 2. En effet, j'ai déjà un master 1 « Management de la qualité » (Foley, 2011) obtenu lors de l'année de formation de cadre de santé et je souhaite finaliser ce parcours de formation. Je comptais évoquer cette possibilité et effectuer cette demande, mais je n'ai pas eu à le faire puisqu'il a devancé ma demande. C'est un projet auquel j'ai déjà réfléchi et je sais quel master je souhaite réaliser. Il s'agit du master 2 en ingénierie de formation (Master 2IF). Je concrétise donc ma demande auprès de mon institution, le CHRU de Lille, avec l'appui de ma direction et j'entre en formation master 2 en septembre 2012. C'est donc à la fois un choix institutionnel mais aussi personnel.

Je vais évoquer maintenant une question qui me semble primordiale, celle du choix de l'ingénierie de formation. En fait, depuis le début de mon activité professionnelle, je me suis épanouie dans l'exercice de formatrice, car j'ai pris goût à ce métier. Les activités sont variées, chaque promotion

d'étudiants est différente et singulière. Tous les ans, j'enrichis mon expérience des projets des étudiants, de leur dynamisme, de l'accompagnement à réaliser au regard de leur parcours de formation. Je réalise donc, dès les premières années, que cette activité de formatrice me convient parfaitement. Ce sont aussi les collègues qui m'ont transmis le goût du métier.

Avec le soutien de ma direction et de mes pairs, j'ai pris du recul et ai réfléchi à ma pratique. Cette réflexion débute lors de la réalisation de ma VAE (Validation des Acquis et de l'Expérience) et l'obtention du titre de formateur niveau III. Cette recherche est la première étape clé de mon expérience de formatrice, la deuxième est celle de l'année cadre de santé où le module de pédagogie m'a permis d'asseoir des connaissances acquises tout au long de l'exercice du métier de formateur. Cette formation m'a surtout apporté des enseignements sur ma pratique en me permettant de mettre des mots sur celle-ci. Elle me permet de donner du sens et de la signification à des concepts comme l'équipe, le projet pédagogique, l'accompagnement et le changement...

L'étape suivante est celle du master 2IF. Je souhaite alors réfléchir à ce que peut m'apporter cette nouvelle période de formation dans mon parcours. Elle devrait me permettre d'intégrer des données complémentaires qui émergeaient déjà de mon mémoire cadre de santé (Foley, 2011). Il s'agit cette fois d'observer le dispositif de formation au plus près des acteurs que sont les stagiaires, les responsables de stages et le centre de formation. Ils prennent une place nouvelle au cœur de mes interrogations actuelles et notamment en matière d'évaluation.

Cette entrée en formation implique la rédaction d'un mémoire et donc de réaliser de nouvelles recherches. Je souhaite que celles-ci soient le fruit d'une première prise de recul sur une petite année d'activités au sein du centre de formation des PPH. L'objectif de ce mémoire est de réfléchir à une

thématique qui deviendra ma problématique. Au fil de la réflexion, mon objectif est de répondre à différentes questions en lien avec l'évaluation des étudiants PPH lors de leur formation pratique sur leurs terrains de stages.

Ma problématique prend alors forme à travers plusieurs questions qui constituent mon constat de départ :

- Pourquoi l'évaluation est-elle si subjective ?
- Comment se fait-il que les notes soient toujours identiques sur les mêmes lieux de stages, soit excellentes, soit moyennes ? Pourquoi tels lieux de stages n'attribuent que des 10/20 et tels autres que des 20/20 ?
- Comment réaliser une évaluation au plus près des compétences du stagiaire par des mises en situation de travail, quand cette même évaluation doit répondre à des grilles de cotation précises ?
- Dans quelle mesure la formation en alternance influence-t-elle les résultats et les modalités d'évaluation ?
- Comment mettre en cohérence alternance et évaluation dans un contexte singulier avec des acteurs singuliers ?

Voici donc les questions que je me pose suite aux premières réflexions menées lors de mon entrée en formation master 2IF.

Toutes ces questions formulées très librement me permettent de fixer le choix de ma recherche :

Évaluation et alternance en ingénierie de formation, quels enjeux pour les acteurs ?

Ma recherche a pour origine le constat de départ (septembre 2012) selon lequel il m'est difficile d'obtenir les argumentaires des périodes de

stages quand la note est supérieure à 15/20. En effet, dans ce cas précis, l'évaluateur est tenu d'argumenter le résultat de l'évaluation. J'observe aussi des disparités entre la moyenne obtenue par le stagiaire lors des évaluations des notions théoriques à l'écrit et l'évaluation des compétences sur le terrain de stage. La visée première de ce mémoire est de comprendre en quoi j'ai pu être interpellée par ces observations sur les notes obtenues sur les différents lieux de stages lors de ma première année d'exercice.

Le terrain de stage de cette recherche est le lieu de travail où j'exerce quotidiennement la fonction de cadre de santé formateur. Il s'agit du CFPPH (centre de formation des préparateurs en pharmacie hospitalière) qui se situe à l'institut Gernez-Rieux et regroupant différentes formations sur le site du CHRU de Lille.

Je vais présenter brièvement le centre de formation. L'équipe est composée du directeur du centre de formation, cadre supérieur de santé, préparateur en pharmacie hospitalière de formation. Il a sous son autorité deux cadres de santé formateurs, de filière préparateur également. Une secrétaire complète l'équipe. Le centre a un agrément pour accueillir 60 étudiants environ, de plusieurs filières différentes que je développerai plus loin.

**Nathalie SAUVAGE-FOLEY- ALTERNANCE, ÉVALUATION ET INGÉNIERIE DE
FORMATION :**

*« Des enjeux pour les acteurs en formation de Préparateur en Pharmacie Hospitalière »
Année 2012/2013*

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Il est clairement reconnu aujourd'hui que l'évaluation est omniprésente dans notre vie et notre parcours professionnel. Dès la maternelle, les élèves de la petite section sont évalués sous forme d'acquisitions de compétences. Ce ne sont alors que des prémices, par rapport à ce que nous expérimentons ensuite dans notre scolarité, puis dans notre métier où nous tentons alors de comprendre les enjeux de ces évaluations.

En effet, quand nous prenons le temps de regarder en arrière, nous constatons que différentes évaluations ont jalonné nos routes scolaires, puis professionnelles. Ces périodes sont plus ou moins facilement vécues par chacun d'entre nous. Nous appréhendons, tous de façon singulière, ces étapes, avec facilité et sans stress pour certains et, *a contrario* de façon plus difficile pour d'autres. D'ailleurs, de façon récurrente, nos différentes tutelles, comme le Ministère de l'Éducation Nationale par exemple, demandent à des chercheurs ou psychologues de nous exposer en quoi il est ou pas bénéfique de donner des notes plutôt que des lettres lors des évaluations scolaires.

Pourtant, pour obtenir un diplôme ou une qualification, ce processus d'évaluation par des notes semble incontournable. C'est pourquoi nous développerons dans cet écrit le questionnement de départ en lien avec les périodes d'évaluation des stages pratiques des étudiants PPH.

Cette étude se déroulera en plusieurs points. Le premier concerne le contexte qui comprendra à la fois la genèse de la formation des PPH et l'ingénierie qui la compose au moment de notre questionnement en matière d'évaluation.

Le deuxième point abordera les concepts que nous travaillerons et que nous confronterons lors des entretiens menés auprès des acteurs de

l'évaluation. Cette partie permettra de confirmer ou d'infirmier les hypothèses de départ.

Dans une dernière partie pragmatique, nous tirerons les enseignements du mémoire afin de faire le point sur les différentes réponses obtenues auprès des acteurs de terrain et d'envisager une ingénierie pertinente.

Enfin, nous concluons l'exposé et pourrons mettre en perspective le travail de recherches à poursuivre. Cette projection formera un véritable fil conducteur qui restera un guide permanent lors de notre exercice professionnel et de nos futures formations.

***PARTIE 1 : LA PROBLÉMATIQUE ET LE
CADRE THÉORIQUE***

Dans cette première partie, nous¹ proposons d'aller à la rencontre de la théorie et des concepts. Nous souhaitons adopter cette démarche, car nous percevons immédiatement, après avoir échangé avec notre directeur de mémoire, que notre questionnement peut évoluer une première fois en se tournant vers les auteurs. L'approche théorique et la découverte des concepts nous sont devenues plus familières depuis le mémoire cadre de santé.

D'une part, nous sommes plutôt à l'aise aujourd'hui avec les livres : nous avons autant de plaisir à découvrir des nouvelles notions par la lecture que par les échanges verbaux. C'est pourquoi débiter par les livres nous a semblé essentiel pour pouvoir répondre aux nombreuses questions suscitées à l'issue de la première rencontre avec notre directeur de mémoire.

D'autre part, l'entrée en formation nous a permis de partager avec les autres étudiants qui ont chacun apporté leur propre questionnement, mais aussi partagé leurs références bibliographiques. C'est l'ensemble de ces raisons qui nous ont poussés vers la théorie afin d'enrichir notre constat de départ.

Enfin, nous pensons que l'étude des concepts va nous permettre d'avoir un regard singulier sur les questions posées et de croiser les données afin d'écrire une problématique. Nous dégagerons ainsi différentes hypothèses vérifiées sur le terrain dans un second temps.

¹ Nous adopterons maintenant l'emploi du « nous » qui semble plus approprié à ce moment de l'écriture puisque l'expérience et la recherche sont partagées avec le contexte, puis les auteurs. Le « nous » n'enlèvera rien, selon nous, au fait que ce travail nous appartient. Il restera donc notre mémoire et notre réflexion

***Chapitre 1 : Le cheminement vers la problématique et les
concepts***

Ce premier chapitre invite à découvrir la genèse de la formation des PPH qui croise indéniablement notre propre parcours. Je réutiliserai provisoirement le « je » qui est plus approprié à cette description. Je pense que cette présentation permettra au lecteur de saisir les circonstances de la vie professionnelle qui ont initié mon projet de formation et amené vers ce travail de recherche. Je terminerai l'histoire de ce cursus par une présentation de l'année de formation, afin de visualiser la place de l'évaluation au cœur du dispositif. Je vais ainsi faire une lecture de mon contexte professionnel au regard de mes environnements d'ordres interne et externe.

1.1 La genèse de la formation des préparateurs en pharmacie hospitalière

Dans ce sous-chapitre, je souhaite, d'une part, trouver la place prise par la formation des préparateurs en pharmacie hospitalière au sein de mon parcours de formatrice et, d'autre part, montrer au lecteur l'impact que ce métier a pu avoir sur mon trajet professionnel. Pour ce faire, je choisis de construire une frise historique (annexe I) afin de me situer, au fil de mon parcours, sur cette ligne du temps. Pour retracer celle-ci, je suis allée à la rencontre de deux acteurs qui semblent importants : tout d'abord, un acteur du passé, préparateur en pharmacie hospitalière (PPH) avec lequel j'ai collaboré durant mon exercice au CFA des préparateurs en pharmacie, ensuite un acteur du présent, mon tuteur professionnel et actuel directeur du CFPPH.

Le statut du préparateur en pharmacie

Pour suivre précisément la chronologie de ce métier, je pensais pouvoir commencer le récit à compter de mon entrée au CFA en 1996 et de ma prise de fonction de formatrice. Après ma rencontre avec ce PPH, je prends

conscience que je dois remonter plus avant dans le temps. Mon interlocuteur, retraité aujourd'hui, a été mon collègue au CFA pendant plus de dix ans. Il y exerçait en tant que formateur vacataire. Il a également été, entre autres fonctions, Président de l'Association Nationale des Préparateurs en Pharmacie Hospitalière (ANPPH), de 1990 à 1996. Grâce à son récit et aux documents d'archives qu'il m'a remis, je réalise qu'il existe une véritable « histoire » de cette formation de préparateur. Par conséquent, je ne peux pas me contenter uniquement des événements connus à mon arrivée en 1996 au centre de formation pour décrire le contexte de mes recherches. C'est un parcours sinueux jalonné aussi d'épreuves d'examens et de modalités d'évaluations à concevoir. Celles-ci sont obligatoirement présentes dans l'ingénierie d'une formation.

Légitimité d'un métier et d'une formation

Le métier de préparateur en pharmacie existe depuis plus de soixante ans. Il naît évidemment au sein des pharmacies, mais la première reconnaissance de celui-ci a lieu après la seconde guerre mondiale. Des premières lois et articles voient le jour en 1946, ils définissent une nouvelle profession et avec elle, des obligations liées à l'exercice de cette fonction. En 1946, l'article 2 de la loi précise : « *Est qualifiée préparateur en pharmacie, toute personne âgée de 21 ans révolus, titulaire du Brevet Professionnel institué par la présente loi* ». À cette époque, le Ministère de la Santé Publique et de la Population et le Ministère de l'Éducation Nationale fixent, par décret, les modalités d'apprentissage, la création et le fonctionnement de la formation du BP, ainsi que les programmes et épreuves d'examen.

En 1948, un nouveau décret (48-822) entraîne l'apparition d'un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) et d'un Brevet Professionnel pour la profession de préparateur en pharmacie. Nous reconnaissons un schéma de formation qui nous semble familier. Cette formation dure cinq ans, avec l'obtention d'un CAP, puis d'un BP. Nous notons également qu'elle est

organisée en alternance, puisque les articles indiquent que l'obtention du diplôme nécessite non seulement de réussir certaines épreuves, mais aussi que le candidat justifie d'une pratique professionnelle soit en qualité d'apprenti, soit en qualité d'aide-préparateur.

1.2 Quand le préparateur « entre au Code de la Santé Publique ! »

Si je choisis de faire référence au Code de la Santé Publique (CSP) dans ce titre, c'est parce qu'il est important de le noter pour comprendre le déroulé, les évolutions mais aussi les freins rencontrés pour la mise en place ou la rénovation de la formation des préparateurs. Ils expliquent aujourd'hui la coexistence de deux formations, celle des préparateurs d'officine et celle des préparateurs hospitaliers et de systèmes d'évaluations très différents. Les deux sont encore liées par le fait que, pour entrer en formation hospitalière, il faut impérativement avoir obtenu son BP. Mais je reviendrai plus loin sur ces particularités très importantes. Celles-ci me permettront de comprendre le contexte de ces formations et les difficultés rencontrées aujourd'hui pour rénover le diplôme du BP.

En 1977, par la loi n°77-445, les articles propres aux préparateurs en pharmacie sont repris à travers différents articles du CSP. Ceux-ci précisent des points importants qui régissent encore aujourd'hui la fonction du préparateur en pharmacie. Nous allons énumérer les points essentiels : pour être qualifié préparateur en pharmacie, il faut être titulaire du BP. Les préparateurs en pharmacie sont seuls autorisés à seconder le titulaire de l'officine et les pharmaciens. C'est toujours véridique aujourd'hui et c'est aussi cette législation qui fonde et crée une authentique culture et histoire relationnelle entre les pharmaciens et les préparateurs.

En octobre 1978, un arrêté précise que le préparateur diplômé doit porter un insigne indiquant sa qualité et son habilitation à délivrer le médicament au public. Il s'agit d'un caducée pour les pharmaciens et d'un mortier pour les préparateurs. Il nous semble important de le préciser, car

souvent encore aujourd'hui pour le patient, il est difficile de savoir qui peut délivrer les médicaments. Cet insigne est une incontestable reconnaissance des pharmaciens pour les préparateurs qui sont, après leurs adjoints, les seuls habilités à les seconder, et donc à être un de leurs collaborateurs privilégiés. Je décèle aussi à cette période et à l'issue de ces premières évolutions, à la fois une véritable avancée dans l'histoire du métier de préparateur en pharmacie. J'y remarque aussi le poids du monopole pharmaceutique qui est aujourd'hui souvent mis à mal, en tout cas pour des raisons de coûts de la santé ce qui incite les gouvernants à revoir à la baisse le remboursement des frais de santé. Mais ce monopole influe aussi sur les décisions des syndicats patronaux et donc sur les aboutissements et projets de modifications de diplôme en matière de formation des préparateurs en pharmacie d'officine.

En 1979, le décret n°79-554 fixe les conditions de délivrance du BP et, pour la première fois dans ce texte de loi, est évoquée la possibilité de réaliser sa formation au sein d'une pharmacie hospitalière. C'est cette version du diplôme que j'ai connue pour ma propre formation. Cependant, nous pensons qu'il est important de préciser que l'accès au BP est ouvert au titulaire du Brevet d'Études Professionnelles Carrières Sanitaires et Sociales (BEP CSS), aujourd'hui disparu. Cela nous semble essentiel, car s'il est difficile depuis des décennies de rénover le diplôme du BP en lui donnant un niveau III, c'est de mon point de vue en partie pour cette raison. Le BP donne un niveau IV, selon la classification de l'Éducation Nationale, c'est-à-dire le même niveau que le baccalauréat alors qu'il faut deux années de BP après le baccalauréat pour devenir préparateur en pharmacie. Mais comme la formation de préparateur est également accessible aux titulaires du BEP CSS qui, de fait, ne possèdent pas le bac, le niveau de diplôme du BP ne peut pas évoluer. Selon moi, les écarts constatés entre les conditions d'accès au BP (BEP CSS ou baccalauréats) et le niveau de diplôme obtenu à l'issue de la formation créent une formation « hybride » ou encore à deux

vitesses : des bacheliers qui restent à un niveau IV au terme des deux années de formation et des BEP CSS qui atteignent le niveau IV, à l'obtention du BP. Je n'ai pas cherché si ce paradoxe peut bloquer aujourd'hui les projets de réforme du BP, mais cela ne peut pas être sans conséquence sur ceux-ci.

Dans les années qui suivent et jusqu'en 1995, il y a peu de bouleversements importants, sauf certaines nouveautés qui spécifient les types de baccalauréats autorisant l'accès à la formation. Les modifications les plus importantes interviennent en 1997. Il est évoqué le terme de « toilette du BP » qui est rénové avec la mise en place d'un nouveau référentiel et des modalités d'évaluation qui restent pratiquement inchangées. Les voies d'accès sont le CAP d'Employé en Pharmacie et sa Mention Complémentaire, le BEP CSS et tout diplôme permettant l'accès en première année d'études de pharmacie et niveaux supérieurs. De nombreux mois de réflexion ont été nécessaires pour réactualiser un programme qui datait de 1977 : date de mise en œuvre du statut de préparateur en pharmacie et de l'ancien BP. Ce BP version 1997 est celui que j'ai connu lors de ma prise de fonction en 1996 au CFA de la pharmacie.

Le CAP et sa Mention Complémentaire sont supprimés. La formation comporte cinq modules à valider en deux ans, les préparateurs sont donc formés en deux ans et non plus en cinq, ceci explique aussi probablement les difficultés pour les étudiants à trouver des terrains d'apprentissage. Au départ, le nombre plus important de diplômés a pu pallier une certaine pénurie de préparateurs au niveau des officines, mais cette demande importante a été vite comblée au regard des nombreux diplômés sortis tous les ans depuis le passage de la formation de cinq à deux ans. Ces difficultés de recrutement m'ont incité à tendre vers d'autres horizons professionnels.

Le préparateur en pharmacie et l'hôpital : toute une histoire !

Depuis le début de cette rétrospective, le métier de PPH est peu ou pas apparu. Je vais maintenant en parler et faire également le point sur l'histoire de cette profession. Je vais aussi me situer par rapport à la formation du préparateur à l'hôpital et prendre une posture réflexive quant à la place et à l'existence de cette formation dans notre cursus professionnel. L'arrêté du 14 Avril 1965 évoque pour la première fois le préparateur hospitalier. Il n'y a pas, à cette époque, de formation telle que nous la connaissons aujourd'hui. En effet, pour devenir PPH, il faut réussir le concours hospitalier qui s'organise selon les modalités prévues dans cet arrêté. Il s'agit d'un concours sur épreuves, écrites et orales, qui permet l'accès à l'emploi de préparateur en pharmacie. Le Préfet du Département où siègent les établissements disposant de postes vacants publie un arrêté. Tous les candidats doivent être titulaires du BP. Même si le concours n'existe plus, ce qui persiste malgré tout, c'est l'obligation de détenir le BP pour poursuivre la formation PPH. Le concours hospitalier est le premier lien que j'ai eu avec ce métier pour lequel aujourd'hui j'œuvre complètement dans le centre de formation des PPH. En effet, cette promenade dans l'histoire m'amène à réfléchir sur les raisons pour lesquelles je ne me suis jamais formée pour devenir PPH. Je crois alors, que le métier de PPH m'est inaccessible. Je construis et surtout imagine certaines représentations qui m'interdisent de penser pouvoir exercer cette activité au sein du monde hospitalier.

Comment « *simple préparatrice d'officine* » puis-je prétendre entrer dans un établissement public de santé ? À cette époque, cela me semble être un monde fermé à mes desseins professionnels et ne pouvant donc pas faire partie de mes projets. C'est probablement aussi parce que le fait d'intégrer le CFA et d'être formatrice, activité dans laquelle je me suis très

vite épanouie, ne m'ont pas incité à regarder ailleurs. Pourtant, le concours hospitalier est devenu présent dans mes fonctions de formatrice.

Une formatrice en CFA et la préparation au concours hospitalier

Lors des années qui ont précédé la naissance de la formation PPH, j'ai eu l'avantage de collaborer avec plusieurs PPH et plus particulièrement avec un collègue, formateur vacataire, que j'ai rencontré lors de mes recherches pour construire la frise historique du métier de préparateur. Cette personne a été très impliquée, à la fois dans la réalisation des concours hospitaliers et dans leur organisation. La formatrice que je remplaçais au CFA intervenait depuis plusieurs années dans la préparation au concours hospitalier et notamment en galénique qui est l'étude des formes et opérations pharmaceutiques. Cette matière est au cœur du métier du PPH. Les candidats présentaient cette matière à l'oral. Durant plusieurs années, j'ai pris en charge la préparation au concours jusqu'à l'arrivée de la formation PPH. J'ai gardé un regard intéressé de formatrice vers la formation des préparateurs hospitaliers grâce aux précieuses informations que mon collègue PPH continuait de me communiquer. C'est un parcours qui me semble alors déjà, sinueux et long, que celui de la création de la formation hospitalière. Je vais maintenant le décrire.

1.3 Création de la formation PPH : entre dialectique, logique et ténacité !

Lors de l'année 1991, l'ANPPH est associée à l'élaboration d'un référentiel commun officine/hôpital. C'est effectivement en janvier de cette année-là, en collaboration avec les différents acteurs impliqués (partenaires sociaux, officinaux et hospitaliers, représentants de l'Éducation Nationale et du Ministère de la Santé), qu'un référentiel des activités des professions des préparateurs est défini afin d'établir, par la suite, les programmes de formation. À l'issue des différentes rencontres, la démarche des hospitaliers est approuvée par le Ministère de la Santé vers une formation de niveau

Bac+2. De plus, ceux-ci souhaitent favoriser la concertation avec la direction des hôpitaux et l'Éducation Nationale. La grande avancée de cette année là est surtout la rédaction du référentiel d'activités du préparateur en pharmacie d'officine qui était attendu par les centres de formation. Cependant, les modalités d'évaluation demeurent des écrits et une épreuve pratique au terme des deux années de BP.

L'année suivante, un diplôme de niveau III pour le secteur hospitalier est évoqué alors que l'officine et plus précisément les syndicats de pharmaciens sont plus « frileux » à cette idée. C'est en effet ce que relate l'ensemble des acteurs, (partenaires sociaux, ANPPH) à l'issue des nombreuses rencontres. Les employeurs souhaitent que le BP reste un diplôme de niveau IV. Rien n'est donc encore fait et les successions de ministres vont freiner les progrès engagés, car le Ministère de la Santé de l'époque ne voit pas la nécessité de dissocier la formation des officinaux de celle des hospitaliers. Pendant ce temps l'ANPPH, contribue à l'envoi d'une motion destinée au Ministre de la Santé lui-même, celle-ci va permettre de s'acheminer lentement vers la création d'un diplôme de niveau III pour l'hôpital et vers un toilettage simple du BP existant qui reste finalement au niveau IV.

L'année 1993 est une année où les avancées sont moindres, il persiste par contre la perpétuelle hésitation des officinaux qui ne veulent pas suivre le chemin des hospitaliers. Toutefois, les avancées se poursuivent jusqu'en 1995 où les choses commencent à changer et où des décisions vont être prises. Ces progrès sont, entre autres, ceux de l'ANPPH et, pour le démontrer, nous citons les propos du collègue formateur vacataire, préparateur en pharmacie hospitalière et président de l'ANPPH de 1990 à 1996, et rencontré au début de nos recherches.

« Nous n'avons pas pour autant baissé les bras ou abandonné nos contacts avec nos interlocuteurs que nous interrogeons de plus en plus souvent ; j'oserais dire que pas une seule semaine ne se déroulait sans

qu'un ou plusieurs appels téléphoniques n'aboutissent au Ministère de la Santé (...) » Je ne peux qu'observer sa persévérance, sa ténacité et son opiniâtreté dans les actions menées. Celles-ci ont permis l'évolution du métier de PPH.

À cette même époque, l'ANPPH décide de rejoindre L'Union Interprofessionnelle des Associations de Rééducateurs et Médico-techniques (U.I.P.A.R.M), son intérêt est d'y faire entendre sa voix auprès des plus hautes instances professionnelles. Cela permet à la profession d'évoluer de concert avec les autres métiers, dans les travaux relatifs à la transformation des formations. Cette dernière s'achemine aussi vers le niveau licence, en corrélation avec les accords de Bologne (juin 1999).

Avant le processus de Bologne, un évènement important intervient en 1995. Il s'agit de la création du diplôme de cadre de santé qui permettra aux préparateurs en pharmacie de suivre la formation et d'en exercer les responsabilités. Ensuite, chaque année, jusqu'en 2001, de nouvelles étapes amèneront le projet à son terme et donneront naissance à la formation hospitalière. Les principales dates de ces avancées sont les suivantes : mars 1997, écriture du référentiel lié à l'activité hospitalière, le 12 septembre de la même année, parution du décret fixant les conditions de délivrance du nouveau BP, ainsi que les programmes et règlements d'examen. En 1998, treize modules de formation sont élaborés pour les futurs préparateurs hospitaliers. En 1999, un accord de principe est donné pour la mise en œuvre de la nouvelle formation spécifique. Le 6 juin 2000, le projet de formation diplômante pour les préparateurs en pharmacie hospitalière est homologué par le Ministère de l'Emploi et de la Solidarité. L'arrêté paraît le 26 avril 2001 et donne naissance au diplôme de préparateur en pharmacie hospitalière en fixant les conditions de formation et ses modalités de délivrance. L'étape suivante, consécutive à la loi de Modernisation sociale de 2002, est la parution de l'arrêté modifié du 31 juillet 2006, relatif aux modalités d'organisation de la VAE pour l'obtention du diplôme de PPH. Ce nouvel arrêté sera suivi de celui du 2 août 2006 modifié qui ajoute la

possibilité de préparer une validation des acquis de l'expérience pour la délivrance d'une certification professionnelle. Il est également prévu que l'accès à la formation soit désormais possible pour les formations initiales et professionnelles. Ces trois filières mettent en présence des personnes de tous les âges, aux expériences très différentes. Elles ont, par conséquent, une approche très singulière face aux évaluations rencontrées en formation.

Ces filières viennent compléter celle de l'apprentissage existant depuis 2001. C'est cet arrêté qui guide mon exercice de cadre formateur, au sein du centre de formation des PPH que j'ai intégré en juin 2011.

Du décryptage historique à l'avènement de la formation

Il est temps, pour moi, de clore cette partie qui peut paraître technique, mais le récit de ces moments de l'histoire de la formation des préparateurs me semble indispensable à la compréhension de mes recherches. En effet, ces écrits permettent aux lecteurs, mais aussi à moi-même, de pouvoir mieux s'inscrire dans le sens de la recherche engagée lors de l'écriture du mémoire master 2 ingénierie de formation.

Je vais maintenant traiter de l'ingénierie de la formation des PPH, des conditions d'accès, des contenus et du dispositif de formation. Ceci nous permettra d'évoquer notre mission qui est devenue le fil conducteur de notre master et a concouru à la genèse de l'écriture de ce mémoire.

La formation conduisant au diplôme de PPH est ouverte à toute personne titulaire du BP. Cette formation, régie par l'arrêté du 2 août 2006, se déroule sur une durée globale de quarante-deux semaines, soit dix mois de formation en alternance. Celle-ci est organisée en quinzaine généralement (15 jours de formation théorique puis 15 jours de formation pratique).

Elle compte 1360 heures d'enseignement dont 660 heures en centre de formation et 700 heures en stage. L'enseignement comporte huit modules

dispensés sous forme de cours, travaux dirigés et travaux pratiques. Les huit périodes pratiques sont réalisées dans les pharmacies à usage intérieur, dans les unités de soins, dans les cellules qualité ou de gestion des risques. Je vais succinctement énumérer l'intitulé des modules et les temps de stages, car sans forcément détailler leur contenu, cela permet toutefois de visualiser ce que représente cette année de formation.

- **Module 1** : analyse des demandes et ordonnances au regard des exigences techniques et réglementaires des pharmacies à usage intérieur (PUI) (trois semaines de stage, la période pratique se déroule dans le secteur médicaments, et dans les unités de soins).

Evaluation de la période pratique : à partir de l'analyse de plusieurs demandes ou ordonnances, portant notamment sur les médicaments à gestion particulière.

- **Module 2** : analyse et description des demandes de dispositifs médicaux, (trois semaines de stage, la période pratique se déroule en PUI : secteurs dispositifs médicaux et au sein des plateaux médico- techniques, blocs opératoires, explorations fonctionnelles cardiaques...).

Evaluation de la période pratique : à partir de l'analyse de plusieurs demandes ou prescriptions, portant sur les dispositifs médicaux.

- **Module 3** : assurance de la qualité dans les opérations pharmaceutiques (deux semaines de stage).

- **Module 4** : organisation, conduite et mise en œuvre des préparations magistrales hospitalières, des opérations de reconstitution et de conditionnement (trois semaines de stage dont deux en unité de reconstitution des cytotoxiques, la période pratique se déroule en PUI : la personne en formation devra réaliser différents types de préparations : magistrales, hospitalières, reconstitution d'anti-cancéreux, nutrition parentérale).

Evaluation de la période pratique : à partir de plusieurs préparations réalisées

- **Module 5** : organisation, conduite et mise en œuvre des préparations de médicaments radio pharmaceutiques (deux semaines de stage, la période pratique se déroule au sein de la radio-pharmacie de la PUI, d'un service de médecine nucléaire, ou dans un lieu où l'activité de préparation de médicaments radio-pharmaceutiques est autorisée).

Evaluation de la période pratique : à partir de différentes préparations et fabrications de médicaments radio-pharmaceutiques.

- **Module 6** : organisation, conduite et mise en œuvre des opérations de stérilisation (trois semaines de stage, la période pratique se déroule en PUI : secteur stérilisation et dans les services en lien avec la stérilisation, équipe opérationnelle d'hygiène, blocs opératoires...).

Evaluation de la période pratique : à partir de la conduite d'opérations de stérilisation, d'opérations de bio nettoyage et des opérations de désinfection.

- **Module 7** : gestion des flux et stocks des médicaments et de dispositifs médicaux dans l'environnement économique et réglementaire (deux semaines de stage, la période pratique se déroule en PUI).

Evaluation de la période pratique : sans objet

- **Module 8** : traitement et transmission des informations, travail en équipe, conseil et encadrement des personnes, (deux semaines de stage).

Les modalités d'évaluations sont les suivantes : (tout en étant légèrement différentes pour les modules 3 et 8), les étudiants sont évalués à trois niveaux et sur chaque module. Tout d'abord par le contrôle continu des connaissances qui suit les apports théoriques reçus au centre de formation, ensuite, par l'évaluation des périodes pratiques, selon une grille de critères transmise aux différents responsables de stages (Annexe II) et pour terminer par la production écrite d'un compte-rendu d'activité (CRA). Ce dernier est réalisé en lien avec la période pratique, c'est-à-dire sur les lieux de stage.

L'étudiant doit, pour valider le diplôme, obtenir au minimum 10 de moyenne à l'ensemble de ces trois épreuves, sans note inférieure à 8/20 à l'une de ces trois évaluations. La différence pour les modules 3 et 8 est la

suivante : en plus du contrôle continu des connaissances, l'étudiant produit une note de situation écrite (NS) qu'il présentera devant un jury à l'oral. Je vais compléter cette description par un tableau récapitulatif des modalités d'évaluation, à travers le lieu de réalisation, les supports utilisés, les types d'évaluation, leur contenu et la composition des jurys :

Types d'évaluation	Lieux d'évaluation	Supports utilisés	Contenus	Évaluateurs
Contrôle continu des connaissances (pour tous les modules)	Centre de formation	Barème en regard du temps de Face à Face Pédagogique	Questions rédactionnelles, choix multiples, réponses ouvertes et courtes	Intervenants (copies anonymes)
Mise en situation professionnelle Modules 1 ;2 ;4 ;5 ;6 ;7	Lieu de stage	Grilles d'évaluation (annexes II) (fermées)	2 ou 3 Items en lien avec le module.	Binôme de correcteurs (Intervenants, pharmaciens, cadre de santé, PPH)
Rapports de stage Modules 1 ;2 ;4 ;5 ;6 ;7	Centre de formation	Grilles d'évaluation (fermées)	Compte rendu d'activités (5 pages)	
Notes de situation présentées à l'oral Module 3 et 8			Note de situation (10 pages)	

Tableau 1 : Récapitulatif des évaluations en formation PPH

Métier et activités du préparateur en pharmacie hospitalière

À l'issue de l'année de formation et sous condition de répondre aux exigences de celle-ci, l'étudiant obtient le diplôme de PPH. C'est un diplôme

de niveau III, inscrit dans le répertoire national des certifications professionnelles. La préparation du diplôme est possible par les quatre voies déjà évoquées précédemment.

Afin de comprendre mon travail de recherche et parce que souvent le métier du préparateur est peu ou mal connu, il me semble important à cette étape de l'écriture, d'exposer rapidement quelles sont les activités d'un préparateur en pharmacie hospitalière. Je pense que cela permettra aux lecteurs de se rendre compte des enjeux en matière d'évaluation, objet de mes recherches. C'est pourquoi je choisis d'observer principalement la tâche réalisée par les maîtres d'apprentissage ou les responsables de stages lors des périodes pratiques.

Le préparateur en pharmacie hospitalière exerce en PUI et participe sous l'autorité du pharmacien chargé de la gérance, à la gestion, l'approvisionnement, la délivrance des médicaments et autres produits de santé. Il participe aussi, à la réalisation des préparations et à la division des produits officinaux. Son activité peut s'étendre à la préparation des dispositifs médicaux stériles ainsi qu'à la préparation des médicaments radio-pharmaceutiques et anticancéreux. Les produits de santé sont délivrés aux services de soins ou directement aux patients ambulatoires. Le préparateur peut aussi exercer en service de stérilisation afin de concourir aux opérations de stérilisation des dispositifs médicaux réutilisables. Il a également une solide formation en gestion qui lui permet d'utiliser des logiciels bureautiques et métiers. Il se doit de réactualiser régulièrement ses connaissances en regard des évolutions de la réglementation et des connaissances scientifiques. Il est aussi soumis au secret professionnel.

Le CFPPH du CHRU de Lille a été l'un des quatre premiers établissements agréés par le Ministère de la santé pour dispenser la formation. Ils sont aujourd'hui neuf à l'être (Paris, Lyon, Bordeaux, Marseille, Tours, Metz, Montpellier, les Antilles et Lille). Le centre de Lille offre la possibilité de préparer le diplôme de préparateur en pharmacie hospitalière

par les voies de l'apprentissage, de la VAE, de la formation initiale (FI) et de la formation professionnelle continue (FC). Il a une compétence interrégionale et dessert les régions du Nord-Pas de Calais, de la Picardie, de la Haute-Normandie ainsi que les territoires de la Réunion et Mayotte pour la voie par l'apprentissage. Les autres filières sont accessibles à toutes les régions françaises.

Une histoire passée et présente au cœur de notre recherche

Dans un premier temps, nous² souhaitons revenir sur la genèse de cette formation afin de préciser aux lecteurs l'importance de celle-ci pour notre recherche. Lors du questionnement initial, il ne nous a pas semblé essentiel de nous tourner vers les origines de la formation des préparateurs en pharmacie d'officine et hospitalière. Mais rapidement nous constatons que cette prise de distance, rendue possible par notre propre projet de mémoire, fait apparaître des manques sur la connaissance de ces deux formations. Nous ne sommes jamais remonté si loin dans la profession du préparateur. Nous croyons qu'il s'agit, d'une part, d'un manque de temps et, d'autre part, de notre parcours professionnel qui ne l'a pas nécessité. Nous notons souvent que chaque profession a sa propre culture et ses propres références. Les métiers de la « pharmacie » font partis de ceux qui sont prégnants sur la vie et l'évolution du diplôme des préparateurs. Nous avons songé, au début de la recherche, à considérer la culture professionnelle, mais pour notre recherche sur l'évaluation, nous pensons que la frise historique est plus significative dans l'étude que nous souhaitons réaliser. Ce retour nous permet, ainsi qu'à notre lecteur, de faire un premier constat sur les raisons qui nous poussent à nous interroger sur les évaluations. Celles-ci ne nous ont pas posé question dans nos précédentes activités, car il va de soi qu'elles restent le privilège du correcteur. Elles ne peuvent pas par conséquent être discutées ou critiquées, générant des représentations qui

² À partir de maintenant, je vais réutiliser le « nous », plus adapté pour analyser les différentes étapes qui vont nous permettre de préciser la problématique et de formuler une hypothèse générale.

nous empêchent de nous y intéresser à ce moment-là. Les échanges avec d'autres collègues, au sein d'écoles paramédicales nous ont permis de constater des différences dans la manière d'évaluer et certains dysfonctionnements aussi. Concernant les évaluations des étudiants PPH et notamment des périodes de stages, nous avons noté rapidement des interrogations. Les questions sont apparues progressivement lors des échanges avec nos collègues cadres, les maîtres d'apprentissage et les tuteurs de stages. Ces méthodes d'évaluation sont parfois très critiquées, allant même jusqu'à ce que les correcteurs les dénigrent complètement ou demandent sans cesse leurs modifications. Nous pensons que le sujet ne manque pas d'attrait, à la fois en matière d'ingénierie de formation, mais c'est aussi un intérêt partagé par les personnes investies dans la formation des PPH. En effet, le hasard a voulu qu'au cours de nos recherches, les directeurs des centres de formation PPH se mettent à travailler sur des modifications des grilles d'évaluation des périodes pratiques. Ils testent, en ce moment, quelques modifications pour certains modules et travaillent en complète collaboration avec l'Agence Régionale de la Santé (ARS) de l'Île de France qui valide les changements au préalable. Nous rappelons que ces grilles ont été établies au niveau national (annexe II). Elles sont utilisées par tous les centres de formation et sont restées inchangées depuis août 2006. Leurs modalités d'utilisation sont liées à cet arrêté et les changements ne peuvent intervenir qu'en simultané de la modification de celui-ci. Cette donnée laisse penser qu'il sera difficile de les obtenir rapidement. C'est pourquoi, cette recherche ne nous semble pas vaine et apportera aux évaluations existantes et probablement aux futures grilles d'évaluation. Celles-ci ne feront vraisemblablement pas l'unanimité des évaluateurs, des évalués et des formateurs.

1.4 Du contexte à la problématique et aux hypothèses

Les récits que nous croisons, l'histoire de la formation des PPH et les modalités de celles-ci vécues au quotidien par les étudiants, les responsables de stages et les cadres pédagogiques apportent des bases à notre réflexion. C'est grâce à ces écrits, placés face à notre questionnement de départ, que nous pouvons avancer dans notre recherche. Nous nous interrogeons maintenant sur notre mission. Nous avons pris conscience du contexte et nous nous demandons alors en quoi notre sujet sur l'évaluation des périodes pratiques des étudiants PPH est intéressant à traiter pour notre mémoire de master et aussi pour l'institution.

Cette idée de sujet nous renvoie à la place qu'a prise l'évaluation des stagiaires dans notre mission. Elle permet aussi de situer le contexte et les circonstances dans lesquelles nous sommes amené à travailler avec les responsables de stages. Une de nos activités principales est de trouver les lieux de stages pour les étudiants inscrits dans les filières formation initiale, formation continue et validation des acquis de l'expérience. Nous choisissons et attribuons ces lieux en tenant compte de différents critères de faisabilité. Par exemple, un lieu de stage ne doit pas être trop éloigné des lieux d'habitation des stagiaires. Nous tenons compte également de l'existence d'une convention, négociée au préalable et pour cinq années, avec les établissements d'accueil. Ils peuvent ainsi recevoir des stagiaires au sein d'une pharmacie à usage intérieur qui détient les activités adaptées aux besoins du stage.

Lorsque cette partie administrative est validée, nous pouvons alors nous concentrer à nouveau sur la formation proprement dite et nous pouvons évoquer, avec les responsables de stages, à la fois les objectifs de ces périodes pratiques et les outils d'évaluation. Nous sentons alors souvent quelques inquiétudes pour évaluer les stagiaires, surtout lorsqu'il s'agit d'un premier accueil. Ces craintes indiquent, à notre sens, qu'il s'agit d'un acte

important et qu'il est donc aussi intéressant de s'y arrêter pour ces raisons. Les grilles qui servent de support d'évaluation sont des outils utilisés par toutes les écoles de PPH et elles ne peuvent en aucun cas être modifiées sans l'accord préalable du Ministère de la Santé. Nous avons pourtant souvent entendu, dès cette première année et lors de suivi pédagogique auprès d'évaluateurs, que ces grilles ne sont pas toujours adaptées à l'activité du service. En effet, les évaluateurs nous indiquent que cette évaluation ressemble plus à une évaluation de service qu'à une évaluation de leur stagiaire, certaines activités ne sont pas présentes au sein de leur service. Autant de remarques qui montrent des difficultés, pour l'évaluateur, de s'approprier la grille.

Mais ce n'est pas cette problématique qui nous interpelle. Toutefois, nous pensons que, lors de nos enquêtes auprès des responsables de stages qui notent sur le terrain, il est fort probable que ce point sera également évoqué. Notre rôle après cette répartition des stages, est de faciliter le travail du pharmacien ou du cadre de santé, souvent nommé tuteur opérationnel que ce soit la première fois ou non qu'il réalise cette tâche.

À la découverte de la « vraie » question

Nous croyons que les vrais enjeux se trouvent, en effet, auprès des acteurs qui sont au cœur du système, à savoir les étudiants évalués et les évaluateurs. Le centre de formation doit faire cohabiter un ensemble d'exigences financières, émanant des instances de l'État, avec les attentes des personnes en formation et les tuteurs de stages. Nous pensons laisser de côté pour cette fois les acteurs financiers, État et Régions, pour axer nos investigations vers un trio qui nous apparaît essentiel à considérer dans nos recherches : le centre de formation représenté par l'activité des cadres de santé formateurs, les étudiants et les tuteurs opérationnels.

Lors des périodes de stages, les responsables de stage qui évaluent peuvent avoir des fonctions différentes, en fonction des établissements d'accueil. Il n'y a pas de règles instituées, quant à l'évaluateur, dans les textes qui régissent la formation qui conduit au diplôme de PPH, hormis le fait que cette personne doit être soit pharmacien, soit préparateur en pharmacie hospitalière, soit cadre de santé. Chacune de ces fonctions représente une vraie culture où sont ancrées, à mon sens, de réelles différences de vue. Nous choisissons de ne pas retenir la fonction comme point de départ à notre recherche, mais de nous focaliser sur l'évaluateur avant tout. À cette culture du métier, il faut également ajouter la singularité des individus, qui influe aussi sur l'évaluation, quelle que soit leur fonction. Par conséquent, nous allons nous interroger sur le professionnel évaluateur, mais en tant qu'individu singulier et pas seulement en tant que tuteur opérationnel qui peut se sentir investi d'un certain pouvoir. En effet, il est l'un de ceux qui permet à l'étudiant d'obtenir son diplôme de PPH.

Ce récit nous rapproche, à ce moment de l'écriture, de la question sur l'évaluation telle que nous nous la posons au début de nos recherches. Elle a déjà fortement évolué au fil des rencontres, des écrits et des lectures.

Évolution de la question et de la mission vers la problématique

Nous considérons alors ce qui a pu nous interpeller. Au tout début de notre réflexion, il s'agissait principalement d'observer les écarts de notes constatés, entre les terrains de stages, mais aussi les difficultés rencontrées par le CFPPH pour l'obtention des argumentations, quand la note attribuée en stage est supérieure à 15/20, comme l'a recommandé le conseil technique du CFPPH. En effet, les premières lectures sur le concept d'évaluation, Hadji (1989), Noizet et Caverni (1978), nous apportent des éléments nouveaux qui viennent enrichir notre pensée. Suite à ces lectures, nous pouvons faire émerger plusieurs interrogations. En définitive, la question de départ ne fait pas clairement ressortir de problèmes, mais elle nous permet d'articuler et de hiérarchiser les difficultés apparues au regard

des ouvrages parcourus et des apports théoriques de la formation Master 2IF. Ces nouvelles découvertes conceptuelles sont celles de l'alternance, Clénet (1998), de la pédagogie de l'alternance Demol (1998) et des compétences Le Boterf (2001), Zarifian (1999).

Nous apprenons également beaucoup des différents échanges et conversations avec notre tuteur professionnel (directeur du CFPPh) et notre collègue cadre de santé formateur. Ils ont tous les deux une plus grande expérience et un vécu plus riche au sein du CFPPh. Ils nous apportent chacun des éléments sur le contexte et un regard sur le poste qu'ils occupent depuis plusieurs années.

Tout ce vécu qu'ils évoquent avec nous, fait évoluer la question et nous parvenons à progresser dans nos propres références, et, à enfin, poser une problématique. Par conséquent, de nouvelles interrogations arrivent, ainsi que des requêtes plus pertinentes à notre sens, et nous adoptons aussi une démarche plus juste pour trouver une avancée logique dans nos recherches.

Quelques lectures sur le concept d'évaluation, Hadji (1997) nous permettent d'examiner plusieurs directions. Les échanges avec notre directeur de mémoire et les autres étudiants de notre promotion nous aident à reformuler la question de départ et émettre des hypothèses qui vont être étudiées dans la suite de nos recherches. Nous les présenterons dans le chapitre suivant. Les lectures et l'expérience de nos camarades du Master, qu'elles soient semblables ou non aux miennes, apportent beaucoup à notre propre réflexion et de nouvelles questions se forment :

- Dans quelle mesure peut-on articuler évaluation et alternance pour optimiser et faciliter les évaluations sur les terrains de stages ?
- Comment réaliser une évaluation au plus près des compétences du stagiaire « en action » quand on doit l'effectuer selon des grilles et barèmes prédéfinis et non modifiables ?

- Comment mettre en cohérence alternance, évaluation et acteurs de la formation (centre de formation, tuteurs de stages et stagiaires) bien qu'ils n'aient pas les mêmes attentes ?
- Comment co-construire le parcours du stagiaire et l'évaluation dans un contexte singulier, avec des acteurs singuliers ?
- En quoi la culture professionnelle et les partenariats qui existent peuvent influencer l'évaluation du stagiaire et, par conséquent, le résultat de l'étudiant ?

Autant de questions qui nous autorisent à établir des hypothèses afin de répondre à nos interrogations et qui ont pour finalité de comprendre comment il serait possible de démystifier ou encore désacraliser les enjeux de l'évaluation. Comment réussir à faire cohabiter paradoxes et acteurs dans le système que représente l'évaluation ? Il va donc falloir satisfaire, dans ce système, les enjeux de l'évaluation à la fois pour l'évaluateur, l'étudiant évalué et le centre de formation, chacun d'entre eux ayant des attentes et des représentations différentes.

L'hypothèse générale serait la suivante :

Les différents acteurs de l'évaluation coopèrent et co-construisent le parcours de formation afin de mettre en cohérence les différents enjeux qui les animent. Ils devront, au cœur de l'alternance, révéler des compétences acquises par chacun d'entre eux. Ceci devrait permettre de gommer les représentations de ces acteurs, au bénéfice de la singularité de l'action et des individus en jeu.

Cette hypothèse générale peut se compléter d'autres propositions qui composent les hypothèses secondaires que nous déclinons ainsi :

- L'analyse de l'activité est le révélateur de la compétence et facilite l'évaluation.
- L'évaluation qui mène à l'obtention d'un diplôme n'est que le début du parcours du professionnel.
- Chaque acteur doit entendre et accepter la singularité de l'autre tout en gardant l'objectif de l'évaluation.
- L'évaluation comme finalité de formation doit exister dans un réel système paradoxal.

L'ensemble de ces hypothèses nous obligent à nous intéresser à plusieurs concepts dont certains incontournables comme : l'évaluation et l'alternance, ils seront au cœur de notre recherche. Afin de compléter celle-ci, nous considérerons aussi les compétences et l'analyse de l'activité.

Chapitre 2 : Les concepts au cœur de la recherche

À ce stade de l'écriture, nous allons aborder deux concepts qui sont au centre de la recherche. Il s'agit en premier lieu de « *l'évaluation* » qui est le mot clé du questionnement de départ. En second, nous traiterons de « *l'alternance* » qui nous semble une notion essentielle à considérer avec celle de l'évaluation. En effet, la formation des PPH qui nous intéresse pour cette étude, est au cœur d'un dispositif qui pratique l'alternance. C'est aussi ce qui lui donne sa singularité, ses caractéristiques et ses différences. La formation est organisée en modules rythmée et cadencée par deux semaines en centre de formation et deux semaines sur le terrain et complétée par le suivi pédagogique. Nous pensons que le contexte de formation doit être pleinement associé aux questions posées à propos de l'évaluation. L'étude parallèle, puis croisée, de ces deux concepts nous permettra de confronter nos hypothèses à celles des auteurs, afin de les vérifier dans la prochaine étape auprès des acteurs sur le terrain. Même si ces deux concepts ne font pas l'objet de recherche commune, il nous semble qu'ils sont proches. Nous allons tenter de démontrer, par la lecture d'ouvrages, qu'ils ont des similitudes. Ceux-ci sont peut-être imperceptibles de prime abord et pourtant l'étude de ces deux notions nous laisse envisager la possibilité de les étudier ensemble.

Nous pouvons nous interroger, face à l'omniprésence des évaluations, sur l'intérêt de généraliser de tels dispositifs. Nous pouvons pratiquement dire qu'aujourd'hui, tout est évalué : les individus, les soins, la qualité, la formation. Ces sujets et objets sont à la fois critiqués ou encensés, ils deviennent alors les priorités des politiques publiques. Nous sentons ainsi apparaître une véritable culture de l'évaluation. Mais comment définir cette dernière ? Pouvons nous exprimer la valeur de tous les sujets et de tous les objets ? C'est ce que nous allons tenter d'exposer à l'aide des différents auteurs qui ont écrit sur le sujet. Nous souhaitons, à travers ces diverses approches, apporter des éléments de réponses à notre constat de départ.

2.1 L'évaluation : histoire, sens et visée.

Si l'évaluation m'était contée

Nous allons débiter notre analyse par l'ouvrage de Demol (1997) qui traite de manière transversale du projet, de l'orientation et de l'évaluation. Nous fixerons plus particulièrement notre observation sur le dernier concept. Une première chose est importante à préciser : comme l'indique l'auteur (p 17), une véritable histoire de l'évaluation et de ses pratiques existe. Il évoque quatre périodes clés que nous développerons plus loin. Nous retrouvons, dans chacune de ces périodes, des éléments en lien avec nos propres interrogations. En effet, il nous rappelle l'existence de la subjectivité ou en d'autres termes : l'évaluation doit être standardisée tout en restant un outil de mesure qui contient par définition des variables. Nous pensons que cette première période est le reflet de ce que nous nommerons les « premières intentions de l'évaluation ». En conséquence, nous constatons que l'évaluation est souvent une mesure, telle celle réalisée avec une toise ou une jauge. Toutefois, dans ce sens strict, il n'y a pas de place pour l'approximation. Ce constat laisse à penser que l'évaluation serait donc précise et rigoureuse. Nous retrouvons, dans ce point, un système prégnant pour l'étudiant qui est la note obtenue. Nous constatons, très souvent, une impatience des élèves qui réclament sans cesse leurs notes. Le test est à peine commencé que l'étudiant veut savoir quand il obtiendra le résultat. Puis arrive alors une nouvelle préoccupation en lien direct avec la mesure, puisque la question devient : quelle est cette note ?

La deuxième période décrite par l'auteur est un temps où l'évaluation devient un objectif de formation. L'évaluateur n'est plus le « mesureur », mais le résultat met en évidence des objectifs atteints ou à atteindre par l'étudiant. Cela peut être aussi la capacité du stagiaire à mettre en pratique des contenus théoriques de formation. C'est une dimension de l'acte

d'évaluer qui semble nous montrer plutôt la fonction de l'évaluateur et l'intérêt qu'il porte à cet acte. Effectivement, sur le terrain de stage, l'étudiant est noté aussi, afin d'objectiver si en tant que futur professionnel, il sera en capacité d'exercer le métier pour lequel il se forme.

Dans la troisième phase, l'importance donnée à la mesure s'amenuise pour ne plus seulement se focaliser sur la note, mais regarder l'ensemble d'un parcours de formation. C'est cet ensemble d'éléments que le centre de formation apporte au dossier de l'étudiant, tout au long de sa formation. Il se compose des résultats du contrôle écrit des connaissances, des notes obtenues sur le lieu de stage et pour finir, de celles attribuées aux documents écrits. Chacune de ces parties forme un tout pour donner une moyenne, portée au dossier de l'étudiant, qui attestera ou non de la réussite à l'examen. C'est la mission d'un ultime évaluateur, le jury de certification qui validera le diplôme. Les membres du jury d'admissibilité sont nommés par le préfet de région sur proposition de la D.R.J.S.C.S (Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale), en liaison avec le directeur du centre de formation des préparateurs en pharmacie hospitalière. Lors de cette réunion de certification, c'est donc l'ensemble du parcours qui va être jugé, puisque nous y trouvons : les notes de l'année de formation, les pièces administratives, le comportement, les progrès, etc. Toutefois, cette attention globale ne semble pas, selon nous, éclipser les représentations d'un jury qui reste, dans tous les cas, souverain pour décider d'attribuer ou non le diplôme. Il prendra sa décision principalement à l'aide des notes obtenues tout au long de l'année. La question d'éventuels rattrapages peut alors se poser, mais il s'agit d'un cas rare que nous ne souhaitons pas développer dans cette étude.

Pour conclure ce rappel historique et ses pratiques, l'auteur décrit une dernière période où l'évaluation se révèle au sein d'un système de formation. Elle prend alors toute sa place dans une ingénierie. Cette note à visée pédagogique devient alors, selon nous, une valeur formative et non pas une échelle de valeur. Il semble alors essentiel que cette appréciation soit

partagée par l'ensemble des acteurs de l'évaluation que nous visualisons dans un triangle : formateurs, tuteurs de stage et étudiants.

À travers ces quatre périodes, nous retrouvons les trois acteurs, présents au centre de notre recherche, ainsi que les intérêts différents qui semblent les motiver en matière d'évaluation. Assurément, nous pensons que l'étudiant regarde l'évaluation telle qu'elle est décrite dans la première période. Le centre de formation me semble plus en cohérence avec les deux dernières phases, alors que le tuteur de stage paraît plus souvent se positionner au regard des objectifs à atteindre. La difficulté est peut-être de réussir à fusionner chacun de ces cycles afin d'amener les acteurs à mieux appréhender les enjeux de chacun d'entre eux. Finalement, nous trouvons que les écarts en matière de notes sont surtout induits par la distance que les protagonistes vont donner au sens du terme « évaluer ». Cette réflexion nous permet de concevoir et réaliser le schéma suivant :

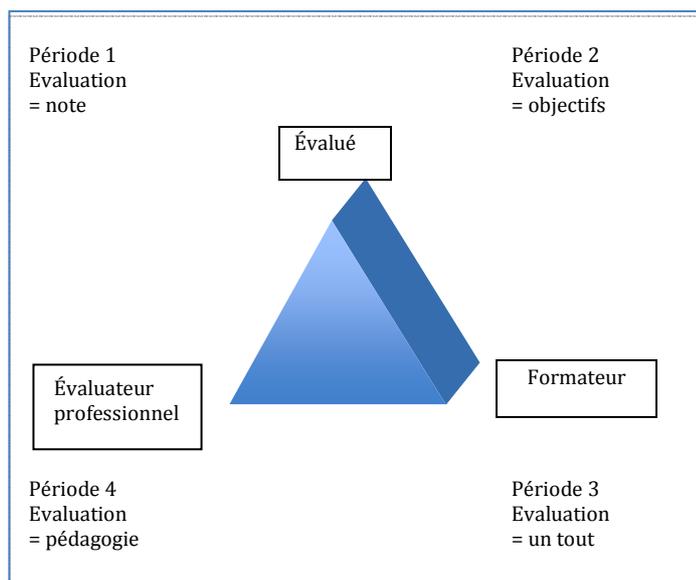


Figure 1 : les multiples dimensions de l'évaluation

Nous retrouvons tout à fait, dans cette figure, ce que décrit Demol (1997, p 157). Il remarque, à propos de l'évaluation, la présence d'« une

double problématique à deux dimensions ». Nous visualisons celles-ci à travers la représentation du triangle des acteurs, au sein des quatre pôles de l'évaluation. C'est également cet aspect multi-dimensionné qui ressort de notre constat de départ. Il va falloir faire cohabiter, puis coopérer, des sujets (étudiants, tuteurs) avec un objet (l'évaluation). Nous y ajouterons, en ce qui concerne notre étude, une entité supplémentaire : le centre de formation qui nous semble pouvoir être le facilitateur pour repositionner ce système. Nous ne pensons pas qu'il est possible de le replacer dans une seule et même dimension, mais nous pouvons lui autoriser un déplacement d'une dimension à l'autre. Nous pouvons imaginer la rotation du triangle à travers ce quadrilatère. Le carré représente les différentes périodes, que nous utiliserons comme les enjeux des différents acteurs en présence ou comment rendre leurs intérêts communs. Par extrapolation, nous pourrions spéculer que la sortie du triangle hors de ces enjeux provoque un changement qui pourrait nuire aux objectifs premiers de l'évaluation.

Dans la suite des écrits de Demol (1997), un point nous interpelle concernant la différence à prendre en compte entre « *évaluation* » et « *contrôle* ». L'auteur précise qu'il approfondit trois concepts (p 164) : « *apprendre, enseigner et évaluer* » afin de mieux appréhender la place et le rôle de l'évaluation au cours de la formation. Le contrôle et cette nuance entre ces trois notions ne nous semblent pas être les axes de notre recherche, mais nous y reviendrons plus loin à travers une autre étude, celle de Butera, Buchs, Darnon, (2011) qui traite de l'évaluation vue comme une menace. Le contrôle ressemble plus à un concept en lien avec des actions, des règles à respecter, c'est d'ailleurs le cas des grilles d'évaluations des périodes pratiques de nos étudiants. Elles sont parfois considérées par les évaluateurs comme un contrôle de leurs activités de service. Nous sommes face à un nouveau paradoxe, les grilles d'évaluation peuvent être vues comme des grilles de contrôle.

Demol présente ensuite (p 164) l'évaluation comme un processus et une interface du processus. Il explique alors qu'à tour de rôle l'évaluateur et

l'évalué inversent les rôles. Nous avons retrouvé cette même particularité dans l'ouvrage précité qui traite de l'évaluation en tant que menace. En effet, les trois auteurs exposent l'acte d'évaluer comme une mise en tension entre l'étudiant et le tuteur qui a un positionnement particulier en lien avec son rôle. Ces mêmes auteurs présentent aussi (p 9), une définition de la docimologie³. Ils la dévoilent comme étant la mesure de l'apprentissage de l'évaluation et des examens qui intervient à la fin du processus d'apprentissage. Le mot de processus est également utilisé et ceci nous interpelle quant au résultat d'un tel fonctionnement qui induit, selon nous, la réalisation d'un produit. Nous pouvons nous interroger sur la nature du produit, est-ce la note, la compétence de l'étudiant ? Toutefois, cette présentation par Demol (1997) des rôles inversés, atténuée selon nous, les pouvoirs que peuvent engendrer l'évaluation, notamment sur l'étudiant. Mais en a-t-il vraiment conscience ?

Nous croyons que cela met en avant le fait que chaque acteur doit penser à se mettre dans la position de l'autre pour faciliter le partage des enjeux. L'auteur donne ainsi une approche différente à l'évaluation, même si celle-ci conditionne la réussite au diplôme, comme c'est le cas dans la formation des PPH. L'évaluateur devient alors, comme l'indique Demol (1997), un « *apprenant, enseignant* ».

L'évaluateur, observateur

Dans la description que nous développons après, nous saisissons des similitudes entre accompagner et évaluer. Nous avons étudié le concept d'accompagnement lors d'un premier mémoire (Foley, 2011). C'est la notion apparente d'être un observateur qui nous permet ce rapprochement. Nous retrouvons là cette idée de « juste distance » et de postures différentes dans

³ Mot créé par Henri PIÉRON (psychologue) en 1922 à l'occasion d'une étude sur le certificat d'études primaires. Entre 1930 et 1940, les travaux de la section française de la commission Carnegie montrèrent notamment la part du hasard dans les épreuves du baccalauréat en réalisant une expérience de multi correction sur 100 copies prélevées au hasard.

l'accompagnement. La seule dissemblance, selon nous, existe en matière de processus. Si évaluer est un processus, un produit fini devrait être obtenu, il s'agirait de la note. Néanmoins, nous devons préciser qu'il s'agit d'un produit particulier, obtenu dans un contexte singulier grâce à l'action d'au moins deux personnes aux objectifs parfois si différents et inégaux car les enjeux ne sont pas les mêmes. Autant de paradoxes que les acteurs doivent confronter pour faciliter l'évaluation comme les finalités de l'évaluation, les façons d'évaluer et d'être évalué.

C'est dans l'approche par paradoxe que nous trouvons un début de réponse. En effet, nous pensons qu'il faut créer un partage entre les acteurs afin de leur permettre de se retrouver. Ils se découvriraient probablement des points communs. C'est dans l'espace intermédiaire, comme le présente l'auteur (p 77), qu'il serait alors possible de « *provoquer* » la vraie rencontre des acteurs et une réelle mise en commun des enjeux. Cet espace permettrait alors de prendre en compte les valeurs de chacun (professionnelles, pédagogiques...) et de faciliter la pratique de l'évaluation. Le centre de formation peut aussi, dans cet espace, prendre la place de facilitateur, tout en restant impartial et en accompagnant les étudiants et les tuteurs. Cet ouvrage et l'ensemble des écrits donnent à penser que nous devons retenir deux idées : les représentations et le paradoxe⁴.

L'évaluation en tant qu'arbitrage

Nous allons maintenant diriger notre étude vers un autre auteur, Hadji (1989), afin de compléter nos écrits. Il intitule son ouvrage : « *L'évaluation, règles du jeu* », ce qui donne d'emblée le ton de son analyse. Nous nous interrogeons immédiatement sur le sens que l'auteur donne au mot « *règles* ». Ces règles ne représentent pas seulement les principes à

⁴ Nous reviendrons sur ces deux notions lorsque nous traiterons du concept d'alternance.

respecter en matière de notation mais elles suggèrent également l'image de l'instrument de mesure.

Mérieu, dans la préface de l'ouvrage, pointe des choses importantes en écrivant « *si l'évaluation n'est pas tout, elle n'est pas rien non plus* ». En effet, nous considérons qu'il est important d'évaluer les étudiants, car les notes sont parfois la seule restitution possible des connaissances acquises. Elles permettent alors un réajustement quelquefois nécessaire en cours de formation. Dans ce cas, l'évaluation ne serait pas le « *tout* » qu'évoque Mérieu puisqu'elle ne permet pas l'obtention d'un diplôme. Mais elle n'est pas « *rien* », car elle représente une étape dans la formation, étape qui mène à la réussite des examens à la fin de la formation. Nous découvrons, dans les propos d'Hadji, une notion qui apparaissait dans nos hypothèses, c'est celle du sens que l'on donne à l'action d'évaluer. Il écrit (p 13) qu'il faut « *avoir toujours à l'esprit la question du sens de son travail d'évaluateur* ». Nous repérons des similitudes avec les propos de Demol (1997), qui indiquait que les rôles s'inversaient. Nous pensons qu'en changeant les responsabilités et en se mettant à la place de l'évalué ou de l'évaluant, chaque protagoniste peut alors donner du sens à sa tâche. Dans la suite, nous notons une nouvelle dimension du mot « *évaluation* » (p 16), l'auteur précise que l'évaluateur est face à un choix qui est particulier sur une action spécifique. Cette référence au choix nous interpelle et nous rapproche de la notion de liberté. Si évaluer, c'est choisir, ce serait donc gagner ou perdre en liberté. Noter reviendrait donc à préférer une note à une autre, ou encore à être contraint de choisir, d'où le gain ou la perte de liberté. Mais ce choix est fait selon des indicateurs imposés par la grille d'évaluation. Nous pouvons alors mieux concevoir le fait que les tuteurs de stages refusent d'argumenter leur notation. Cette justification est peut être une nouvelle privation de leur libre arbitre, celui-ci étant déjà bien mis à l'épreuve pendant l'exercice pratiqué.

En définitive, cet ouvrage d'Hadji (1989) enrichit notre recherche, notamment sur la polysémie du mot « *évaluation* ». Nous comprenons qu'en

regard des nombreuses significations possible, l'évaluateur doit probablement être aidé et accompagné comme nous l'expliquions précédemment. L'auteur aborde une nouvelle idée (p 21), selon laquelle l'évaluation serait une interprétation et ceci nous évoque les différents sens que les personnes évaluées donnent au même mot. L'auteur y fait référence lorsqu'il écrit « *évaluer, c'est juger, vérifier, estimer, situer, représenter, donner un avis ...* » L'ensemble de ces termes permet l'émergence de trois mots-clés (p 22) : vérifier, situer et juger. Il complète aussi ces verbes par des informations qui donnent un sens inédit à l'évaluation : « *vérifier la présence de quelque chose (connaissance ou compétence)* ». Les compétences sont alors le moyen pour l'évaluateur d'estimer si, à l'issue d'un cours ou de la mise en pratique, l'étudiant a acquis les mêmes connaissances et compétences que lui. Le tuteur pourra alors confronter les acquis théoriques, mentionnés sur le livret de stages, et les compétences à obtenir, indiquées sur la grille d'évaluation.

Le fait de situer l'étudiant nous semble plus imprécis et moins en lien avec notre propos mais, par contre, très relié à la valeur de la note, comme une possibilité d'établir un classement. D'ailleurs, en matière d'évaluation, nous retrouvons là, une nouvelle fois, une double dimension qui est à rapprocher du mot « *juger* ». Nous discernons, dans ce double espace, la note en tant qu'outil qualitatif et un face à face entre les valeurs de la personne qui évalue et l'étudiant. Ce sont leurs propres valeurs qu'ils nous présentent, qu'elles soient d'ordre humaine, professionnelle ou pédagogique. Une nouvelle fois, la multiplicité des sens du mot crée des paradoxes présents au moment d'évaluer pour le tuteur de stage qui attribue une note. Mais nous ne souhaitons pas réduire notre analyse à ces multiples sens. Nous pensons que nous devons assembler chacune de ces notions pour qu'elles puissent apporter du sens à l'autre et réciproquement. C'est aussi un peu le moyen de réunir tous les acteurs (évaluateur, évalué et formateur) dans une dynamique commune, vers des enjeux communs, pour améliorer la compréhension de l'écart entre la note attendue et la note plus objectivée.

Cette notion de paradoxe permettrait peut-être d'expliquer la subjectivité des évaluations. Le sujet est alors acteur, mais il est aussi le « maître du jeu ». Afin d'étayer notre recherche, nous allons nous tourner vers une autre étude qui traite de la psychologie de l'évaluation scolaire (Noizet, Caverni, 1978). Nous pensons progresser dans la recherche en nous intéressant, plus particulièrement, au comportement de l'évaluateur.

Une nouvelle approche

La lecture de cet ouvrage nous apporte de nouveaux éléments à la fois sur les méthodes, les contenus, les écarts existants entre les résultats attendus et obtenus et aussi surtout sur les évaluateurs. Nous débutons d'ailleurs cet écrit par une remarque (p 9) des auteurs qui nous semble essentielle à prendre en considération pour comprendre le processus d'évaluation. Ils indiquent et insistent, dès le début de l'ouvrage, sur le fait que l'évaluation doit être prise en compte en tant que « comportement ». Cette remarque nous renvoie vers un paramètre qu'il nous semble important à considérer, c'est que la signification du mot comprend la présence du facteur humain avec la singularité qui caractérise chaque personne. Mais comment accepter cette singularité et donc la différence de chaque individu dans l'action d'évaluer ? Cela impliquerait, en conséquence, qu'une évaluation ne peut jamais ressembler à une autre. Nous reviendrons après sur cet aspect singulier.

Comprendre le déroulement de l'évaluation

Nous allons, au préalable, essayer d'interpréter celui-ci à l'aide des méthodes et des outils évoqués dans l'ouvrage. Cela complètera probablement notre questionnement initial sur l'évaluation. Si les écrits des auteurs se situent plutôt sur l'évaluation des copies, nous trouvons beaucoup de similitudes avec l'évaluation qui nous intéresse, à savoir, celle effectuée

sur les périodes pratiques. Les auteurs évoquent les objectifs pédagogiques (p 14), nous pouvons faire un parallèle avec les objectifs de stages qui sont utilisés en simultanément avec les grilles d'évaluation et permettent alors à l'évaluateur de connaître ce qu'il est censé évaluer.

Comme le précisent ces mêmes auteurs, ces objectifs sont les « *Comportements terminaux que l'élève ou l'étudiant doit atteindre au terme d'une formation* ». La mise en relief de la prise en compte des finalités de formation permet d'ajouter une étape supplémentaire et indispensable à l'évaluation, c'est la méthodologie utilisée. Les auteurs présentent un processus en trois étapes (p 15). En premier lieu, l'enseignant définit une tâche, ensuite cette tâche donne lieu à une production (orale ou écrite). Nous y ajouterons « production pratique ou pratique opérationnelle » pour le sujet qui nous concerne. Enfin, cette production est évaluée. Nous retrouvons alors, dans le déroulement de ce processus, la nécessité de mettre l'étudiant en situation professionnelle afin de pouvoir évaluer sa pratique.

Les auteurs évoquent également deux types d'évaluation, (p 16) « *continue ou ponctuelle* ». Ces deux catégories semblent tout à fait observables sur une évaluation des périodes pratiques. En effet, c'est l'évaluateur qui choisit, selon sa singularité, s'il souhaite réaliser l'évaluation en fin de stage ou tout au long de la période pratique. Nous pensons qu'il faut aussi lui laisser le choix pour une meilleure adhésion à un système d'évaluation sur lequel il n'a donné aucun avis lors de sa mise en place. Il manque alors une étape dans le processus d'évaluation, puisque le tuteur doit effectuer la mesure d'une production qu'il n'a pas définie. La formation en alternance fournit aux stagiaires, lors des présences en centre de formation, les apports théoriques et ils devront aussi faire des liens sur le terrain de stage. Une autre difficulté pour l'évaluateur est qu'il n'a pas créé la grille. Si l'on regarde l'évaluation en tant que comportement individuel, dans quelle mesure la conduite de l'évaluateur peut-elle être différente lorsqu'il n'a pas défini lui-même la tâche à évaluer ? Ou comment peut-il s'approprier ce qui est imposé ?

Rencontre paradoxale entre évaluateurs, évalués et évaluations

Une de nos interrogations, en matière d'évaluations, est née face au constat d'écart en fonction des terrains de stage et donc *a fortiori* des évaluateurs. C'est un point que soulèvent les auteurs (Noizet et Caverni). Ils écrivent (p 47) : « *les notes provenant de groupes d'évaluateurs différents ne sont pas comparables, car elles expriment non seulement des différences entre les candidats, mais aussi entre les évaluateurs* ». Force est de constater que la singularité des évaluateurs est de nouveau citée par les auteurs, ainsi que la singularité des évalués qui est à prendre en compte.

Nous souhaitons alors comprendre quel serait l'intérêt de comparer ce qui n'est pas comparable. Et les dissemblances existent aussi en présence d'un barème (p 53). En effet, dans le cadre de l'évaluation des étudiants en stage, il existe des grilles nationales avec des critères de notation. Ils indiquent un niveau de performance atteint, illustré sous forme d'une échelle entre 0 et 4, et pourtant des différences dans l'utilisation de celles-ci persistent. C'est ce que les auteurs tentent d'expliquer ensuite : « *l'observation montre qu'il y a souvent un grand décalage entre les critères qu'un évaluateur prétend utiliser et les critères qu'il utilise* » (p 65). Les auteurs expliquent après (p 66) que le contexte dans lequel se fait l'évaluation (travail important, préoccupations, être dérangé par les obligations de service...) change ou modifie les informations pourtant précises que peut apporter un barème. Nous constatons à nouveau que l'être humain reste le paramètre et la variable qui influencent, le plus, l'acte d'évaluer. En rapprochant évaluation et comportement, on considère alors qu'évaluer se fera selon la façon qu'a l'évaluateur de répondre à une situation dans laquelle il se trouve au moment de l'évaluation. Observer l'évaluateur, son « comportement », nous amène à repenser, une nouvelle fois, à la nécessité d'accompagner le tuteur afin d'être un facilitateur dans l'action d'évaluer. Ceci pourrait permettre d'améliorer le contexte et de

réaliser ainsi l'évaluation dans de meilleures conditions. Toutefois la singularité de l'évaluateur ne peut pas, à elle seule, influencer le résultat et ce, quel que soit le contexte dans lequel il évolue. Nous sommes face à des paramètres « normés ». C'est ce que les auteurs précisent concernant la correction de copies, il existe « l'effet norme » (p 106) qui donne la référence et alors, à ce moment-là, le barème n'est plus la seule référence, mais le « bon » ou le « mauvais » stagiaire qui devient la référence. En effet, souvent, la comparaison est utilisée par les responsables de stages, quand ils ont été très satisfaits ou pas lors d'un précédent accueil d'un étudiant au sein de leur service. Les auteurs évoquent l'existence d'un « processus cognitif ». De nouveau, le comportement de l'évaluateur prédomine, mais ce comportement n'est plus seulement dépendant d'un contexte, mais également de la façon selon laquelle l'individu traite l'information reçue en fonction de ses perceptions, ses représentations, ses émotions...

Cette lecture apporte de nouveaux éléments à notre recherche et ceux-ci doivent être approfondis lors d'entretiens. Nous irons de ce fait, sur le terrain, afin de vérifier nos hypothèses. Cela nous permettra aussi d'observer les évaluateurs dans leur contexte professionnel qui est indéniablement à prendre en compte dans l'évaluation. Nous pensons découvrir, dans leur récit, leur expérience d'évaluateurs, mais aussi leur mémoire d'évalués qui agit comme une empreinte indissociable de l'histoire du correcteur qui garde en lui son histoire d'élève et d'étudiant. Cette mise en avant de l'évaluation comme « psychologie » change la vision initiale qui nous avait permis d'établir le constat de départ.

Évaluation dans la crainte !

Nous terminerons ces écrits, plutôt théoriques, en lien avec l'évaluation, par un point différent mais néanmoins important. Il s'agit, cette fois, de déchiffrer le comportement de la personne évaluée, ses réactions et ses attentes face à cette évaluation. Le livre de Butera, Busches, Darnon,

(2011), pose la question suivante : « *l'évaluation, une menace ?* » Nous pensons, pour l'avoir souvent vérifié auprès des étudiants et lors de formation adulte, que la note est à la fois attendue et crainte. Cette réaction nous semble résulter de ce que nous nommerons « la culture de la bonne note ». Dans d'autres ouvrages, nous avons retrouvé l'évocation du même « malaise » face à l'évaluation. Le Goff (1996), précise (p 12) que nous sommes tous amenés à s'auto-évaluer, s'investir (...) et se mobiliser dans un projet. Nous croyons que, quel que soit ce projet, l'adulte souhaite réussir. La mauvaise note serait plutôt le reflet d'un échec, d'où la peur de l'évaluation. Toujours d'après l'auteur, cette crainte se construit dès l'enfance puisque cette pression existe afin que l'enfant soit conforme au souhait de ses parents ou de la société. Il explique alors qu'obtenir des bonnes notes est un gage de réussite. Nous souhaitons montrer également que cette appréhension de la note évolue probablement lorsque les évalués deviennent les évaluateurs. Parfois, ils feront vivre aux évalués leur propre expérience, bonne ou mauvaise, de la note. Ils reproduisent alors, telle la loi du « talion », leur expérience heureuse ou malheureuse. Pourtant, ce changement de situation qui modifie leur position devrait leur permettre de se mettre plus facilement à la place de l'autre.

Si nous revenons sur la réflexion des trois auteurs (Butera, Busches, Darnon, p 15), ils pointent le fait que cette menace ressentie peut être le résultat du besoin de s'auto-évaluer. La personne peut ainsi se situer. Nous retrouvons les mêmes termes que ceux d'Hadji, (1989). Cette idée renvoie à l'expression de l'estime de soi. Se situer permet à l'enfant, débutant dans le processus d'évaluation, de prendre conscience de ses compétences et probablement de prendre confiance en lui. Mais le projet des deux acteurs n'est pas le même. L'évaluateur a un projet pour son stagiaire, alors que lui a un projet pour lui. Ceci fait référence au processus identitaire, décrit par Kaddouri (2002). L'auteur explique qu'un sujet peut être soumis à une double tension : le sujet lui-même qui veut construire son projet de lui sur lui et le

projet d'un autre pour lui. Nous retrouvons tout à fait cette mise en tension dans un contexte d'évaluation et dans la relation évaluateur-évalué.

Les auteurs abordent aussi l'évaluation comme une menace selon d'autres critères (p 47-50). Selon eux, les notes mesurent la performance et non pas l'apprentissage. Nous pouvons penser que les écarts de note seraient alors le reflet d'une différence de niveau et donc plus dangereuse à appréhender par l'étudiant. De même, comme les auteurs l'indiquent, si la note est le symbole du mérite, l'élève qui a une mauvaise note aurait donc démérité ? C'est donc là une nouvelle démonstration de la pression ressentie par l'étudiant. Pour clore ce développement théorique sur la crainte de l'évaluation, les auteurs relatent (p 61) qu'elle peut aussi apporter beaucoup à l'étudiant grâce à l'effet pygmalion. Les attentes du correcteur modifieraient les résultats des élèves et influeraient donc positivement sur leurs résultats. Mais cette « prophétie à réalisation automatique⁵ » suffit-elle à modifier les comportements des acteurs de l'évaluation ?

2.2 L'alternance au centre de l'évaluation

Nous allons étudier le concept d'alternance. Cette recherche apportera des informations quant à l'attitude à adopter pour les acteurs de l'évaluation. En effet, depuis le début de l'écriture, nous trouvons indispensable de situer chacun des protagonistes de notre étude afin de mieux montrer leurs enjeux communs. Nous ne pouvons occulter l'alternance, système fort et présent au cœur de l'évaluation des étudiants PPH.

Alternance : pédagogie nouvelle ?

Selon Demol (1998), il est indispensable de situer l'alternance dans son milieu représentatif. C'est ce que nous avons tenté de montrer en désignant le positionnement des acteurs face à l'évaluation. Il semble

⁵ nom inventé par le sociologue Robert Merton en 1948

important d'identifier les contextes des responsables de stage et des étudiants. Ceux-ci sont également essentiels dans l'alternance. Il apparaît donc qu'alternance et évaluation peuvent concorder durant la formation.

L'auteur évoque ensuite (p 17) la pratique de l'alternance des MFR (Maisons Familiales et Rurales) qui nous semble intéressante pour nos questionnements. Il décrit ainsi cinq étapes : la première correspond au retour de stages, puis la deuxième phase consiste à faire émerger des problèmes par la formulation de questions. Dans l'étape suivante, les solutions aux problèmes sont imaginées. Dans les deux dernières phases, un projet d'actions est élaboré pour le retour de stage. Ces cinq périodes, évoquées par l'auteur, nous semblent inexistantes au retour des stagiaires. La grille d'évaluation serait-elle le seul élément de retour après le stage ? Y aurait-il un vide à combler ? Nous pensons que cet espace est pourtant utilisé lors des rapports écrits en lien avec les stages. Il y a un véritable échange entre les stagiaires et les cadres du centre de formation, lorsqu'il est question des rapports de stage. Nous imaginons qu'il y a probablement des interdépendances à créer entre les acteurs, entre l'arrivée en stage et le retour des grilles d'évaluation. Nous sensibilisons les étudiants à créer ces interactions par la présentation d'un cours sur le tutorat. Des interventions, sur la communication, facilitent également les relations des étudiants entre eux et avec le tuteur opérationnel. L'accompagnement existe aussi lors du suivi pédagogique, mais peut être insuffisant pour permettre ces retours. Nous pourrions favoriser, lors de travaux de groupes, un retour d'expériences en réunissant des étudiants. Ils sauraient s'entraider et nous pourrions alors initier des interactions entre l'étudiant et l'évaluateur. Ceci effacerait ou atténuerait les interférences qui nous semblent présentes entre l'alternance et l'évaluation.

Alternance en pédagogie

Nous poursuivons nos lectures pour mieux comprendre la place de l'alternance au sein de l'évaluation. Mais qu'entendons nous par « alternance » ? Pour nous aider à répondre à cette question, nous parcourons un nouvel article de Demol (Brésil, 2008). L'auteur nous explique que l'alternance et la formation professionnelle sont souvent indissociables. Il utilise l'histoire de la pédagogie pour nous le démontrer. Le premier lien entre les deux concepts pourrait être la production du chef d'œuvre (p 2), à l'identique des corporations. Nous sommes loin de cet objectif dans la recherche que nous poursuivons, même si le but est spécifique et atteignable. Pour notre étude, la finalité est, entre autres, cette grille d'évaluation, fruit des savoirs professionnels, et nous ne pouvons pas prétendre produire un chef d'œuvre à chaque fois.

Nous retrouvons tout à fait notre système d'alternance lorsque l'auteur décrit plus particulièrement le cas français (p 3). Il y a deux types d'alternance : « *inductif : de la situation problème à sa théorisation et selon le type déductif, de la théorie à son application* ». Il précise aussi l'importance « *des acteurs, pédagogues du centre de formation* ». Ceci nous interpelle, car nous avons travaillé en amont avec les professionnels évaluateurs. Des réunions d'information ont été organisées, le retour effectué sur l'histoire de la formation nous permet de constater que les instances professionnelles étaient bien présentes et actives. Pourtant, nous avons l'impression que les « *pédagogues déterminants* » évoqués par l'auteur se perdent parfois entre le tuteur de stage et l'étudiant. Ils n'arrivent pas alors à créer ce lien indispensable entre théorie et pratique. Nous ne pouvons pas créer l'idéal de nos acteurs, à savoir, pour certains, que la théorie doit précéder la pratique et pour d'autres, que c'est complètement l'inverse. Cette dualité nous montre que l'alternance idéale serait celle qui prend en compte la singularité des situations d'évaluation dans leur contexte. Le centre de formations induit ce

lien en facilitant les échanges entre les acteurs. L'auteur conclut son intervention en nous indiquant que les apprentissages sont complexes et que l'incidence de cette spécificité influe sur les acteurs en formation.

Nous ajouterons que notre étude sur l'évaluation nous apporte les mêmes particularités. Évaluer est une tâche complexe et cette fonction a une incidence sur tous les acteurs de l'alternance. Il nous semble essentiel de penser et repenser l'évaluation en alternance, en tout cas sur les terrains de stage. L'alternance rend le stagiaire actif dans sa formation, mais n'est ce pas là la marche à gravir en matière d'évaluation. Si les tuteurs de stage et les étudiants nous semblent actifs dans cette pratique, il apparaît aussi qu'ils se focalisent peut être plus sur l'objectif que chacun veut atteindre et non pas sur leurs buts communs. Sans le partage des objectifs, leurs enjeux demeurent différents. Nous retrouvons également l'origine des écarts de note dans la présentation de l'alternance en trois niveaux distincts tels que nous les décrivent Merhan, Ronveaux et Vanhulle (2007). Il y a aussi des similitudes entre notre questionnement et la présentation de ces trois pôles présentés ainsi :

- le « *pôle actoriel* » : l'élève ou les stagiaires détiennent les connaissances pour pouvoir répondre à l'évaluation. Il y a donc une lente construction du chemin qui mène à la note de la grille de stage.
- le « *pôle organisationnel* » : les formateurs et les tuteurs construisent un partenariat pédagogique et administratif par le biais du suivi des stagiaires. Cette interface a lieu, elle est soigneusement organisée et le centre de formation privilégie ces moments d'interaction et d'échanges.
- le « *pôle institutionnel* » : nous trouvons là un élément central de notre questionnement sur l'évaluation. En effet, ce pôle permet de croiser les spécificités historiques et culturelles, les valeurs et les finalités du centre de formation et de l'établissement d'accueil.

Par conséquent, ce dernier axe nous permet de comprendre les raisons pour lesquelles il nous a semblé si important de revenir sur l'histoire de la formation, la culture du métier et les valeurs des acteurs concernés. Il nous

reste un versant inexploré qui est celui des intentions de l'évaluation. En effet, nous pensons que les finalités, quand elles sont déterminées de manière collective entre le tuteur de stage, l'étudiant et le centre de formation, permettent l'émergence d'enjeux identiques. Nous concevons parfaitement, comme le décrit l'auteur quand il parle d'alternance, que nous assistons à la rencontre de logiques. Il en va de même en ce qui concerne l'évaluation. Nous devons trouver une première logique qui est celle d'obtenir la note, puis une autre évidence qui doit venir s'imbriquer et faciliter la réalisation de la première. En définitive, évaluation et alternance peuvent suivre des chemins semblables de construction. Ce trajet identique produit alors, chez les acteurs, une nouvelle idée de l'évaluation. L'alternance comme partenariat interne et externe serait un facilitateur de l'évaluation, en permettant un vrai partage entre les personnages clés. Les objectifs de stage sont les fils conducteurs de la démarche d'évaluation. Chaque individu possède un bout du fil et l'objectif commun est alors de former un réseau. C'est la construction de celui-ci, comme un fil tissé, qui permettra aux acteurs d'atteindre des desseins partagés : l'évaluation des périodes pratiques, la compréhension par l'étudiant de la note obtenue et l'argumentation du tuteur vis à vis du stagiaire et du centre de formation.

Le centre pourra apporter son aide et si l'évaluateur et l'étudiant ne le sollicitent pas, il sera observateur et les accompagnera tous les deux dans cet exercice.

Un retour d'expérience

Ces différentes approches nous rapprochent de notre propre expérience de l'alternance. Les auteurs évoquent trois ordres (p 9) : institutionnel(s), organisationnel(s) et actoriel(s), trois ordres qui s'organisent selon deux grands pôles de savoir : théorie et pratique. C'est une nouvelle dimension de l'alternance que nous rencontrons alors, notamment dans le suivi pédagogique qui impose de rencontrer à la fois la personne formée sur

le lieu de formation, mais aussi d'aller à sa rencontre sur le terrain avec son maître d'apprentissage. Ceci érige d'ailleurs un pont et construit un lien entre les deux lieux de formation, mais quels sont ces liens que nous tentons de construire ? Certains maîtres d'apprentissage sont demandeurs d'informations sur les cours théoriques et certaines questions et remarques sont récurrentes dans ce domaine. « *Quand aborderez-vous telles classes de médicaments ?* », « *C'est important d'avoir traité dès le début telle classe thérapeutique qui est incontournable dans l'activité de délivrance d'une ordonnance* ». Je retrouve là les deux grandes logiques décrites en page 10 : « Théorie et Pratique ». Ce que nous retirons de ces différents échanges, c'est qu'il fallait ou qu'il aurait été pertinent que les apports théoriques précèdent systématiquement l'application pratique, mais ce n'est malheureusement pas le cas, le plus souvent. C'est cet effet qui est décrit par les auteurs et que l'on retrouve dans les quatre grandes conceptions qui marquent la formation en alternance. Il s'agirait alors du « modèle applicationniste » ou la théorie précède la pratique. Si l'alternance se passe toujours ainsi, nous pensons alors que ce fonctionnement à sens unique n'est pas la conception que nous nous sommes fait, au fil des années d'exercice, de l'alternance en formation. À cette étape de nos connaissances en matière d'alternance, nous savons que celle-ci permet un échange entre les deux lieux (centre de formation et terrain de stage). Ce sont ceux-ci qui apportent et créent une vraie relation qui permet la formation, sinon on s'éloigne du rôle « actoriel ». Nous nous situons plus dans le modèle « intégrateur précoce », pour les allers et retours réguliers entre les cours et les stages.

Quelle place pour l'alternance dans l'évaluation et réciproquement ?

À cet instant de notre écriture sur le retour de nos expériences en matière d'alternance, certaines idées clés nous semblent importantes à prendre en compte. Tout d'abord (p 49), nous lisons que les enjeux de

l'alternance sont de construire un lien entre trois niveaux : « macro-politico institutionnel, méso-organisationnel, micro-pédagogique ». Ce que nous avons noté de particulièrement intéressant se trouve dans la suite des propos (p 50), les auteurs nous présentent une recherche qui montre que le concept prend toute sa place en intégrant une dynamisation de l'équipe, un accompagnement des apprenants et une construction des partenariats. Ces mots ont beaucoup de signification pour nous et raisonnent avec notre vécu de l'alternance en tant que formatrice.

Nous avons ressenti le rôle prégnant de ces trois milieux que nous schématiserons ainsi :

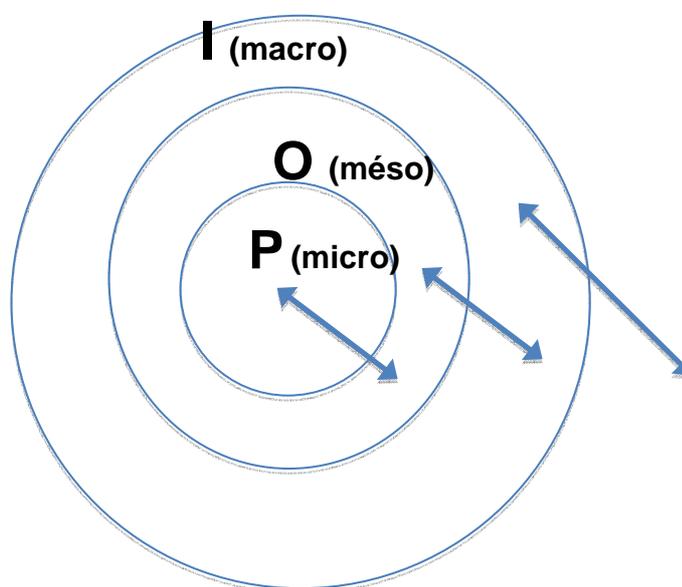


Figure 2 : mise en tension des milieux de l'alternance (conception personnelle)

I= institutionnel- O= organisationnel- P= Pédagogique

La mise en tension entre ces trois milieux fait vivre et construit l'alternance, mais pas toujours de façon simultanée. Chaque milieu a ses propres contraintes qui occultent souvent les obligations de l'autre. C'est pour réduire ces tensions que la dynamique de l'équipe est incontournable. Dans cette sphère élargie, il me semble indispensable que le partenariat soit présent. C'est cette idée que je retrouve (p 59), lorsqu'il est écrit que le

partenariat est très important : « le *caractère multidimensionnel d'un système éducatif en alternance interroge l'organisation de formation ou (l'organisme) et celui du lieu d'activité professionnelle (l'entreprise), leurs relations et leurs interactions* ».

Certains de ces éléments et idées me semblent à la fois communs mais en opposition aussi. Si l'alternance tient une place prépondérante dans un partenariat, quelles sont les limites de celui-ci en matière d'évaluation ? Le partenariat peut-il l'influencer ? L'accompagnement des évaluateurs, par les formateurs investis de la formation et de la réussite des étudiants, peut-il y contribuer ? Nous avons souvent, dans le cadre de notre fonction de formateur en CFA, entendu qu'on ne pouvait pas être juge et partie. La réponse immédiate que nous souhaitons faire c'est qu'effectivement, l'accompagnement peut y contribuer s'il ne se fait pas dans la « retenue » comme a écrit Beauvais (p 108, 2004). C'est cette façon d'accompagner qui est citée (p 63) et je trouve alors des objections entre les différentes attitudes possibles. En effet, comment accompagner l'évaluation dans un contexte d'alternance où le formateur souhaite un partenariat ? Comment être partenaire sans être partial ? Cette partialité peut exister dans plusieurs directions, de l'évaluateur vers le stagiaire qu'il évalue, du formateur ou de l'organisme de formation vers l'évaluateur, de l'institution qui accepte de former en alternance, mais qui se trouve être l'employeur de l'évaluateur.

Interactions alternance-évaluation

Suite au constat de départ et après la production de premiers écrits, nous choisissons d'étudier le concept d'alternance vu par les auteurs et notamment Clénet (1998, 2002). Ces deux lectures nous permettent de progresser dans la théorisation de la problématique de nos recherches. Il nous semble indispensable de diriger nos recherches sur l'évaluation et l'alternance, en simultané. Le contexte d'alternance est, de notre point de vue, un paramètre qui peut ou doit influencer sur le comportement de

l'évaluateur. En effet, nous nous demandons dans quelle mesure l'alternance influence-t-elle les résultats et les modalités d'évaluation ? L'alternance ne facilite-t-elle pas un certain équilibre dans les résultats des évaluations ?

L'alternance au cœur des représentations

Nous allons évoquer l'alternance selon Clénet (1998). Le titre de son ouvrage évoque notamment les représentations que nous avons en termes d'alternance et de formation et je pense que celles-ci existent également en terme d'évaluation. La définition du mot « alternance » prend un nouveau sens à la lecture du livre. En effet, nous notons, comme l'évoque l'auteur, qu'il est trop simple de penser que l'alternance n'est que le passage de la théorie à la pratique et qu'une fois le cours théorique réalisé, il n'y aurait plus qu'à l'appliquer. Il y aurait donc des écarts entre les résultats attendus et ceux réellement obtenus. Voilà une idée reçue qui nous permet de faire des liens avec l'évaluation et les représentations que nous en avons avant de commencer cette recherche. Mais c'est alors poser le postulat selon lequel les connaissances théoriques ne s'acquièrent pas sur le stage, alors que les professionnels de terrain peuvent aussi en transmettre par leur savoir-faire. Ce serait aussi oublier le contexte comme le terrain de stage, les conditions d'accueil, de formation et d'évaluation du stagiaire. Ce serait surtout aussi minimiser la singularité de l'évaluateur et celle de la personne à évaluer. Autant de paramètres qui construisent le paradoxe tel que le décrit Barel (1989, p 19). « *une logique de l'absurde possible-impossible* »

Quand le paradoxe s'en mêle !

La définition du paradoxe selon Barel (1989, p 19) peut sembler toute simple, mais en réalité elle nous aide particulièrement à comprendre comment juxtaposer alternance, évaluations et personnes singulières, alors que tout semble les séparer, bien que séparer ne signifie pas opposer à notre sens.

Barel écrit : « dans le vocabulaire commun, ce qui est paradoxal est défini comme ce qui est contraire à l'opinion commune, ce qui est bizarre, inconcevable, incompréhensible, ce qui heurte la raison, le bon sens, la logique. C'est l'absurde et l'impossible en action, c'est à dire objets de scandale. (...) C'est lui qui marque le mieux ce que je tente : décrire un système comme paradoxe, c'est à dire en définitive une logique de l'absurde possible-impossible ». Cette définition nous amène à penser que l'alternance, l'évaluation et les individus (évaluateurs et évalués) forment cette logique de l'absurde. Mais c'est aussi parce qu'ils forment un système qu'ils pourront s'apporter réciproquement des connaissances et co-construire les compétences attendues ou, mieux, coréaliser l'évaluation afin que chaque partie du système complète l'autre, que ce soient par des éléments d'accord ou de contradictions.

Si on en revient à Clénet et aux représentations, l'alternance serait donc plus une action réflexive que la simple image « théorie-pratique » (p 34). En effet, dans le système paradoxal évoqué précédemment, l'évaluateur devra faire appel à ses propres expériences à la fois en tant qu'évalué, mais aussi en tant qu'évaluateurs d'autres stagiaires et ainsi, comme l'écrit Barel (1989, p 35) : « pour voir les autres, le système vivant doit pouvoir se voir lui-même ». Cette vision de sa propre expérience peut alors modifier son comportement en faisant réfléchir à ses propres pratiques d'évaluateur ! Nous nous trouvons alors face à une action réflexive.

Une alternance dans la complexité

Nous avons une première fois, constaté la complexité dans les écrits de Clénet et Demol (2002, 1997). Ils y décrivent la difficulté dans le système de l'alternance. Ceci permet de mettre l'évaluation et l'alternance sur un même champ d'étude, nous chercherons donc à mettre en évidence les interactions qui existent entre les deux concepts. Nous pourrons alors montrer les points communs ou les dissemblances entre les deux approches

théoriques. Le concept « alternance » a été et reste un objet de recherches multiples, il a été observé sous les aspects suivants : l'histoire, l'apprenant, le formateur, le tutorat, l'entreprise. Mais quelle recherche a été engagée en simultané sur l'alternance et l'évaluation ? Nous avons trouvé peu, voire aucun élément sur ces deux concepts étudiés ensemble. Toutefois, nous voulons explorer et démontrer que les deux peuvent se confondre par leurs analogies dans les approches d'études. L'évaluation partage des projets communs avec l'alternance : les représentations, la complexité, l'accompagnement, autant d'idées similaires qui nous permettent d'identifier les corrélations qui existent et qui peuvent faire vivre la relation tuteur-centre de formation-étudiant. Chacun de ces partenaires est soumis à une tension positive, à notre sens, parce qu'elle fait vivre la relation et les échanges. Nous pensons que cette mise en tension permet de combler l'espace intermédiaire entre les différents acteurs de l'évaluation. Ils peuvent alors viser des enjeux identiques qui seront de permettre, faciliter et mieux vivre les évaluations au sein de la formation PPH en alternance.

Dans son ouvrage, Clénet (1998), fait un autre constat où le système paradoxal est présenté comme complexe, face à ces illogismes et ces absurdités décrites dans la définition du paradoxe par Barel (1989). C'est aussi ce qu'il écrit de l'alternance (p 37) : « *l'alternance comporte des enjeux liés à ses complexités* ». Nous comprenons alors la place que va prendre l'évaluation au sein du système cours et stages. Quelle signification le stagiaire évalué peut-il donner à l'évaluation et à cette complexité ? Un des premiers sens que donne le stagiaire à sa grille de stage est une « *valorisation ou une dévalorisation* » (p 55), alors que l'alternance est souvent présentée comme la réponse à l'échec scolaire, mais pas comme la disparition des notes qui rappellent toujours l'école. Celles attribuées en stage conditionnent aussi la réussite et l'obtention du diplôme et ceci suppose une pression sur les deux protagonistes de l'évaluation. Il peut apparaître alors une relation de « dominant-dominé » évoquée par Clénet (p

57). Je pense que cette dichotomie est maintenue dans l'alternance et qu'elle influence la note, d'autant plus si le responsable de stage pense être l'unique protagoniste qui influe sur l'obtention du diplôme. Nous notons un nouveau paradoxe, si cette importance du rôle donné à l'évaluateur peut à la fois le responsabiliser dans sa tâche, mais cette responsabilité d'être le plus juste dans sa notation peut lui donner beaucoup de pouvoirs. Nous retrouvons une vraie dialectique, telle qu'elle existe aussi dans le système paradoxal et qui se situe entre action et représentations (p 87-88), « *Hypothèses que les actions et les représentations interagissent de telle sorte que les actions font émerger les représentations au même titre qu'en retour les représentations peuvent orienter les actions* ». Cette dialectique nous permet de faire, une nouvelle fois, un parallèle avec l'évaluation et notamment avec la notion de « norme » en évaluation, cette norme qui indique une référence pour l'évaluateur et crée la représentation qui conditionnera son action d'évaluer.

Pour en terminer sur les représentations, l'auteur conclut ses propos en posant une question qui nous semble être très souvent au cœur des remarques que l'on entend au sujet de l'évaluation : « *y aurait-il des bons et des mauvais évaluateurs ?* »

Cette interrogation fréquemment entendue nous interpelle et il nous semble important d'ajouter une autre question : y aurait-il aussi les « bons » et les « mauvais » élèves ? L'ensemble de ces remarques évoquées nous montre à nouveau l'importance d'agir sur le cadre, pour parvenir à faire changer les représentations de l'évaluateur, de l'étudiant et du centre de formation.

Un paradoxe omniprésent

Dans le deuxième ouvrage de référence sur l'alternance, de Clénet (2002), nous remarquons une nouvelle fois des concordances entre

alternance et paradoxe. En effet, l'auteur fait référence au principe dialogique de Morin (1990), en prenant l'exemple de l'ordre et du désordre dans le domaine éducatif (p 70), « *l'ordre des programmes enseignés (...) n'a probablement rien à voir avec l'ordre des apprentissages* ». Nous pouvons faire une analogie avec l'évaluation des stagiaires où les grilles types représentent l'ordre, une belle grille avec un barème idéal, mais où les items n'auraient finalement rien à voir avec la réalité du terrain. Voilà donc le désordre, mais ce désordre nous semble indispensable dans l'ordre des grilles. Si nous reprenons les propos de Morin (1990), celui-ci nous montre que, pour exister, le système a besoin de ces deux paramètres. Nous comprenons alors qu'il est logique que certaines remarques des responsables de stage créent un certain désordre dans nos propres représentations. Celles-ci nous incitent à rechercher, dans ce travail de mémoire, de quelles façons nous pouvons faire coexister les contraires, les paradoxes en considérant l'intérêt de chaque acteur de la formation.

C'est un projet que nous pensons pouvoir atteindre en renforçant, voire en créant un vrai partenariat. C'est ce qu'évoque Clénet (p 143) : il indique que le partenariat fonctionne s'il y a « *capacité des acteurs à s'écouter, à se respecter (y compris dans les logiques contradictoires) et surtout penser la formation au regard et dans l'intérêt des jeunes et adultes concernés en les y associant* ». Il ajoute alors, et cela nous semble important de le prendre en compte dans les recherches sur l'évaluation que « *chacun est respecté dans son identité et ses valeurs, tout en apportant sa contribution* ».

Nous sommes en présence d'une nouvelle complexité pour réaliser ce partenariat (p 150) : « *Ainsi le partenariat crée des liens, génère des interactions (...), il repose simultanément, le plus souvent, sur les notions de projets individuels et collectifs* ». Nous devons donc penser à ce projet ou, en tout cas, le faire apparaître aux yeux des différents acteurs, car il n'est peut être pas toujours remarqué ou identifié par les acteurs de la formation que sont l'institution, le centre de formation, les tuteurs et les étudiants. En

définitive, l'alternance observée dans un système complexe contribue aussi à donner un sens à l'évaluation et réciproquement.

Évaluation et alternance : pour une didactique commune

L'ensemble des lectures sur l'évaluation et l'alternance nous amène à croire qu'il y aurait des théories et des méthodes visant à évaluer et à être évalué. Pourquoi ne pas évoquer alors l'existence d'une didactique de l'évaluation d'une façon identique à celle de Geay (1993) qui se demande (p 79) si on peut parler d'une didactique de l'alternance. Nous avons, jusqu'à présent, pu faire de nombreux parallèles entre alternance et évaluation, nous pourrions peut être y ajouter celui-là. Si la didactique réfère à des apprentissages, en matière d'évaluation, plusieurs éléments y contribuent : le barème, les vécus de l'évaluateur comme évaluateur mais aussi comme évalué et l'histoire de l'étudiant. L'auteur indique que toute didactique se réfère à une théorie de l'apprentissage. Il cite alors de grands courants pédagogiques comme le constructivisme, défini comme la construction du savoir et non le remplissage d'une « tête vide ». Nous notons une nouvelle fois des ressemblances. La didactique de l'évaluation serait de ne pas remplir cette grille, comme on remplit des espaces vides, mais pour l'évaluateur et l'étudiant ce serait de construire l'évaluation ensemble. Le tuteur pourrait, par exemple, repartir de choses simples réalisées en stage pour progresser dans des tâches de plus en plus compliquées. Nous serions alors face à une mise en situation de l'étudiant. Ses compétences seraient alors visibles à travers la résolution de réponses à un problème. Les acteurs pourraient coopérer à proposer des solutions, ceci contribuerait à donner un véritable sens à l'évaluation du stage. Nous pouvons imaginer que cette mise en situation permettrait d'effectuer une analyse de l'activité afin de permettre une meilleure compréhension de la progression du stagiaire, de ses difficultés rencontrées durant le stage. Cette mise en situation pourrait aussi être réalisée une première fois à blanc. L'étudiant pourrait ainsi

apporter des mesures correctives face aux compétences non acquises ou en cours d'acquisition. Tuteur de stage et stagiaire construiront ainsi les évaluations. L'évaluateur devient ainsi le didacticien de l'évaluation en créant la situation-problème et donc la situation de l'apprentissage.

En conclusion intermédiaire, nous remarquons que cette analyse nous montre d'autres concepts ou notions à étudier pour approfondir la recherche. Il s'agira d'examiner ce que les auteurs peuvent nous apporter en matière de compétence et d'analyse de l'activité.

Chapitre 3 : Les concepts ou notions périphériques

Dans ce chapitre, nous souhaitons aborder deux nouvelles notions : la compétence et l'analyse de l'activité. Ce choix de la compétence peut surprendre, pourtant, sans avoir énormément employé ce terme, nous jugeons qu'il est indispensable de l'évoquer. En effet, si nous revenons sur les contenus de la formation des PPH et les modalités d'évaluation, le mot de compétence est décliné sous différentes formes dans les référentiels de la formation et dans les outils d'évaluation. La formation est conduite selon un référentiel de compétences et d'activités, des objectifs de stage mais également les grilles utilisées lors des périodes pratiques. Dans chaque module, la grille porte le nom de la compétence à acquérir. Cette dernière est déclinée sous forme d'items généraux, subdivisés une seconde fois sous forme d'activités ou comportements professionnels.

3.1 Variations autour du concept de compétence

Les précédents concepts nous ont surtout permis de traiter du « comment évaluer ? » et de situer cette évaluation dans le système d'alternance. En considérant la compétence, nous nous rapprochons plus, à notre sens, de la question : « qu'évaluons-nous ? » En réalité, ce sont les compétences qui seront évaluées. C'est pourquoi nous nous intéressons à cette notion. Nous allons l'étudier à travers les définitions et approches que proposent les auteurs Le Boterf (2001, 2008) et Zarifian (1999, 2004). Les livres et études qui regroupent des travaux sur cette notion sont très nombreux et c'est aussi un mot très souvent prononcé au sein des entreprises. Il est notamment très usité dans la gestion prévisionnelle des métiers et des compétences qui permet d'anticiper les recrutements de personnels par les directions de ressources humaines. C'est un terme aussi très employé dans l'ingénierie et à fortiori en ingénierie pédagogique. L'étude de ce concept viendra aussi compléter les écrits précédents en matière de didactique professionnelle que nous avons abordée dans le comparatif alternance-évaluation.

La compétence en quelques définitions

Nous allons donner, pour débiter cette recherche, quelques définitions de la compétence, rencontrées chez plusieurs auteurs.

Selon Zarifian (1999), qui reprend la définition du mouvement des entreprises de France (Medef) (p 63) : « *la compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir faire, expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable* ». Dans cette définition, nous apercevons rapidement les raisons pour lesquelles l'étude sur les compétences va venir enrichir nos propos précédents. En effet, nous notons que la compétence est propre à un individu et qu'elle s'apprécie lors de sa mise en œuvre dans l'action. Voici deux points, l'individu et la mise en action, qui nous semblent essentiels. Il y a tout d'abord l'être humain : nous avons, depuis le début de notre travail de recherche, souhaité considérer sa singularité en axant notre étude sur les acteurs de l'évaluation. Quant à la mise en œuvre en situation, c'est un nouvel angle de recherche que nous parviendrons à valider ou non, lors des entretiens réalisés avec les acteurs de terrain.

L'évaluation se retrouve parfaitement dans les propos de l'auteur lorsqu'il évoque cette mise en situation ainsi définie (p 68) :

- un ensemble d'éléments objectifs qui sont les données de la situation,
- des enjeux qui fournissent l'orientation des actions potentielles que cette situation peut appeler (enjeux renvoyant à la prise de responsabilité),
- une manière subjective qu'a l'individu d'appréhender la situation, de se situer par rapport à elle, de lui faire face et de déterminer ses actions en compétence.

Zarifian propose cette vision de la situation qui semble s'approcher des objectifs de l'évaluation. Il fait notamment allusion à la subjectivité et celle-ci est également ubiquiste dans l'exercice de notation. Il insiste d'ailleurs, selon nous, une nouvelle fois, sur l'importance du contexte.

Lorsque la mise en situation est réalisée pour évaluer les stagiaires, plusieurs paramètres viennent interagir :

- qui évalue ?
- qui est évalué ?
- quelles sont les demandes du centre de formation ?
- quand a lieu l'évaluation, à quel moment du stage ?

Ces questions renvoient à la singularité des personnes et de la formation. Les grilles d'évaluation font partie des éléments demandées par le CFPPH et se composent aussi de la singularité des cadres pédagogiques.

Autant de questions qui semblent confirmer que le contexte est le « régulateur » de l'évaluation. Il serait comme un thermostat qui permet de fournir les conditions favorables pour réaliser la mise en situation du stagiaire.

Même si l'auteur évoque (p 99) une caractéristique qu'il nomme la « *plasticité des compétences* », il nous indique alors, pour les individus, une certaine faculté à s'adapter à la situation. Cela nous semble effectivement important pour les comportements de l'évaluateur, de l'étudiant et du centre de formation.

Dans un autre ouvrage, Zarifian (2004), décrit le lien entre qualification/compétence comme une boîte à outils (p 13). Nous souhaitons comparer cette représentation à celle de l'évaluation. Les grilles de note seraient les outils et la manière de les utiliser serait le processus d'évaluation que choisit le correcteur. Une nouvelle fois, le centre de formation, par l'aide

et l'accompagnement qu'il apporte auprès des tuteurs et des stagiaires, leurs permet d'établir une procédure d'utilisation de cette « boîte à évaluation ».

Nous allons maintenant étudier un autre auteur de référence sur la compétence, il s'agit de Le Boterf (2001). Ce dernier insiste également sur l'importance du contexte singulier et de la mise en situation. En effet en page 33, il écrit « *être compétent, c'est de plus en plus être capable de gérer des situations complexes et instables* ». Nous arrêtons quelques instant notre réflexion sur cette notion d'instabilité, afin d'y apporter de la signification en lien avec notre problématique. Dans le contexte d'évaluation, cette déstabilisation est omniprésente, les acteurs de l'évaluation doivent en permanence se réadapter aux situations changeantes du terrain de stage. En ce qui concerne la capacité à résoudre des situations complexes, nous pensons qu'il est de nouveau question de la boîte à outils et de la manière de l'utiliser. L'évaluateur, face aux situations complexes, devra réussir à ajuster le degré de difficulté afin d'établir dans quelle mesure le stagiaire parviendra à s'adapter. Ces dispositions à l'adaptation nous remémorent la théorie de Piaget, comme le rappelle Le Boterf (2008, p 75, 76) qui y fait référence. Piaget définit le schème d'action comme « *la structure générale de cette action, se conservant au cours des répétitions, se consolidant par l'exercice et s'appliquant à des situations qui varient en fonction des modifications du milieu.* » Nous pouvons nous adapter grâce aux schèmes que nous construisons. Nous y reviendrons plus loin lorsque nous traiterons de l'analyse de l'activité. Cependant, la complexité et la résolution de situations-problèmes ne pourront pas être les seules façons de parvenir à positionner le stagiaire, en regard de ses compétences acquises au cours de la période pratique.

Dans un autre de ses ouvrages, Le Boterf (2008), décrit plutôt un processus de compétences et non pas un état ou une possession d'aptitudes (être compétent ou avoir des compétences). Cette approche nous propose une réflexion pour réaliser un parallèle avec l'évaluation. L'auteur écrit (p

21) : « être compétent, c'est être capable d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail (activité à réaliser, problème à résoudre, projet à réaliser (...)), c'est mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources. On se réfère au domaine de l'action. (...) Avoir des compétences, c'est avoir des ressources (connaissances, méthodes de raisonnement, savoir faire) pour agir avec compétence. » Dans cette définition, le rôle du centre de formation et des cadres pédagogiques nous paraît essentiel. Ils peuvent intervenir en présentant une méthodologie de la vie du stagiaire. Elle permettrait de préciser aux étudiants comment arriver en stage, comment organiser leur venue avec le tuteur, le tutorat. C'est ce que nous faisons déjà et ce dès le début du module 8 qui traite de la transmission des informations, du travail en équipe, du conseil et encadrement des personnes. Lors du cours et des enseignements dirigés sur le tutorat, nous expliquons aux étudiants combien il est important, qu'avant leur arrivée en stage, ils aient lu les objectifs de stage et les grilles d'évaluation. Ils devraient aussi, pendant leurs stages, prendre des notes en permanence, cette méthode les aidant dans leurs travaux écrits et leurs évaluations de la période pratique. Nous devons aussi les guider pour adopter le « bon comportement » : savoir observer l'activité, poser des questions, comprendre les finalités d'une action, s'interroger et interroger le tuteur sur les raisons pour lesquelles il effectue sa tâche de telle façon. L'étudiant doit aussi se faire expliquer les activités et ne pas rester un simple observateur. Nous approchons, par cette dernière recommandation, la notion que nous traiterons plus loin, à savoir, l'analyse de l'activité.

Compétence et évaluation

Nous allons maintenant, pour clore cette ouverture vers le concept de compétence, nous intéresser à un autre auteur. Dans une note de synthèse, écrite par trois auteurs (Pastre, Mayen, Vergnaud, 2006), le dernier de ces

auteurs nous propose une présentation de la didactique professionnelle que nous pouvons rapprocher des concepts de l'évaluation et compétences. Dans la problématique de cette note, Vergnaud donne plusieurs définitions de la compétence qui apportent une nouvelle conception à notre étude sur celle-ci. Elle permettent également de faire une nouvelle analogie avec l'objet de notre mémoire sur les enjeux des acteurs de l'évaluation. L'auteur écrit (p 151): « *A est plus compétent que B* » :

- « *s'il sait faire quelque chose que B ne sait pas faire* »,

Selon nous, cela ne signifie pas que B est incompetent, mais que A et B n'ont pas les mêmes compétences.

- « *s'il s'y prend d'une meilleure manière, plus rapide, plus fiable...* »

Notre étudiant, lorsqu'il est dans le cas de « B », doit donc améliorer l'acquisition d'une compétence, par exemple s'il n'a pas atteint la rapidité nécessaire à sa tâche à la fin de son stage. Nous pensons qu'il est alors important de ne pas transformer cette difficulté en « non compétence », car le diplôme lui donne une sorte de « permis d'exercer », mais ce n'est pas pour nous un permis de compétence. Il s'agit alors d'une clé pour continuer à acquérir un ensemble de compétences tout au long de sa carrière professionnelle. Nous questionnons alors le rôle du tuteur, qui doit être en capacité de déceler cette particularité. Les cadres de la formation peuvent aussi lui faciliter cette démarche :

- « *s'il dispose d'un répertoire de ressources alternatives qui lui permettent d'adapter sa conduite aux différents cas de figure qui peuvent se présenter,*
- *s'il est moins démuni dans une situation nouvelle, jamais rencontrée avant* »

Conclusion provisoire

Évaluer des compétences semble parfois difficile à appréhender par tous les acteurs. Le tuteur opérationnel ne peut pas simplement se positionner en tant qu'observateur, il doit faire la somme de tous les éléments observés, ajouter ou croiser les savoirs, son savoir faire et le savoir faire du stagiaire. Il doit, pour faciliter sa démarche, mettre en situation l'étudiant, le confronter à des situations-problèmes. En simultanément, il garde à l'esprit qu'il lui délivre son « permis » d'exercer comme professionnel et lui permet d'acquérir de nouvelles compétences tout au long de sa vie professionnelle.

3.2 L'analyse de l'activité : outil de l'évaluation ?

Cette première recherche sur la compétence nous conduit vers une deuxième orientation théorique, il s'agit de l'analyse de l'activité. Depuis que nous travaillons sur l'évaluation des stages, nous avons eu besoin, à l'issue de la soutenance du pré-mémoire, de lire des écrits sur cette notion. C'est un thème pour lequel nous n'avons eu aucune approche jusque là. C'est pourquoi, sur les recommandations des responsables pédagogiques de la formation master, nous souhaitons examiner et comprendre comment le stagiaire développe ses connaissances et compétences lors des stages. Ceci nous permettra peut être de faire des liens avec l'évaluation des périodes pratiques.

Nous espérons, grâce à l'approfondissement de cette recherche, parvenir à passer le stade des représentations telles que « on apprend sur le tas, on apprend en faisant ; le plus formateur, c'est de le faire faire... »

Nous allons débiter notre recherche sur l'analyse de l'activité par la lecture de Bourgeois et Durand (2012). Ils resituent, d'emblée, la place de l'apprentissage en évaluation (p 12). Ils confirment que l'évaluation est le fait de corrélations entre un sujet et son environnement de travail. Nous remarquons, cette fois encore, l'importance du contexte mais aussi des interactions. Il nous semble intéressant désormais d'observer les acteurs de l'évaluation puisqu'il doit y être question d'échanges, comme dans une équipe. L'évaluation peut être menée en réunissant plusieurs évaluateurs.

L'analyse de l'activité fait aussi apparaître, selon les auteurs, un écart entre le travail prescrit et le travail réel. Cette remarque nous interpelle, car notre grille d'évaluation est très précise et indique des items stricts. Nous pointons un nouveau paradoxe. En effet, si toutes les actions du stagiaire ne sont pas visibles, alors comment les évaluer au plus juste ? Nous pensons que la part de subjectivité est donc nécessaire à la bonne marche de l'évaluation et à l'acquisition des compétences. Elle va prendre place dans l'espace et les interfaces qui se créent entre le tuteur de stage, l'étudiant et le centre de formation. Les auteurs (p 26) apportent de nouveaux éléments en écrivant : « *les transformations qui constituent l'apprentissage ne sont généralement pas perçues par les acteurs lorsqu'elles se produisent. Elles le sont lors de l'évaluation des effets productifs.* » L'évaluation est donc le révélateur des acquis, mais nous devons faire attention aux représentations des étudiants quant à « l'effet d'évaluation » qui provoque parfois de l'incompréhension, notamment quand la note n'est pas celle attendue. Ils évoquent (p 28) les « *savoirs pragmatiques* », ils définissent ainsi de nouveaux savoirs qui nous montrent que l'évaluation des périodes pratiques est indispensable pour situer l'étudiant. Elle se réalise par l'observation, la mise en situation et de questions qui permettent la bonne compréhension et la bonne perception des savoirs pragmatiques de l'étudiant. Les auteurs poursuivent en précisant qu'il existe quelque chose de « non réalisé qui est néanmoins actif ». C'est l'interaction entre l'évaluateur et l'évalué qui permet un véritable échange et une construction de l'évaluation. Ces relations

devront aussi exister entre pairs, entre plusieurs évaluateurs. La singularité de chacun d'entre eux enrichit alors leurs actions. C'est pourquoi, nous nous entretiendrons avec plusieurs évaluateurs d'expérience différente. Les correcteurs peuvent alors percevoir « l'invisible », par l'image singulière qu'ils auront de l'évaluation.

Les auteurs ajoutent (p 186), « *l'apprentissage ne s'évalue pas facilement, ne donne pas lieu à des relevés de compte. C'est ce qui fait sa force, c'est ce qui fait sa faiblesse.* » Nous notons qu'il est donc important de mettre en situation l'étudiant, car même s'il possède la théorie et qu'il l'apporte avec lui sur son lieu de stage, elle ne se voit pas forcément. À l'évocation de cette mise en tension de la force et de la faiblesse, nous retrouvons une même relation dans les modèles de l'évaluation qu'évoque Vial (2009). Il écrit (p 28) : « *on sait qu'agir c'est préciser l'action. (...) Penser l'action n'est pas seulement fabriquer des problèmes à résoudre, c'est bien davantage problématiser sa pratique* ». La mise en situation doit donc permettre une réflexion sur sa pratique. Il ajoute (p 93) des éléments qui forment déjà la présentation d'une mise en tension en utilisant des mots comme : « *l'articulation des contraires* », « *la posture dite de l'entre deux* », « *la dynamique de l'évaluation* ». L'évaluation n'est donc jamais stable, et deux logiques interagissent (le contrôle et l'évaluation). Il y a aussi un rapport de forces qui génère à nouveau une réelle complexité entre évaluation et analyse de l'activité.

Si nous revenons à notre ouvrage initial, de Bourgeois et Durand (2012), qui traite d'apprendre en travaillant. Nous avons souvent évoqué la nécessité d'un échange et d'une rencontre provoquée entre l'évaluateur et l'évalué sur l'expression des compétences. L'auteur écrit « *les compétences sont contextuelles et singulières, résultat d'une rencontre entre l'individu et l'environnement* ». Nous chercherons à repérer cette rencontre en analysant les propos recueillis lors de nos entretiens.

Analyse de l'activité et/ou de la didactique professionnelle

Cette première approche de l'analyse de l'activité nous semble aidante pour pouvoir prendre place dans les évaluations de stage. Pourtant, nous souhaitons comprendre ce qu'elle apporte à notre étude en examinant sa signification. Nous allons tenter de l'appréhender en nous tournant vers les origines, à travers les travaux de Pastre (2008). Comme l'auteur nous le présente, cette notion vient compléter les théories « piagetiennes » de la conceptualisation dans l'action. Piaget, cité par Pastre, énonce dans ses études, les concepts de schème et d'invariants opératoires. Nous constatons que les études sur l'analyse du travail permettent alors de « visualiser » ceux-ci et améliore la compréhension en terme d'adaptation au travail. De plus, si la didactique professionnelle s'intéresse au sujet « capable » plus qu'au sujet « connaissant », elle nous semble être une notion importante à prendre en compte lorsqu'on souhaite évaluer une pratique professionnelle.

Nous notons la distinction que l'auteur fait entre l'analyse de l'activité et l'analyse de l'apprentissage (p 17). C'est la deuxième expression qui nous semble être nécessaire dans la boîte à outils des acteurs de l'évaluation, confirmée par les écrits suivants : « *les acteurs apprennent par l'action, mais ils apprennent aussi et surtout de leur action par son analyse* ».

Ces quelques textes parcourus sur cette thématique ne nous fournissent pas d'accroche avec le concept d'évaluation. Nous pensons aussi, comme l'indiquent Oudart et Petit (2009), dans la conclusion de leur article (p 9), qu'en matière de didactique professionnelle, des recherches restent à être menées pour la rapprocher des évaluations. Cependant, nous pensons qu'il est possible de faire des liens puisque, grâce à l'analyse du travail, on cherche à favoriser les apprentissages et à mesurer aussi l'acquisition des compétences, sujet central de notre étude.

Conclusion partielle

Cette étude sur les concepts et notions entraîne de nouvelles questions. Elle nous éclaire quant à la suite de notre étude. Certains concepts que nous qualifions d'incontournables comme l'évaluation et l'alternance sont venus étayer notre problématique et les hypothèses formulées lors du questionnement initial. Les concepts périphériques, compétences et analyse de l'activité, apportent un nouveau questionnement. Ce ne sont pas réellement des nouvelles questions, mais plutôt une autre façon de les appréhender. C'est pourquoi, à ce stade de l'étude, nous devons porter ces interrogations auprès des acteurs de terrain.

PARTIE 2 : LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Au cœur de cette partie, nous allons présenter au lecteur les choix épistémologiques pour mener notre expérience. Celui-ci se compose de plusieurs volets qui renvoient aux différents items. Chacun d'eux, suivant l'angle sous lequel on les étudie, entraîne une meilleure compréhension de la méthodologie utilisée.

Nous traiterons en premier de la méthode d'analyse choisie, puis des entretiens proprement dits. Nous préciserons alors quels sont les participants à cette étude, la façon de mener les entretiens, les choix réalisés avant, pendant et *a posteriori* de ceux-ci. Nous y détaillerons le déroulement de l'expérimentation empirique en décrivant chronologiquement chaque étape. Enfin le troisième temps fournira les résultats de cette expérience. Afin de vérifier nos hypothèses, nous optons pour la méthode qualitative.

Chapitre 4 : Le choix de la méthode

Cette partie invite à prendre connaissance de la méthode utilisée pour aller à la rencontre d'autres expériences que la mienne. J'ai choisi d'aller vers des professionnels qui m'aideraient à valider mes hypothèses grâce à l'analyse de leurs propos.

4.1 Du projet d'écriture et des lectures au choix de la méthodologie

Pour argumenter ce choix, nous devons revenir sur notre premier exercice de rédaction de mémoire en formation cadre de santé. En effet, lors de l'écriture de la partie empirique de ce travail de recherche, nous avons choisi une méthode qualitative d'analyse. Rien ne nous laissait imaginer que nous utiliserions à nouveau le même procédé. Mais pourtant, très vite, à l'écriture du constat, puis au fil des différents échanges que nous avons eus sur les terrains de stages et sur le lieu de formation du master, ce choix nous a semblé pertinent. Nous allons tenter d'expliquer pourquoi.

Le thème s'y prête parfaitement. En effet, dès que nous prononçons le mot « *évaluation* », les personnes sont prolixes et réagissent immédiatement. Ces remarques diverses et nombreuses nous laissent à penser qu'il s'agit donc d'un sujet emprunt de subjectivité et de représentations. Nous pourrions alors, tirer un véritable enseignement des discussions sur l'aspect qualitatif des propos plutôt que sur la quantité de mots identiques évoqués ou le nombre de personnes interviewées. Pour notre recherche, nous réfléchissons précisément au choix des participants qui peuvent enrichir ce tête-à-tête. Voilà la première phase de notre argumentation, peu scientifique, selon nous et qui justifie l'utilisation de la méthode qualitative.

Les autres raisons sont directement induites par nos lectures. Des auteurs sont venus confirmer nos ressentis initiaux. Ils nous permettent de montrer combien la rigueur de l'analyse est présente dans cette approche

qualitative. Ce n'est pas de la subjectivité, telle nous pouvons l'imaginer au préalable. Nous étayerons donc nos arguments sur l'ouvrage de Coulon (1987) qui traite de l'ethnométhodologie, de son histoire et des idées retenues par ces différents défenseurs. Ses théories nous apportent une véritable grille de lecture qualitative de nos entretiens et de leur contenu. Au début de notre démarche, elle fixe le choix de la population, la question à poser et les relances à prévoir. Nous nous aiderons aussi, pour mener l'entretien, de l'ouvrage de Kaufman (2004) sur l'entretien compréhensif et nous y reviendrons plus loin. Pour l'analyse de contenu, je m'appuierai sur les ouvrages de Bardin (2009) et Riles et Auberman (1991).

Dans l'ethnométhodologie, nous retiendrons, pour notre analyse qualitative, plusieurs éléments. Il s'agit d'abord de prioriser la compréhension de l'évaluation plutôt que son explication. Ensuite, nous accorderons de l'importance aux interactions, entre la personne interviewée et nous-même alors que nous nous devons de garder une posture neutre. Nous reviendrons d'ailleurs plus loin et plus précisément sur les conditions d'entretiens. Les interactions sont à prendre en compte également entre les différents protagonistes : l'évaluateur, la personne évaluée et le centre de formation. Ces acteurs sont au cœur de mes recherches et nous devons considérer aussi les « interférences » qu'ils provoquent au regard de la situation d'évaluation. En effet, le contexte peut influencer l'évaluateur. Celui-ci associe les terrains de stages et aussi l'ingénierie de formation représentée par le directeur du centre et l'équipe pédagogique. Coulon écrit (p 26) : « *l'ethnométhodologie est la recherche empirique des méthodes que les individus utilisent pour donner sens et en même temps accomplir leurs actions de tous les jours (...)* ». Cette phrase nous démontre combien nous cherchons à comprendre, en tant qu'acteurs de l'évaluation, comment les responsables de stages et les étudiants vivent et accomplissent l'action d'évaluer ou d'être évalués au quotidien. Voilà pourquoi nous faisons le choix de l'approche qualitative plutôt que quantitative.

C'est donc riche de ces enseignements que nous avons choisi cette méthode et que nous déterminons les personnes à rencontrer. La suite de nos écrits traite alors de la façon de mener les entretiens.

4.2 La conduite des entretiens

Nous allons maintenant évoquer les entretiens et notamment la façon de les conduire. Nous ne sommes pas novices en la matière, nous ne croyons pas non plus être experts. Pourtant, l'expérience vécue une première fois, lors de notre premier travail de recherche nous donne plus d'aisance. Quelques doutes subsistent pourtant sur la question à poser, sur l'attitude à adopter si l'interlocuteur n'a rien à dire ou très peu. L'ouvrage de Kaufmann (1996) sur l'entretien compréhensif aide à préparer ces différentes rencontres. L'auteur nous explique que ces moments d'entretiens peuvent être parfois plus difficiles pour certaines personnes, mais que les débuts laborieux des échanges passent très vite pour laisser place aussitôt à l'instant si espéré des dialogues qui enrichissent l'expérience et la recherche. Ces écrits nous rappellent exactement ce que nous avons ressenti lors des entretiens menés pour le premier mémoire de cadre de santé (Foley, 2011). Finalement, comme le précise l'auteur, nos difficultés se sont très vite dissipées. Il indique aussi (p 47) que « *le but de l'entretien compréhensif est de briser cette hiérarchie : le ton à trouver est beaucoup plus proche de la conversation entre deux individus égaux que du questionnement administré de haut* ». C'est un élément que nous avons clairement constaté lors des entretiens avec les étudiants. Dans notre volonté de gommer cette différence hiérarchique, nous commençons par mettre à l'aise l'étudiant, grâce à une conversation de personne à personne et non pas de cadre pédagogique à élève. Ces étudiants sont sortis du cursus de formation, ce qui crée une juste distance et peut aussi effacer la marche entre nous deux.

Nous devons également rompre cette impression de hauteur lorsque nous entretenons les tuteurs de stages. Nous choisissons alors, dès le début de la rencontre, de donner les mêmes informations à l'ensemble des personnes interviewées. Nous prévoyons une grille d'entretien qui contient des questions de relance en lien avec nos hypothèses que nous ne dévoilons pas à nos interlocuteurs afin de ne pas influencer leur discours. Nous concluons chacun de nos échanges par la même question qui nous semble apporter encore plus à la compréhension de ceux-ci : « y a t-il quelque chose que vous n'avez pas dit sur le sujet et que vous souhaitez ajouter ? »

Nous procédons de la manière suivante : nous indiquons le contexte initial du mémoire, c'est-à-dire le master 2IF. Nous expliquons ensuite que l'entretien reste complètement anonyme, aucun nom, aucune fonction ou lieu d'exercice professionnel ne seront indiqués dans nos écrits. De plus nous demandons l'autorisation d'enregistrer les propos sur un dictaphone afin de faciliter la retranscription et l'analyse de ceux-ci. Nous expliquons aussi que nous laisserons le dictaphone jusqu'à la toute fin de l'entretien, car c'est souvent à ce moment là que beaucoup de messages très intéressants sont exprimés, alors que tout semblait être dit. C'est un biais que nous avons constaté lors des entretiens menés pour le mémoire cadre de santé et nous ne voulons plus manquer des informations qui nous semblent essentielles à nos recherches. Nous faisons la proposition suivante : « parlez-moi de l'évaluation des étudiants PPH, lors des périodes pratiques ».

4.3 Le choix de la population

Une nouvelle fois, nous devons exprimer un choix qui fait progresser notre recherche. En effet, depuis le début de notre projet, il a fallu prendre de multiples décisions : choisir d'entrer en formation master 2IF, établir un questionnement, réfléchir à une méthodologie. Autant de points de la

réflexion qui jalonnent notre étude et où il nous a fallu choisir de nous former à nouveau. Dès le départ, nous savons que nous devons rencontrer des évaluateurs, mais lesquels ? Nous pensions d'abord éliminer les responsables de stages de nos étudiants actuellement en formation, pour ne pas créer de biais dans nos relations de formateur à tuteurs. En effet, ce sont ces mêmes personnes que nous rencontrons pour le suivi pédagogique des apprentis. Nous les sollicitons aussi pour l'accueil de stagiaires des autres filières FI/FC et VAE (Formation Initiale, Formation Professionnelle et Validation des Acquis de l'Expérience) au cours des périodes pratiques de leur formation.

Suite aux premières lectures que nous effectuons sur le concept d'évaluation, nous réalisons alors que seules ces personnes précitées, habituées à évaluer les étudiants PPH, sont les personnes ressources pour ma recherche. Mais qui allons-nous solliciter ? Nous échangeons avec notre tuteur professionnel. Il est le plus à même de nous indiquer qui choisir et quelles sont les personnes susceptibles d'apporter des éléments de réponse à notre étude. Nous choisissons ainsi trois évaluateurs familiers de cet exercice depuis plusieurs années. Cet échantillon constitue alors notre premier groupe. Nous comprenons, avant même d'analyser les premiers entretiens, que nous devons élargir notre panel. Nos écrits et nos lectures font apparaître la notion d'acteurs, individus qui agissent au cœur même de l'évaluation, cependant, nous ne pouvons pas occulter les étudiants qui sont aussi les principaux sujets de celle-ci. Nous optons alors pour interviewer des étudiants qui ont vécu ces moments particuliers et emplis d'enjeux pour l'obtention de leur diplôme.

Afin de conclure nos rencontres et vérifier nos hypothèses de la manière la plus objective possible, nous choisissons d'étendre nos entretiens à d'autres formations de la santé. Nous constatons en effet qu'à la simple évocation de notre thématique, les réactions sont toujours nombreuses et non moins intéressantes dans d'autres secteurs d'activités. Chaque personne sollicitée a accepté d'emblée ma proposition et nous avons

programmé des rendez-vous pour obtenir les conditions favorables à nos échanges.

À l'issue de ces rencontres, nous analyserons de façon qualitative les entretiens afin de confronter nos hypothèses et les résultats de notre étude sur le terrain.

4.4 L'approche qualitative de l'analyse

Nous allons maintenant expliciter comment nous allons analyser les différents thèmes évoqués à l'intérieur des entretiens. Les idées seront explorées de manière qualitative à l'aide de trois vagues successives d'entretiens.

Les vagues d'entretiens

Les entretiens vont venir enrichir notre question de départ, mais vont aussi permettre de vérifier nos hypothèses. Nous choisissons de réaliser des entretiens semi-directifs durant lesquels nous adoptons une posture la plus neutre possible en nous laissant, toutefois, la possibilité de réaliser des relances si besoin. Nous recueillons ainsi les informations lors d'un face à face. Celui-ci doit laisser s'exprimer librement l'enquêté à partir d'un thème ou d'une demande. Notre proposition est la suivante :

« parlez-moi des évaluations réalisées lors des périodes de stage ».

Lors des trois vagues, nous avons, plus ou moins rapidement lors de l'entretien, dû approfondir les idées de l'interviewé par des questions de relance. Cependant, ces demandes complémentaires ont été nécessaires avec chaque interviewé mais sans jamais trahir l'esprit libre de celui-ci.

La méthode d'analyse

Notre première activité est de retranscrire en intégralité les propos recueillis. La réécoute de ceux-ci, associée à la retranscription, permet de commencer et d'explorer une première étape dans l'analyse des locutions. Cette méthode rigoureuse nous permet de classifier les dires des personnes en fonction de thèmes. Nous sommes particulièrement attentifs aux mots employés, aux sous-entendus et aux silences aussi. Nous analyserons ces entretiens comme Bardin (2009) le décrit dans son ouvrage sur l'analyse de contenu. Sa définition en est la suivante (p 13) : « *c'est un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des « discours » (contenus et contenant diversifiés).* » Elle ajoute que « *l'analyse qualitative correspond à une procédure plus intuitive mais aussi plus souple, plus adaptable à des indices non prévus ou à l'évolution des hypothèses. Elle est valable pour faire des déductions spécifiques à propos d'un événement, d'une variable d'inférence précise. Elle peut fonctionner sur des corpus réduits et établir des catégories plus discriminantes. Souple dans sa démarche, l'analyse qualitative est souple dans l'usage de ses indices* » (p 147). Elle écrit également à la page suivante que « *ce qui caractérise l'analyse qualitative est que l'inférence est fondée sur la présence de l'indice (thème, mot, personnage...), non sur la fréquence de son apparition, dans chaque communication individuelle* ».

Chapitre 5 : La rencontre avec les acteurs de terrain

Notre analyse d'entretien se décompose de la manière suivante :

Dans un premier temps, nous effectuons une analyse individuelle de chaque entretien avec la description du contexte, le déroulement de l'entretien, l'analyse du discours puis la réalisation d'une analyse thématique en classifiant les idées clés apparues et disséminées dans l'ensemble de la retranscription. Nous rassemblons enfin les idées. Dans un deuxième temps, nous faisons une analyse transversale en regroupant l'ensemble des notions clés des différents entretiens. Ceci nous permet de cerner notre avancée dans la recherche et de revenir plus aisément vers notre problématique. Pour finir, suite à la mise en commun des conceptions communes à nos trois vagues successives, nous revenons vers la mise en confrontation avec nos hypothèses.

5.1 La première série d'entretiens ou quand l'évaluateur parle d'évaluation

Pour la première série d'entretien, nous avons choisi d'interroger trois évaluateurs qui ont une pratique régulière de cette activité. Ils réalisent, en effet, des évaluations depuis plusieurs sessions, voire depuis le début de la formation en 2001 et pour les trois filières depuis la création de celles-ci.

Ces premiers entretiens nous ont permis d'appréhender ces évaluateurs pratiquent l'exercice au quotidien et quelles remarques ils peuvent nous rapporter au regard de notre proposition d'entretien qui est :
« **Parlez-moi des évaluations des périodes de stage** ».

Ces entretiens se sont passés dans un lieu calme et silencieux, dans une salle de réunion ou au bureau des interviewés. Ces excellentes conditions contribuent à réaliser une première analyse des propos qui permet d'enchaîner sur les questions suivantes prévues à la grille d'entretien. L'enregistrement est systématique non sans avoir évidemment obtenu l'accord de nos interlocuteurs. Aucun d'entre eux n'a paru dérangé par le dictaphone.

Analyse de contenu du premier entretien ou comment concrétiser les acquis

Dans l'échange avec le premier évaluateur, nous obtenons une réponse très spontanée et imagée puisque celui-ci venait d'évaluer un stagiaire le matin même de notre venue. Trois grands thèmes dominent l'entretien. Il s'agit de mots clés qui nous renvoient à notre analyse théorique et à nos hypothèses.

La première notion qui apparaît instantanément est celle de la mise en situation. La personne nous explique d'emblée comment elle réalise ses évaluations et elle décrit la méthode qui consiste à mettre le stagiaire en situation professionnelle. Il s'agit d'une évaluation sur le module de préparation et notamment sur la reconstitution de la chimiothérapie. L'étudiant manipule à blanc afin de pouvoir montrer les compétences acquises en cours de stage.

Nous sommes vraiment dans la visualisation des compétences en action, telle que le décrivent les auteurs. C'est alors dans l'action que l'évaluateur peut observer les acquis. Nous approchons aussi d'un autre aspect qui est celui de l'analyse de l'activité. En effet, l'évaluateur simule une situation en action afin de révéler les capacités de l'étudiant. Les mots de compétence et d'analyse d'activité ne sont jamais prononcés lors de l'entretien mais pourtant, c'est bien de ces notions dont il est question, à notre sens. L'interviewé revient à d'autres moments sur ces concepts toujours sans les nommer. Il dit que l'évaluation est réalisée « *dans la pratique où l'on fait des mises en situation concrètes* ». Il nous indique, une nouvelle fois, cette référence aux compétences. Il complète ses propos en affirmant ensuite, qu'à la fin du stage, il peut identifier « *les savoir-faire* ». Il fait aussi ressortir une autre composante de l'évaluation pour nous : l'alternance.

Quand l'évaluation se place entre la formation théorique et la pratique

L'interviewé nous parle d'alternance en évoquant le principe de base de celle-ci, à savoir : le système binaire « théorie-pratique », il y ajoute le problème du temps à gérer lors des stages. Cet aspect temporel nous semble refléter également le rythme qui est induit dans une formation en alternance comme celle des PPH. La théorie et la pratique alternent par période de quinze jours. Notre interlocuteur rattache la grille et les critères de notation aux connaissances théoriques du stagiaire qu'il nous présente comme une partie invisible chez l'évalué. Cette invisibilité, il l'a fait apparaître, en quelque sorte, grâce à la mise en situation lors des périodes pratiques. Il utilise donc bien cette dichotomie théorie et pratique. Il insiste d'ailleurs sur la nécessité de ce temps alterné dans la formation, en indiquant que l'évaluation va se réguler tout au long du stage. Nous pourrions imaginer l'alternance comme un métronome qui rythme l'évaluation, par les mises en situation qui sont décrites par cet évaluateur comme les indicateurs des connaissances théoriques.

Quand l'évaluation reste avant tout une évaluation

Nous gardons le mot « évaluation » pour la dernière partie de cette analyse, car c'est cette notion qui prédomine. Nous y retrouvons tous les composants invariants de l'évaluation comme le stress qu'elle engendre, la responsabilité qu'elle engage, la notion de valeur et de jugement aussi parfois. L'interviewé insiste notamment sur l'importance d'un échange. L'évaluateur discute du déroulement de son stage avec le stagiaire, mais il organise aussi un échange sur le même sujet avec son équipe concernant l'étudiant à évaluer. Il définit d'ailleurs cette tâche comme une mission. Nous analysons l'utilisation de ce terme comme un moyen pour l'évaluateur de donner du sens à son action. Il souhaite aussi partager cette signification avec l'évalué afin de l'impliquer dans sa propre évaluation. Nous examinons

là les mêmes paradoxes évoqués lors du cadre théorique. En effet, il arrive à l'évaluateur de demander à l'étudiant quelle note il s'attribuerait. Nous observons un réel travail face aux représentations, parfois très ancrées, comme le jugement, la confiance, les critères à respecter et l'estime de soi. Nous ne pouvons pas ignorer la pression que génère une évaluation et qui vient s'ajouter à ces idées.

Nous sentons que l'objectif de l'évaluateur est de faire se rencontrer l'étudiant et lui-même sur des valeurs identiques. D'ailleurs cette mission, comme il la nomme, lui montre combien sa propre « compétence » d'évaluateur est reconnue par le centre de formation qui lui a confié cette tâche. C'est pourquoi, il ne comprend pas, d'emblée, la demande du centre de justifier sa note. Finalement, l'évaluateur subirait-il lui aussi une évaluation lorsqu'il la pratique pour autrui ? Nous remarquons qu'il y a un authentique échange entre les deux acteurs. L'évaluateur se met tout à fait à la place de l'évalué, nous sommes alors sur un premier axe de participation des acteurs de l'évaluation.

Analyse de contenu du deuxième entretien ou la redéfinition du rôle des acteurs

De l'entretien avec le deuxième évaluateur, nous avons pu dégager trois thèmes ressemblant aux précédents. Cependant, l'analyse de contenu montre, selon nous, une approche différente.

Que cherche t-on à évaluer ?

Les premiers termes de l'entretien se focalisent sur ce que l'évaluation cherche à faire apparaître à travers cette note. En réalité, une nouvelle fois, sans avoir prononcé le mot de « *compétence* », c'est bien de ce concept dont nous parle notre interlocuteur. L'interviewé explique qu'il a pratiqué différentes méthodes d'évaluation tout au long de sa pratique de cet exercice. Au début, il réalise celui-ci en l'absence du candidat. Il se base alors sur « *sa façon de travailler, sur ses*

capacités à répondre à l'urgence, à prendre en charge les non conformités ». Ces propos font référence, assurément, à la notion de compétence, telle que Le Boterf (2008, p 21) nous la décrit, c'est à dire « être capable d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail ». Nous identifions, dans les propos tenus, l'importance pour l'évaluateur de la prise en compte du contexte singulier (l'urgence, les non conformités) lors de la mise en situation du stagiaire.

Dans la suite de l'entretien, cette notion est complétée par celle de l'analyse de l'activité. L'évaluateur indique que sa nouvelle façon d'évaluer est d'abord d'associer l'équipe, puis d'échanger pendant ce moment de mise en situation. En effet, la personne nous précise combien il est important que cette discussion entre lui, l'équipe et l'étudiant soit le moment privilégié pour s'interroger sur leurs pratiques à tous. Il met en avant l'effet du regard extérieur du stagiaire sur les pratiques du service. C'est aussi, pour l'équipe, la possibilité *d'une « remise en question, une remise en situation »*. L'évaluation permet alors à l'évaluateur et à son équipe de se pencher sur leurs propres pratiques. À l'étudiant, elle lui donne la possibilité d'analyser sa façon de travailler en la formalisant verbalement dans l'échange organisé lors de l'entretien d'évaluation. L'évaluateur va même plus loin puisqu'il indique qu'évaluer l'étudiant, c'est comme s'évaluer soi, car la note attribuée est le reflet de ce qu'il a appris, mais aussi de ce qu'il lui a été transmis par le tuteur de stage.

Alternance : diapason de l'évaluation ?

L'alternance ne s'impose pas d'emblée dans les propos formulés par les tuteurs, mais elle apparaît une nouvelle fois par l'évocation de points particuliers. L'évaluateur nous parle de la difficulté à organiser cette évaluation. Le rythme induit par l'alternance des cours et des stages pratiques l'oblige à prévoir un planning pour cette rencontre.

Selon lui, le temps nécessaire dédié à cette activité est difficile à trouver, même si le partage en équipe et les échanges semblent avoir facilité l'organisation.

Quand les idées reçues sont tenaces !

Dans la dernière partie de cette analyse, nous souhaitons, une nouvelle fois montrer la place importante des représentations en matière d'évaluation. La première d'entre elles renvoie au refus d'attribuer la note maximale possible en stage. L'interviewé profite de cet instant pour remercier le centre de formation d'avoir demandé des argumentations quand les notes étaient supérieures à 15. Les représentations sont prégnantes tout au long de l'entretien. Mon interlocuteur utilise des termes forts comme « *mettre 20, c'est une ineptie, même si quelqu'un est très bon dans son domaine* ». Les autres idées reçues sont en lien avec le stress que peut générer le moment d'évaluation, il dit « *le moment est un peu solennel* », mais il ajoute qu'il juge important que ce stress soit présent et qu'il souhaite qu'il ne soit pas bloquant. Cette remarque sur l'impossibilité de mettre la note maximale nous a surpris, mais l'évaluateur argumente ses propos. Il dit qu'il peut mettre une bonne note mais « *psychologiquement pas 20, car on estime que les gens ne sont pas parfaits* », il ajoute d'ailleurs qu'il ne se mettrait pas 20 non plus, pour les mêmes raisons. Il prend, selon nous, la place de la personne qu'il évalue et reconnaît qu'« *il reste une part de subjectivité dans la notation, je pense que cette part peut, peut être, expliquer l'écart entre les établissements* ». Pour lui, le partage et la discussion en équipe peuvent éviter ces biais, car ils permettent d'avoir « *un échantillon représentatif* » qui saura utiliser les critères en regard de sa singularité. Ceci crée aussi une vraie coopération entre les acteurs de l'évaluation. Nous sommes, une nouvelle fois, face à une situation paradoxale. Les acteurs sont en partage et en communication avec le stagiaire et leurs

équipes, mais ils semblent plutôt seuls face à cette fonction. Nous vérifierons plus loin si c'est aussi le cas pour les étudiants.

Le troisième entretien ou quand l'évaluateur construit ses propres critères

Pour cette dernière rencontre avec les acteurs de l'évaluation, l'entretien nous semble court, une quinzaine de minutes. Finalement, lors de son analyse, nous constatons que des thèmes déjà évoqués par les autres enquêtés reviennent avec une nouvelle approche toutefois. En effet, l'évaluateur met les grilles de cotation et leurs critères au cœur de ses propos, en cherchant à nous montrer sa méthode d'évaluation.

Quand les grilles ne sont qu'un guide et que la subjectivité émerge

L'évaluateur précise, dès le début, que les grilles ne lui servent pas vraiment : « *les grilles, je ne m'en sers pas tellement. En fait, moi, je me fais une idée générale* ». Il explique plus loin que les grilles ne sont pas forcément adaptées à l'activité du service et que sa préoccupation est aussi centrée sur le comportement du stagiaire, en matière d'investissement, de motivation, de curiosité et de participation. Il est vrai que ces items ne sont pas concrètement évoqués sur les grilles de cotation. Notre interlocuteur se réapproprie la grille en s'appuyant sur deux notions : la compétence et les représentations. Il provoque une mise en situation afin de vérifier si le stagiaire est capable de répondre à sa demande. Ce sont donc bien des compétences qu'il évalue, puisqu'il vérifie les savoir-faire en action. Il lui pose des questions, par le biais d'un entretien et d'un échange. Ces derniers permettent à nouveau une prise de recul de l'étudiant qui peut mieux analyser ses pratiques. Les questions associées permettent de mettre en avant un réel bilan de stage. L'évaluateur explique « *c'est un entretien, il n'y a pas que des questions, on explique aussi certaines choses qui n'ont pas été comprises, (...) c'est pas un questionnaire, c'est vraiment un partage, pour justement conforter l'étudiant dans sa vision des choses ou pas* ». Nous sommes face au souhait de l'évaluateur de partager les expériences, il le

confirme de la façon suivante « *c'est le moment aussi de partager chacun ses expériences C'est en fait un entretien comme un entretien annuel d'évaluation avec une personne de l'équipe, c'est voir ce qui ne va pas : les points à améliorer, les pistes de progrès* ».

Cet évaluateur nous indique qu'il n'utilise pas les grilles telles quelles, mais qu'il se fait sa propre grille en y ajoutant des points de comportement comme : l'intégration en stage, la curiosité et l'investissement. Ceci nous renvoie une nouvelle fois à la subjectivité, peut être inévitable, de l'évaluation. Nous pensons que cet évaluateur nomme des critères qui ne sont pas sur la grille, mais qui sont forcément pris en compte par les autres évaluateurs, peut être inconsciemment, car ils n'en ont pas parlé dans leurs entretiens. Cette subjectivité est présente à d'autres moments de l'entretien. En effet, l'évaluateur admet, « *moi je me fais un barème dans ma tête, entre 12 et 13 si le stagiaire peut mieux faire et que certaines choses n'ont pas été vues, entre 14 et 16 si la personne a participé, découvert l'activité et s'est bien investi (...) je mets des notes en fonction de ce que j'ai comme impression* ». Il conclut notre entretien par une remarque significative sur l'influence de la personnalité : « *tout le monde n'interprète pas les choses de la même façon* ». Nous constatons, une nouvelle fois, que la part de subjectivité est à prendre en compte, ainsi que la singularité des évaluateurs, qui font la preuve d'une vraie connaissance de leur exercice professionnel et de leur mission de tuteur de stage et donc d'évaluateur.

Synthèse des trois entretiens

À la proposition « *parlez moi des évaluations des périodes de stages* », nous avons pu retrouver trois thèmes récurrents aux entretiens. Il s'agit de la compétence, de l'analyse d'activité et de l'alternance. C'est aussi un ensemble de représentations bien ancrées chez ces tuteurs de stages en matière d'évaluation. Ils n'utilisent pas les mots tels quels, mais l'étude des auteurs nous permet d'avoir une grille de lecture de cet entretien et de révéler les notions et concepts relevés dans nos lectures. Concernant les

compétences, le troisième évaluateur combinera, même dans son explication, les savoirs, savoir-faire et savoir-être. Nous réalisons aussi que l'évaluation en stage nécessite forcément la mise en situation du stagiaire par le tuteur, avec une évaluation en action, la nécessité de faire parler le stagiaire, d'échanger pour comprendre son ressenti.

À travers l'analyse de l'ensemble de ces propos, un domaine prégnant apparaît : il s'agit du regard de l'évaluateur sur la note qu'il attribue. Nous constatons qu'évaluer l'autre, c'est aussi s'évaluer soi. La crainte et le stress d'être évalué existent aussi chez l'évaluateur. Cette facette de l'évaluation, s'il la met en pratique, lui permet de se mettre à la place de l'évalué. Il faut maintenant que nous observions si le fait de prendre la place de l'autre est envisagé aussi par les étudiants et les formateurs.

Nous sommes surpris d'avoir peu entendu le mot « alternance » dans les échanges. Les allers et retours entre le centre de formation et les établissements sont peu évoqués (en ces termes). Le manque de temps et le rythme « imposé » de l'alternance influencent pourtant l'évaluation, puisque les évaluateurs insistent tous sur le temps dédié qui n'est pas suffisant, ou sur leur refus de prendre beaucoup de stagiaires, car l'évaluation d'un seul stagiaire est déjà chronophage. C'est souvent, lors de nos questions de relance que ce mot d'alternance a été prononcé. Toutefois, nous continuerons lors des prochains entretiens à intégrer cette notion dans notre échange.

Conclusion partielle

Au terme de cette première série d'entretiens, nous pouvons tirer des premiers enseignements et aborder les suivants. Ne pouvant rester sur les propos de cette première série, nous décidons d'entamer la deuxième sur un même thème, mais avec des acteurs différents : les étudiants.

5.2 La deuxième série d'entretiens ou la rencontre avec les sujets de l'évaluation

Cette série nous porte vers une même direction, l'évaluation, mais selon la conception des étudiants. C'est une étape essentielle à notre recherche pour observer chacun des acteurs et les enjeux qu'ils pourraient éventuellement partager ou construire ensemble. Nous avons choisi de rencontrer deux étudiants déjà diplômés et non pas en cours de formation, afin de ne pas créer de biais. En effet, nous pensons ainsi gommer toute relation hiérarchique qui aurait pu exister avec des étudiants actuellement en formation.

Nous avons contacté deux étudiants diplômés de la session 2011-2012, par courriel. Ils ont répondu positivement à notre demande et nous avons fixé un rendez-vous dans notre bureau. Nous avons souhaité leur expliquer notre travail sans jamais fournir trop d'informations afin de ne pas orienter leurs réponses. C'est pour eux une première expérience. Nous les avons sentis à l'aise dans l'exercice. Toutefois, les relances de questions ont été nécessaires plus vite et plus souvent que pour les évaluateurs.

Analyse de contenu de l'entretien du premier étudiant ou quand l'évaluation devient processus

Dès le début de l'entretien, des mots surgissent et persistent comme un fil conducteur, tout au long de la discussion. Il s'agit des termes comme : entretien, échange, grille d'évaluation, mots clés. L'étudiant précise aussi que cette évaluation est un rendez-vous programmé et préparé avec l'évaluateur. Il nous informe que l'entretien n'est pas limité en temps et qu'il dure parfois longtemps (plusieurs heures), selon lui. Au-delà de ce ressenti, nous remarquons que le stagiaire connaît les modalités d'évaluation, ce qui lui permet de l'appréhender plus facilement dans la préparation, en créant des fiches avec des mots-clés. Néanmoins, il associe la longueur de

l'entretien à la difficulté à comprendre les attentes de l'évaluateur. Pourtant il formule, à un moment de l'entretien, un élément qui nous semble important. En effet, il observe que « *cela paraît compliqué mais en fait, c'est banal c'est ce qu'on fait tous les jours.* » Nous remarquons, une nouvelle fois, la volonté de l'évaluateur de faire parler l'étudiant sur son stage, sur sa façon d'analyser son activité.

Nous avons réellement l'impression que c'est notre entretien qui fait prendre conscience à l'évalué des finalités de cette rencontre avec l'évaluateur. Il ajoute, d'ailleurs, après cette remarque que « *cet échange-là, permet aussi d'apprendre plein de choses finalement, même avec l'évaluateur qui nous explique des choses non comprises. On n'y pense pas toujours, car on les fait tous les jours* ». En définitive, ces remarques sur les tâches quotidiennes réalisées, mais dont on n'est pas conscient, renvoient à nos lectures sur la didactique professionnelle. D'ailleurs, il n'est jamais facile d'expliquer ce que sont nos activités, c'est sûrement pour cela qu'un vrai temps est accordé dans cet établissement pour les évaluations. L'évaluateur et l'évalué peuvent alors faire apparaître la partie invisible du stage, en créant une interaction entre eux mais aussi une interdépendance avec le contexte du stage et de l'évaluation elle-même. Nous retrouvons des éléments décrits par Bourgeois et Durand (2012, p 13), lorsqu'ils nous indiquent que la mise en situation de l'étudiant doit se faire à plusieurs niveaux dont la mise en interaction d'individus dans un contexte spécifique.

Nous constatons une réelle mise en situation du stagiaire, mais celle-ci est axée sur un plan verbal. Nous pensons que l'évaluateur observe le stagiaire et complète cette observation par la mise en concordance de plusieurs items : la grille d'évaluation, les questions posées, les mots clés demandés en réponse et une prise de conscience par le stagiaire de ses acquis. Autant de points relevés dans cet échange qui permettent aux acteurs de se rencontrer sur l'objectif final voire « le produit fini », la validation du stage. C'est pourquoi nous considérons l'évaluation du stagiaire

comme un véritable processus, par son côté programmé, préparé pour chaque protagoniste.

La note : élément prégnant de l'évaluation ?

L'évaluateur et l'évalué préparent, tous les deux, un ensemble d'actions pour une finalité commune : l'évaluation de la période pratique. Mais, dans ce déroulement, les rôles ne semblent pas s'intervertir. En effet, l'étudiant n'évoque pas la possibilité de s'auto-évaluer, de se mettre à la place de l'évaluateur en quelque sorte. S'il le fait, c'est pour en modifier l'organisation, par exemple en raccourcissant le temps dédié à l'exercice. Lorsqu'il prend la place d'un acteur, il s'agit des autres étudiants, soit ceux qui l'ont précédé dans le même lieu de stage ou ceux qui ont eu une évaluation sans aucune modalité prédéfinie.

L'interviewé décrit ainsi leur évaluation : « *les autres sont notés à vue d'œil, à la tête, c'est fait à la louche.* » Nous lui demandons alors s'il a été évalué d'une autre façon, sur un autre lieu de stage. En effet, ce fut le cas. Il répond « *je ne sais même pas comment ils ont fait pour nous évaluer, mais après, j'ai eu une bonne note, alors tant mieux !* » Nous remarquons, dans cette phrase, un aspect de l'évaluation qui nous avait déjà paru fort pour l'étudiant, il s'agit de la note obtenue, comme dans l'une des phases décrites par Demol (1997) lorsque l'évaluation est regardée avant tout en tant qu'outil de mesure. La note obtenue est alors le produit de cette valeur mesurée. Nous visualisons instantanément la subjectivité qu'elle engendre, puisqu'une note dite bonne par les acteurs n'a pas la même valeur, en fonction de l'acteur concerné qui peut être l'évaluateur, l'évalué ou le centre de formation. Mais chacun de ces acteurs pratique avec des données différentes qui créent un vrai paradoxe. Nous le constatons une nouvelle fois ici. En effet, au début de l'interview, l'étudiant décrit un entretien d'évaluation trop long, tout en regrettant que certains de ses collègues n'aient pas eu ces mêmes modalités. Tout de suite après, il ajoute préférer savoir comment il obtient sa note sauf si elle lui convient, il cherche alors moins à savoir.

Nous avons à nouveau la confirmation que la prise en compte de « l'humain » est majeure dans notre recherche et que la singularité et les représentations seront des notions à considérer dans notre analyse. Cet étudiant évoque peu le stress de l'évaluation, mais nous pensons qu'*a posteriori*, c'est-à-dire une fois le diplôme obtenu, c'est un aspect que l'individu classe plus loin dans ses souvenirs. Il ajoute, à la fin de l'entretien, que la présence d'une tierce personne lors de l'évaluation serait aidante, il pourrait s'agir, par exemple, d'un PPH de l'équipe ou d'un cadre du centre de formation.

Dans cet entretien, les trois acteurs sont présents, avec un rôle majeur donné à l'évaluateur. Cependant, le discours de l'étudiant met en exergue une dominante que nous savions obsédante pour l'évalué, il s'agit du résultat. En effet, immanquablement, celui-ci se focalise sur la note à laquelle il se raccroche d'ailleurs, dès qu'un élément lui semble obscur dans la démarche d'évaluation. Cela est vrai pour sa propre évaluation, mais aussi pour celle de ses collègues en formation. Nous identifions les représentations en matière de notes. Cette mesure n'est-elle pas l'outil de comparaison tant redouté entre stagiaires et donc futurs professionnels, parfois vécu comme la mise à mal de l'estime de soi ? Pour rester objectif, nous allons analyser les propos du deuxième étudiant et croiser ces deux analyses.

Le deuxième entretien : quand les représentations et le contexte sont omniprésents

Dès l'écoute de l'entretien de cet étudiant, nous nous rendons compte que les représentations sur l'évaluation sont souvent évoquées. Nous pouvons le confirmer à l'issue de l'analyse. En effet, les propos du stagiaire reprennent de nombreuses idées reçues sur les notes et ce qu'elles peuvent représenter au cours d'une formation. Son discours reste toutefois très positif

et aucun jugement de valeur n'est jamais exprimé ni envers les terrains de stages ni sur les modalités d'évaluation de la formation.

Nous notons que la méthode d'évaluation n'est jamais contestée si elle est comprise et si la note obtenue correspond à celle attendue. L'étudiant remarque que « *les étudiants de certains établissements ne sont pas évalués, il n'y a clairement, pas d'évaluation, enfin apparemment. Tout le monde obtient 15, on ne trouve pas cela juste pour celui qui obtient 12 avec une vraie évaluation. Finalement, il a eu une moins bonne note que l'autre qui a eu une évaluation faite à moitié.* » L'effet comparaison est très présent dans cette remarque, probablement car la note est le reflet d'un travail et attribuer une note sans tenir compte de ce travail semble injuste. Il mentionne après que la note, même si elle fait peur, est « *le moteur de l'apprentissage, il ne faut pas la prendre comme une sanction (...)* finalement, on retient des choses positives, je pense, et un peu plus de confiance en soi. » Il fait aussi un parallèle intéressant entre la grille d'évaluation qu'il compare à une grille d'observation sur lui-même. L'évalué regarderait donc son évaluation d'un autre point de vue, celui de l'évaluateur ou du centre de formation C'est une remarque qui peut sembler faussée par le fait que l'étudiant a obtenu son diplôme, mais nous relevons que la grande compréhension de la finalité de la note lui donne un véritable éclairage sur ses propres évaluations. Il ajoute « *c'est vrai que, parfois, on a l'impression qu'on va être ridicule, qu'on ne va pas y arriver et puis on prend sur soi. On se rend compte que ce n'était pas si catastrophique, on nous félicite et cela permet de grandir* ». Il dit aussi que la note, c'est la récompense de son travail et il met en avant ses propres paradoxes en ajoutant qu'il n'a pas la réflexion inverse. Je l'interprète ainsi : ne pas obtenir une bonne note n'est pas synonyme de manque de travail. Nous observons une vraie culture de l'évaluation de la note et surtout de la bonne note. Mais une mesure n'est jamais la même et si on réduit la note à une valeur numérique, elle ne peut pas toujours être la même. Ce n'est pas une température que nous mesurons mais l'humain. L'individu ne peut pas être « jugé » que sur le

résultat, mais sur un ensemble d'éléments qui sont les composants de la note. Ceux-ci seraient : la singularité des individus, l'observation des acquis du stagiaire et la transmission de compétences dans un contexte singulier comme leur terrain de stage.

C'est pourquoi nous pensons que l'analyse de l'activité doit être pratiquée mais pas seulement. C'est la combinaison de tous ces paramètres qui viendront enrichir l'acte d'évaluer et diminuer la subjectivité de la note dont tout le monde parle, mais que personne ne semble savoir mesurer.

Le contexte ou les conditions sociales de l'évaluation

Le contexte est aussi un facteur influençant. Nous le saisissons rapidement puisque dès le début, l'enquêté évoque l'établissement en disant : « *cela dépend des établissements, certaines évaluations sont plus poussées que d'autres...* » Ce n'est pas la seule influence du contexte, celui-ci peut être facilitateur dans la gestion du stress par exemple. L'interviewé rapporte la chose suivante, si son stage se déroule sur un terrain où les préparateurs en poste échangent avec lui, en répondant à ces interrogations, c'est plus rassurant pour lui. Mais les représentations sont aussi les éléments invariants du contexte. Il observe « *c'est vrai qu'au début, on attend derrière la porte, on est stressé, on a l'impression de jouer notre place et notre vie. Et finalement, quand on sort de là, ce n'est pas si terrible.* » Ce sont les préparateurs et professionnels qui font eux aussi partie du contexte, qui lui permettent de se plonger dans le stage. Ils échangent ensemble sur le métier, le fonctionnement de la pharmacie à usage intérieur. Ces interlocuteurs sont alors au cœur de l'évaluation, nous identifions des ressemblances avec le tutorat, tel que nous pourrions le trouver dans l'alternance. Cette notion n'est pas évoquée en tant que telle. Nous trouvons simplement une référence à la théorie et à la pratique. L'évaluation apparaît véritablement comme l'élément dominant, elle est tellement priorisée dans les objectifs de l'étudiant qu'il ne parle pas de ses allers et retours entre le centre de formation et les stages. Il ne les vit peut être pas comme tel mais

plutôt comme un trajet, un chemin jalonné de plusieurs étapes entre les cours magistraux et les périodes de stage.

La synthèse des deux entretiens

Lorsque deux étudiants évoquent leurs souvenirs d'évaluation, ils ne peuvent pas se détacher de leur propre histoire d'évalués. Leurs représentations sont fortes en matière.

- d'évaluation-sanction,
- d'importance de la note,
- d'évaluation stressante.

Il apparaît un paradoxe permanent entre l'ensemble de ces représentations et la lucidité des interviewés qui admettent sans détour que l'évaluation est un passage obligé de leur formation. Ils souhaitent qu'elle soit la plus compréhensible possible, la plus juste possible, mais ils autorisent plus de liberté à l'évaluateur s'ils obtiennent la note espérée pour les objectifs visés.

Cette note obtenue reste une constante qui doit être prise en compte par l'ensemble des acteurs de la formation comme un repère, un cadre mais dans un contexte qui se modifie à la fois sur le terrain de stage et dans le centre de formation qui a besoin de ces indicateurs tout au long de la formation.

Un second thème commun apparaît alors, celui de l'échange et de l'entretien. Les deux étudiants reconnaissent que cet échange est salutaire pour optimiser leur réussite. Il leur permet aussi de rendre visible un certain nombre de leurs activités qu'ils pensent réaliser si naturellement que finalement ils ne peuvent les identifier qu'au moment de les évaluer. Ils montrent aussi le dysfonctionnement sur lequel nous nous sommes arrêtés dès le début de notre recherche. Les terrains n'évaluent pas de la même façon, la note est donc différente, ce qui peut s'entendre. Toutefois, certaines notes ne sont jamais attribuées pour ne pas avoir à les justifier. Mais ces

étudiants ne prennent pas facilement la place de l'évaluateur, ils sont et restent avant tout des stagiaires évalués.

Conclusion partielle

Nous concluons cette deuxième série d'entretiens en précisant qu'elle nous apporte des éléments complémentaires à ceux de la première série. Ils suscitent de nouvelles interrogations qui nécessitent d'aborder la même question avec d'autres acteurs, les formateurs, que nous n'avons pas cités jusqu'à maintenant. C'est ce que nous allons observer dans les prochaines rencontres avec les professionnels.

5.3 La troisième série d'entretiens : posture de formateurs

Pour aborder cette troisième série, nous avons souhaité rencontrer les acteurs de la formation qui prennent une place légitime dans nos réflexions initiales. Il s'agit des formateurs. Ils n'ont pas été évoqués souvent, ni par les évaluateurs, ni pas les stagiaires ou alors implicitement, mais nous allons maintenant les intégrer à notre enquête afin de préciser leur rôle au sein du système alternance et évaluation.

Les deux entretiens se sont bien passés. Nous les avons menés auprès des formateurs accoutumés à la pratique de l'évaluation sur les lieux de stages et à l'évaluation en général au sein de leurs instituts qui forment à un autre métier que celui de préparateur en pharmacie hospitalière. Forts de leurs multiples expériences et de travaux de recherches qu'ils mènent ou ont mené, ils ont donc été très loquaces ce qui a allongé les entretiens. Les relances ont été rares et la richesse des propos apporte beaucoup à notre réflexion. Nous allons analyser individuellement chaque discours et en faire ensuite une synthèse commune.

Analyse de contenu de l'entretien du premier formateur ou quand l'évaluation crée la rencontre des acteurs de l'évaluation

D'emblée, à l'écoute des propos du premier formateur, nous pressentons que les échanges vont être très riches. D'une part, parce que les concepts étudiés dans le cadre théorique sont évoqués. D'autre part, parce que nous percevons une expérience tangible et une prise de recul qui nous révèle l'évaluation comme une authentique ingénierie. Nous la nommerons : « *ingénierie de l'évaluation* ». Nous nous autorisons ce comparatif, car nous pouvons retrouver, à travers le discours de cette personne, quatre actions qui qualifient l'ingénierie de formation :

- analyser une demande,
- concevoir et réaliser l'évaluation,
- évaluer.

L'évaluation, telle que nous la décrit ce formateur, théorise ces quatre étapes que nous allons retracer dans notre analyse et sur lesquelles nous reviendrons dans une prochaine partie.

Analyser la demande de l'évaluation ou qu'évaluons-nous ?

Nous notons une vraie préparation de cette évaluation à destination de l'étudiant, du tuteur de stage et aussi du formateur. L'interviewé commence ainsi : « *l'étudiant sait exactement ce qu'on attend de lui, on travaille ce qu'on attend de lui en lui donnant tout le déroulé de ce qui est attendu, la trame. Par contre il ne sait pas quelle note est attribuée aux critères.* » Nous notons deux faits : le formateur fait la distinction entre le résultat de l'évaluation et la note obtenue. Nous nous éloignons de l'attitude de l'étudiant qui se focalise sur la valeur obtenue. C'est un point important, selon nous, à travailler en amont avec les élèves. Les étudiants devraient regarder en priorité ce que l'évaluateur va lui demander plutôt que la note qu'il va attribuer. Le deuxième fait est l'interaction évidente que va créer cette préparation entre le stagiaire et le formateur. Ce dernier travaille avec

l'étudiant sur un axe méthodologique afin de leur permettre de mieux répondre à la question sur le contenu de l'évaluation.

« En une heure, ils sont capables de reproduire la demande, car ils ont mis en place un système (...). Il leur manque beaucoup de méthodes et de structuration en début de formation, mais en leur donnant des petites clés, les tuteurs et nous, ils arrivent à personnaliser cela. »

Les évaluateurs sont également en complète interdépendance avec le centre de formation qui les prépare au tutorat, par le biais de séances où leur sont précisées, entre autres, ces même attentes. Il y a une nouvelle concordance entre les acteurs. C'est aussi, pour l'institut, une façon de donner sa confiance à l'évaluateur à qui il confie le stagiaire.

Concevoir et réaliser une évaluation

Dans la conception et la réalisation de cette fonction, le partage et la communication sont des éléments majeurs. Nous discernons une organisation et de la précision dans la mise en place de l'évaluation. Chaque interlocuteur est informé des mêmes choses. Le formateur insiste sur sa réalisation par un entretien. Il indique *« la particularité de cette évaluation, c'est d'être en face à face. C'est aussi un climat très particulier. Cela se déroule de manière professionnelle et en même temps de manière très détendue »*. Un nouveau paradoxe apparaît dans les propos du formateur. Mais ces propos qui peuvent sembler s'opposer, constituent en fait un *« liant »* dans l'expérience citée. L'enquêté parle de face à face, ils sont pourtant trois ! C'est professionnel mais détendu dit-il aussi. Ces particularités semblent être possibles, car chaque acteur connaît les composants et les attentes de l'évaluation. Il ajoute à propos du tuteur : *« Le contact passe bien et franchement on a l'impression, je ne dis pas qu'ils répondent à toutes nos attentes, mais qu'ils font leur maximum pour répondre à ces attentes-là »*. Nous repérons un peu plus loin une explication à cette particulière *« Bonne ambiance »* d'évaluation, décrite par le formateur. Cela nous montre qu'il y a un véritable travail avec les tuteurs sur

leurs représentations. Cet accompagnement a été rendu possible par la formation tutorat. « *On les fait travailler sur leurs représentations, sur comment, moi (le professionnel, ndla), je l'ai vécu en tant qu'étudiant cet encadrement et cet accompagnement* ». Nous devons préciser que ce sont là des professionnels qui jugent d'autres futurs professionnels qui obtiendront le même diplôme. Cela pourrait sembler plus simple, nous ne le croyons pas. D'ailleurs le formateur déclare « *essayer de lui donner ma place, il la prend ou il ne la prend pas, mais je suis là pour l'accompagner. Ils font de l'accompagnement et pas nécessairement un transfert de connaissances.* » Le formateur nous indique que les tuteurs de stage ont compris cela grâce à la formation tutorat.

Nous observons la mise en place de la relation de confiance. Elle circule du formateur vers le stagiaire, puis vers l'évaluateur, ce qui induit la même connexion et en tout cas le souhait de l'instaurer entre le tuteur et l'étudiant. Mais rien n'est écrit à l'avance, le formateur le formalise aussi : « *on est dans la relation humaine, on n'est plus dans le cursus scolaire où les notes tombent.* »

Évaluons l'évaluation !

Nous allons, pour étayer notre analyse, citer certains éléments de l'échange qui nous semblent former un constat particulier que réalise l'interviewé en matière de notation. Les formateurs, les étudiants et les évaluateurs sont et doivent être impliqués dans le dispositif d'évaluation. Nous débuterons par ce qui concerne l'étudiant. Certains éléments incontournables sont présents, comme le stress ressenti par l'élève. Le formateur observe : « *ils sont stressés avant quand on leur sert la main, on sent bien qu'elle est moite. On voit qu'au bout de dix minutes, tout le monde commence à se détendre, il y a vraiment une relation de confiance.* » Le stress touche tous les acteurs puisque le formateur nous indique que le tuteur, au début, a l'impression que c'est lui que l'on va juger. Même si la formation « tutorat » atténue ce ressenti, il est normal qu'il persiste au

commencement de la rencontre. L'interviewé ajoute « *c'est plus un épanouissement, une reconnaissance personnelle et plus d'estime de soi dans sa capacité à faire développer des compétences par l'autre.* »

Nous terminerons cette analyse par l'état des lieux que réalise le formateur sur sa propre pratique de l'évaluation. Nous décelons, dans ces propos, une posture difficile, car il avoue : « *quand j'évalue, je suis plus stressé qu'eux, on est du bon côté du crayon, mais pas si souvent que cela. C'est pas facile d'être toujours équitable* ».

Le formateur a lui aussi réalisé un travail sur ses propres représentations. Il dit que tout ne peut pas être accepté et que le facteur humain sera toujours à considérer. « *Au début, je me suis senti responsable de l'échec* ». Cette remarque renvoie à la notion de responsabilité que procure l'évaluation d'un individu et celle-ci existe aussi lorsque le stagiaire réussit puisqu'il ajoute en parlant de lui et de ses collègues : « *ils sont fiers quand l'étudiant réussit, c'est comme s'ils réussissaient en même temps.* » Nous identifions une double facette de l'acte d'évaluer, si le stagiaire réussit son évaluation, l'évaluateur réussit la sienne, s'il la rate, c'est aussi son propre échec. Il y a de nouveau une interdépendance des acteurs. Nous avons déjà rencontré ces idées, mais peut être pas aussi clairement exprimées de la part des évaluateurs interrogés. Ils indiquaient clairement ou sous entendaient que juger l'autre revenait à se juger soi. Alors, si l'évaluateur attribue une bonne note, il évalue son encadrement en stage comme positif. Nous comprenons mieux pourquoi il est peut être parfois plus facile de n'attribuer que des bonnes notes et de ne pas les argumenter. L'évaluateur ne souhaite pas voir ses propres compétences remises en cause. « *Évaluer* » nécessiterait peut-être une certaine remise en question de soi. Le formateur objecte « *cela oblige à un vrai travail sur soi, à porter un regard lucide* ». Il ajoute d'autres points en lien avec d'éventuelles objectivité et subjectivité de l'exercice qui nous semblent essentiels : « *j'ai des critères et je ne m'appuie que sur ceux-ci, c'est objectif, car si on laisse parler la subjectivité, alors il y a un énorme danger.* » Nous avons un avis

moins tranché sur la subjectivité qui nous semble être une part indispensable à l'attribution de la note. Elle contribue à équilibrer la rencontre entre les éléments de l'évaluation et les acteurs. L'interviewé conclut ses propos par des références à l'honnêteté, au respect de soi et de l'autre, ainsi qu'à des valeurs partagées. Il nous semble que toutes ces notions sont parfois difficiles à mettre en cohérence lorsque notre sujet de préoccupation est l'être humain.

Afin d'avancer dans cette réflexion, nous allons analyser le deuxième entretien réalisé également auprès d'un formateur d'une autre filière que la nôtre.

Analyse de contenu de l'entretien du formateur : quand la note n'est plus un « tout »

Nous n'avons pas souhaité faire une analyse quantitative des entretiens, mais nous devons constater qu'un mot revient souvent lors de ceux-ci. En effet, ce formateur ne cesse d'évoquer « les compétences ». Nous pensons que si ce concept apparaît immédiatement, c'est parce que cet interviewé nous parle d'évaluation des étudiants, non pas sous forme de note comme le précédent formateur, mais sous forme de compétences. La note occulterait donc les compétences ? Rendrait-elle invisible l'objectif premier de l'évaluation ? En réalité, à la fin de l'entretien, la personne nous révèle que l'évaluation par compétence n'est pas plus facile à réaliser que l'attribution une note. Elle remarque que « *certains terrains ne mettent jamais de compétences non acquises, quand c'est comme cela, ils biaisent, ils mettent « non pratiqué »* » Nous décelons là, une nouvelle capacité de l'humain à s'adapter à la situation. Ceci nous prouve, une fois encore, qu'il faut apporter des clés d'utilisation à chaque acteur de l'évaluation. La personne interviewée pousse plus loin la réflexion puisqu'elle nous indique aussi qu'il y a « *une inadéquation entre l'évaluation faite par le tuteur et entre les compétences acquises.* » Elle m'explique que certaines des compétences sont notées comme acquises, alors qu'elles ne peuvent pas l'être en regard du parcours de formation de l'étudiant. Le formateur précise

que cela est dû à une incompréhension des grilles. Les évaluateurs ne voient pas ce qui est mis derrière les items de compétence. Nous observons un premier point commun avec les propos des précédents interviewés. Chacun a besoin de comprendre la demande afin de lui donner du sens. Ceci permet aux acteurs d'utiliser cette signification dans l'action d'évaluation. Nous comprenons ainsi ce que nous évaluons et connaissons ce que l'évaluateur recherche. Afin d'y parvenir, il nous semble essentiel de nous mettre à la place de l'autre. C'est déjà ce que nous avons noté depuis le début de cette analyse. Cette interconnexion, le regard vers l'action de l'autre, apporte la compréhension. Ceci facilite aussi l'échange et le partage.

C'est la communication avec l'ensemble des acteurs qui va faciliter cet échange de rôle. Le formateur l'indique lorsqu'il évoque le temps nécessaire à la compréhension. Il dit : *il faut des explications, les étudiants ont aussi un rôle à jouer, parce qu'ils sont vecteurs d'informations.* » La communication permettrait ainsi de mettre chaque acteur à sa place tout en laissant un espace pour l'autre acteur construisant un échange qui permet de s'interchanger en quelque sorte.

Ce concept de communication apparaît depuis le début, mais nous ne le prendrons pas dans le sens émetteur-récepteur, c'est probablement pourquoi nous ne l'avons pas développé dans les écrits et les hypothèses. Cependant, à travers l'ensemble des entretiens, l'idée de partager et d'échanger est omniprésente. Nous communiquons à travers les mots et les comportements, mais il ne suffit pas de discuter avec l'autre, dans ce cas précis, mais il faut aussi lui transmettre ses propres pratiques. Nous rejoignons alors nos écrits sur l'analyse de l'activité. Parlons-nous de nos activités en tant qu'évaluateur, en tant qu'évalué ou en tant que centre de formation ? Ce sont ces allers et retours qui portent la communication et donnent le sens à l'évaluation. Celle-ci devient alors synonyme de compréhension et d'admission de la présence de la subjectivité qui assure un équilibre, selon nous, entre les acteurs et l'évaluation proprement dite.

Cette notion est omniprésente dans les propos du formateur aussi. Il mentionne plusieurs étapes dans sa réalisation. En premier lieu, il évoque un échange en équipe pour évaluer l'étudiant à travers des fonctions bien précises avec le tuteur qui prend avis auprès des professionnels qui ont travaillé avec le stagiaire. Puis l'intervention du référent pédagogique propose la validation auprès de la commission d'attribution des crédits. Nous ressentons une réelle interaction entre l'évaluateur et l'institut de formation. La deuxième étape est composée de l'échange entre le formateur et l'étudiant à qui les objectifs et supports d'évaluation sont présentés. Nous percevons la même remarque que dans l'entretien du premier formateur vis-à-vis des étudiants : « *l'étudiant sait exactement ce qu'on attend de lui au premier semestre, c'est lors du suivi pédagogique qu'il faut expliquer à quoi cela sert.* »

Les outils existent donc à la fois pour les évaluateurs et pour les étudiants, mais ils ne servent pas à l'évaluation, si le centre de formation ne prend pas le temps d'expliquer comment utiliser cette « boîte à outils ». Toutefois, cette communication est très tempérée, car elle pose aussi une relation de confiance entre les formateurs et l'évaluateur. L'enquêté ajoute : « *on se disait, en quoi le formateur peut dire que le tuteur n'a pas bien évalué la compétence ?* » Il n'y a donc pas systématiquement une remise en cause ou un défaut constaté dans le jugement de l'évaluateur, mais une réflexivité sur les pratiques de tous les protagonistes de l'évaluation. La nécessité de cet échange est fortement rappelée lors de la formation des tuteurs.

Quand le tutorat enrichit le rôle de chaque acteur

La formateur nous parle de « l'ingénierie » mise en place pour former les tuteurs de stage. Il ajoute : « *nous avons formé des tuteurs à la fonction tutorale, l'accompagnement et à l'évaluation des compétences mais aussi aux situations réflexives.* » Ce système a permis une compréhension des référentiels, donc des attentes des instituts de formation, guidés par ce

même document. Nous constatons que les évaluateurs ont une crainte face à l'évaluation. Nous pensions cette peur être l'exclusivité de l'étudiant, nous constatons qu'elle existe aussi chez les évaluateurs. Ces derniers se sentent investis de la responsabilité à accorder un diplôme, un pouvoir dont la majorité ne semble pas abuser. Le partenariat, induit par la formation au tutorat, permet de diminuer cette inquiétude qui nous semble légitime, car donner la possibilité d'exercer à un professionnel n'est jamais anodin. L'évaluateur y engage son professionnalisme, sa crédibilité et ses propres compétences.

Les rôles évoqués nous semblent très précis, comme un véritable organigramme fonctionnel de l'évaluation. D'ailleurs, nous avons dû demander au deuxième formateur de nous les expliquer, car cela nous semblait complexe.

Il y a :

- les évaluateurs : tuteurs de stage et professionnels de proximité,
- le centre de formation : les référents pédagogiques et de stage.

Le référent de stage connaît bien le lieu de stage, il est donc l'interlocuteur privilégié entre l'étudiant, les référents pédagogiques et les évaluateurs. Nous observons un vrai système dynamique qui donne une place à chacun. Des mouvements nous paraissent possibles et indispensables entre chaque interlocuteur. Ce sont les acteurs du centre de formation, en tant que référents de stage ou pédagogique qui occupent chacun de ces postes. Ceci nous indique pourquoi ce sont les entretiens des formateurs qui nous révèlent une capacité à se mettre à la place de l'autre, avec une certaine souplesse et plasticité pour adapter leur position.

C'est un point évoqué aussi à la fin de l'entretien. Le formateur remarque : « *ce ne sont pas des pédagogues, ce ne sont pas des évaluateurs. Après, ils ont une représentation du système de notation comme on l'avait avant.* » Il nous précise ici l'importance de faciliter, pour les centres, l'apprentissage de ces notions : la pédagogie et l'évaluation par les

évaluateurs. Nous ajouterons que nous devons aussi transmettre le même message aux étudiants, en les initiant à des disciplines comme le tutorat et l'évaluation. Nous pensons qu'il serait pertinent de programmer des cours sur ces thématiques.

La synthèse des deux entretiens : *chaque acteur à sa place, chaque place pour chaque acteur*

Ces deux entretiens se présentent comme une première synthèse de l'ensemble des rencontres avec les acteurs de terrain. En effet, nous constatons que ceux-ci ont une vision globale que nous n'avions pas vu émerger dans les propos des évaluateurs et des stagiaires. Nous sommes tenté de parler d'une vue « ingénierique » de l'action d'évaluer.

Les formateurs précisent la position de chacun, ils sont capables d'aller vers le tuteur de stage et l'étudiant. Ils sont aussi en capacité de permettre la rencontre des deux protagonistes. Nous comparerons leur rôle à celui d'un « élément liant ».

Les formateurs permettent aux évaluateurs de se connaître, voire de se reconnaître. Ils peuvent aussi travailler sur les représentations de chacun d'entre eux. Cela ne signifie pas pour nous que le formateur est vierge de toute idée reçue, mais il côtoie au quotidien la singularité des situations, des étudiants et des tuteurs de stage. Il apprend ainsi beaucoup de ces particularités. Chaque promotion est différente, chaque évaluation de stage l'est aussi. Le formateur et le centre de formation sont alors amenés à reconsidérer leur position et à faire émerger chez chaque acteur ses ressources, ses facilités et ses difficultés.

La communication semble être un élément important. Elle le sera dans la manière de traiter cette information afin que chaque acteur puisse l'appréhender et donner du sens à l'évaluation des périodes pratiques. Elle permettra aussi une co-construction de l'évaluation entre le tuteur et l'étudiant.

Conclusion partielle : synthèse des rencontres

Au vu de ces différentes vagues d'entretiens, nous avons pu mettre en évidence que l'évaluation garde des représentations très ancrées pour chaque acteur, des idées reçues qui nous semblent rester incontournables, mais qui donnent aussi un sens et un vrai rôle à la subjectivité de l'exercice. Nous allons en rappeler quelques-unes : la crainte, la responsabilité, la compréhension.

La crainte de l'évaluation est commune aux trois acteurs, l'idée que juger l'autre c'est aussi se faire juger. L'évaluation donne de la responsabilité en donnant aussi un pouvoir. Les interviewés ont souvent insisté sur la compréhension de la note, de façon moins flagrante que chez l'étudiant qui cherche parfois à comprendre quand celle-ci ne lui convient pas.

Nous constatons que l'alternance ne semble pas être influente en matière d'évaluation. Ce mot n'a jamais été prononcé par aucun des acteurs, ce sont nos propres relances en cours d'entretien qui ont permis d'aborder cette thématique. Pourtant nous pensons qu'elle transparait à travers certains mots utilisés par les interviewés. L'évocation du facteur temps, quand il est dédié à l'évaluation, ou le manque de temps dû au rythme de la formation, nous semblent être des sous-entendus en terme d'alternance qui sont à prendre en compte lors de l'évaluation des périodes pratiques.

C'est l'analyse de l'activité qui le révèle d'ailleurs aussi, car nous sentons un réel besoin de compréhension et c'est par la description de la mise en situation professionnelle de l'étudiant que l'évaluateur peut mieux visualiser la théorie acquise par le stagiaire. Cette analyse rend possible la compréhension par l'étudiant de la méthode d'évaluation. Ce n'est pas une note qui est mise sur la « bonne tête » de l'étudiant, sur les services qu'il aurait pu rendre au cours du stage, mais une évaluation qui valide les objectifs de la formation, vérifie les acquis et réajuste les insuffisances, si besoin, en cas de tâches incomprises. La note n'est plus alors synonyme de

récompense ou de sanction, mais elle se construit en regard du sens qu'elle prend.

Concernant les compétences, cette référence reste invisible dans le discours de l'étudiant et du tuteur de stage. En tout cas, un mot jamais employé ne signifie pas, selon nous, que les acteurs ne parlent pas des compétences. Le formateur, lui, l'aborde sans difficulté. C'est sa propre formation et sa connaissance des référentiels qui lui procurent cette vision plus générale et une approche plus par compétence que par note.

La réalisation de ces entretiens est une nouvelle étape dans notre travail de recherche. En formalisant par écrit les entretiens et l'analyse de ceux-ci, nous avons pu constater que la méthode choisie, hypothético-déductive, nous permet plutôt aisément de vérifier des hypothèses auprès des acteurs de terrain. Cette démarche apporte un nouvel éclairage à notre questionnement initial. Nous allons développer ces nouvelles notions dans la dernière partie de notre travail qui abordera les perspectives d'ingénierie de nos recherches.

Chapitre 6 : Le retour aux hypothèses

Au regard de l'analyse des différents entretiens et de la synthèse générale de chacun d'entre eux, nous allons vérifier les éléments de l'interprétation. Nous validerons également, en fonction de ces résultats, l'hypothèse posée au préalable ainsi que les sous-hypothèses liées à celle-ci.

6.1 Rappel de la question et des hypothèses

Nous rappelons notre question de recherche :

Comment réussir à faire cohabiter paradoxes et acteurs dans le système que représente l'évaluation ?

Notre hypothèse principale est :

Les différents acteurs de l'évaluation doivent coopérer et co-construire le parcours de formation afin de mettre en cohérence les différents enjeux qui les animent. Ils devront, au cœur de l'alternance, révéler des compétences acquises par chacun d'entre eux. Ceci devrait permettre de gommer les représentations de ces acteurs, au bénéfice de la singularité de l'action et des individus en jeu.

Concernant les sous-hypothèses :

- L'analyse de l'activité est le révélateur de la compétence et facilite l'évaluation.
- L'évaluation qui mène à l'obtention d'un diplôme n'est que le début du parcours du professionnel.
- Chaque acteur doit entendre et accepter la singularité de l'autre, tout en gardant l'objectif de l'évaluation.
- L'évaluation comme finalité de formation, doit exister dans un réel système paradoxal.

6.2 Validation des hypothèses

Notre hypothèse est vérifiée à plusieurs niveaux mais de façon partielle. Nos recherches théoriques et empiriques débouchent également vers d'autres postulats.

Enjeux d'acteurs et jeux d'acteurs

En effet, les acteurs doivent coopérer mais pas seulement. Il s'agit surtout d'une interaction entre chacun d'entre eux. Quant à la mise en cohérence de leurs enjeux, elle nous semble essentielle pour faciliter cette co-construction. Cette dernière est surtout permise quand chaque acteur peut saisir le sens de l'évaluation qu'il s'agisse : d'évaluer, d'être évalué ou de mutualiser l'ensemble des résultats pour le centre de formation.

Nous avons constaté, notamment lors des entretiens sur le terrain, que lorsque les acteurs parlent de l'évaluation, ils lui donnent de la signification en mettant des mots sur leurs activités. L'analyse de l'activité donne du sens à l'action du tuteur de stage et enrichit ses propres pratiques d'observateur et de correcteur. Cela permet aussi la mise en évidence des compétences acquises par l'étudiant lors du stage. L'évaluateur peut alors réajuster les acquis si nécessaire et prendre la place du formateur.

Pour le stagiaire, la compréhension de l'évaluation est prégnante. Mais nous pensons que les enjeux sont moins facilement partagés. En effet, même si l'étudiant veut réussir, l'évaluateur qui évalue se sent missionné par cette tâche et souhaite également le succès du stagiaire. Toutefois, pour le tuteur, il ne s'agit pas d'une réussite par tous les moyens. L'étudiant veut prouver qu'il a acquis des compétences. Les entretiens et les échanges menés pour réaliser les évaluations les aident à vérifier les différentes acquisitions du stage. Néanmoins, pour l'étudiant, nous observons que la

façon de mener l'évaluation importe peu, si elle lui apporte la « bonne note » et le sésame : le diplôme de préparateur en pharmacie hospitalière.

Pour le centre de formation, nous constatons, à travers le témoignage des formateurs, que ceux-ci mettent tout en œuvre pour accompagner l'étudiant et le tuteur de stage tout au long de la formation et notamment sur ce que nous nommerons « comment bien vivre et bien mener une évaluation, quelle que soit la place occupée. »

La compétence et l'alternance : indicateurs de l'évaluation.

Nous avons remarqué que la notion de compétence reste un fil conducteur fort dans les propos des formateurs. Par contre, pour les évaluateurs et les évalués, même si elle n'est jamais évoquée, elle nous semble pourtant sous-entendue très souvent. Ils insistent notamment sur l'importance des mises en situation qui révèlent, selon nous, après les lectures réalisées, qu'elle se concrétise dans l'action du stagiaire.

Par contre, jamais l'alternance n'a semblé être la préoccupation des acteurs. Si nous n'avons pas pu le vérifier clairement dans les interviews, nous pensons pourtant qu'elle est omniprésente, à travers les contextes singuliers évoqués lors des entretiens. L'alternance fait partie intégrante des conditions d'évaluation, mais elle ne peut exister que sous la forme binaire « théorie –pratique ». Elle crée un véritable espace-temps au cœur de l'évaluation qui doit rythmer et permettre d'adopter, selon des allers et retours entre centre de formation et terrains de stage, une position réflexive du formateur, du stagiaire et du tuteur de stage. L'alternance nous paraît exister pour la bonne marche de l'évaluation, mais elle est peu perceptible, car peut être « trop naturelle ». C'est une formation en alternance, tout le monde le sait, mais nous observons que ce fait n'est jamais rapporté par les interviewés. Après l'analyse théorique de ce concept et les entretiens, nous remarquons que l'alternance, elle-même mise en tension entre plusieurs pôles, doit permettre une mise en tension avec l'évaluation. Ainsi, les deux

peuvent se construire sur le même chemin, mais n'interviennent pas simultanément sur le parcours de formation où étudiants et évaluateurs se rencontrent.

Quand les représentations restent le « maître du jeu »

Si nous terminons notre validation de l'hypothèse par les représentations, c'est qu'elles sont l'élément stable de nos recherches. Elles apparaissent de façon récurrente dans les propos de chacun.

Nous pourrions imaginer qu'elles sont très ancrées chez les individus et qu'elles éloignent les acteurs de leurs enjeux communs. Bien au contraire, elles nous semblent être le socle indispensable de leurs propres questionnements, certitudes et doutes. C'est cette base qui représente un espace disponible dans lequel la subjectivité prend une place importante et apporte un équilibre à l'évaluation. Leurs représentations permettraient aux acteurs de l'évaluation d'avancer sur le chemin à parcourir et leurs donneraient la possibilité de se mettre à la place de l'autre. Toutefois, l'expérience et le vécu de chacun ne permet pas à l'ensemble des protagonistes d'avoir la même distance et la même réflexivité sur la question « évaluation ».

6.3 Émergence d'une nouvelle hypothèse : évaluation ou quand il est question d'éthique

Ce sont ces représentations qui ont amené des mots forts à la fois par les auteurs, mais aussi au travers des entretiens. Nous retenons que l'évaluation doit être un échange, mais surtout une création puis un partage de valeurs. Ces actions, autour des valeurs, vont permettre pour chacun des acteurs d'être en confiance, d'agir ou de réagir en professionnel responsable, autonome et pourquoi pas réflexif. Cette réflexivité est alors pratiquée par tous les acteurs, tuteurs, stagiaires et cadres pédagogiques.

Pour illustrer la mise en confiance et l'estime de soi, nous utilisons un texte de Gillet (1991) dans les cahiers pédagogiques, qui nous indique que l'évaluation ne peut pas simplement s'étudier en termes de modalités. C'est pourtant ce qui ressortait au départ de notre questionnement. L'auteur écrit à ce sujet : « *il serait grave qu'en éducation, la question du « comment ? », qui concerne les modalités raisonnées de l'exécution, estompe la question « au nom de quoi ? », qui intéresse les orientations et les références ultimes de l'action éducative* ». (p 104)

L'approche par l'éthique permet d'atténuer l'effet « valeur » et « norme » de l'évaluation. Cet abord prend vraiment en compte le facteur humain.

C'est un aspect de la recherche qui nous interpelle depuis le début. Nous pensons que la considération de la singularité de l'individu, dans les contextes singuliers et la confrontation à de nombreux paradoxes, enrichissent notre réflexion. L'éthique permet donc, selon l'auteur, la cohésion du groupe. C'est exactement ce que nous pourrions souhaiter pour nos acteurs, une cohésion plutôt qu'une coopération.

PARTIE 3 : PERSPECTIVES D'INGÉNIERIE

Dans cette partie, il s'agit, à ce moment de l'écriture, de prendre du recul face au cadre théorique et aux rencontres avec les acteurs de terrain. Je vais aussi y évoquer ce que nous pouvons en dégager. Je tire des enseignements sur plusieurs niveaux : la démarche de recherche, mon rôle de cadre de santé formateur et mon avenir professionnel dans une perspective d'ingénierie à plus long terme et peut être la possibilité d'exercer un nouveau métier.

Nous allons, dans un premier temps, tenter de préciser ce qu'est l'ingénierie de formation. À notre arrivée en Master 2 IF, nous concevons que c'est une formation qui va enrichir nos connaissances de formatrice et nous permettre de progresser dans notre métier. Au départ, nous n'avons aucune idée sur la nature des savoirs qui vont être ajoutés à notre expérience initiale.

Dès le début des cours théoriques, nous prenons conscience que nous allons être « ingénieur » à l'obtention du diplôme. Ce mot a un sens particulier pour nous, il signifie, d'une part, que nous sommes en mesure d'obtenir de nouvelles responsabilités dans nos futures missions professionnelles et d'autre part, que nous avons mené une recherche basée sur une vraie démarche scientifique. Le dictionnaire Larousse le définit ainsi : « l'ingénieur est une personne que ses connaissances rendent apte à occuper des fonctions scientifiques ou techniques actives en vue de prévoir, créer, organiser, diriger, contrôler les travaux qui en découlent ainsi qu'à y tenir un rôle de cadre ».

Si nous rapprochons de cette définition la dimension « formation », nous parvenons tout à fait à mettre en cohérence les actions d'un ingénieur et les activités d'un cadre de santé. Pour terminer notre propos sur la définition de l'ingénierie de formation, nous y associons l'ensemble des apports théoriques comme : l'ingénierie des compétences et l'ingénierie pédagogique et aussi financière. Nous pensons alors qu'il serait pertinent de retracer son histoire, mais nous réalisons rapidement que cette recherche s'avère laborieuse. Nous ne réussissons pas à aboutir. Par contre, les

différentes explorations réalisées nous révèlent qu'il n'y a pas véritablement une histoire de l'ingénierie de formation, mais un grand nombre de faits historiques qui la composent. Il s'agirait d'un ensemble de démarches méthodologiques qui auraient pour objectif d'organiser une formation en regard de besoins ressourcés au préalable.

***Chapitre 7 : L'ingénierie de formation : Pourquoi, comment et avec
qui ?***

Nous choisissons de considérer l'ingénierie de formation à travers les écrits de deux auteurs : Ardouin (2003) et Parmentier (2008). Cette analyse est tout à fait en rapport avec notre thématique de mémoire, c'est pourquoi après avoir observé l'ingénierie dans son ensemble, nous tenterons d'y positionner l'évaluation.

7.1 De la formation à l'ingénierie

L'approche d'Ardouin (2003) nous permet d'aller à la découverte de la création puis de la mise en place d'une ingénierie dans le « monde de la formation », comme il l'écrit (p 14). En effet, notre expérience de formatrice nous permet de penser que la formation est omniprésente dans les parcours de vie de chaque individu depuis des décennies. Ardouin nous l'explique ainsi (p 14) : « *l'ingénierie est ainsi usitée dans le domaine de la formation comme un concept-outil (...)* » Nous avons précédemment utilisé cette même image de l'outil pour décrire l'évaluation. Il nous explique ensuite que l'évaluation n'a pas toujours fait partie intégrante de la formation, mais qu'elle y a pourtant bien sa place. Il pose l'hypothèse suivante : « *si l'évaluation a été souvent dissociée de l'action de formation et plus encore de la démarche d'ingénierie, elle devient un élément indissociable de montage et de la réalisation d'actions, de dispositifs ou de systèmes ou notamment en formation des adultes.* » Cette théorie enrichit notre réflexion personnelle. En effet, nous avons parfois pensé que, pour notre recherche, l'évaluation n'était peut être pas la bonne « porte d'entrée » mais plutôt une finalité. Mais nous discernons après tout ce travail de recherche que l'évaluation est partout en ingénierie, à toutes les étapes. Ainsi nous le montre la succession d'actions de l'ingénierie décrite par Ardouin (p 15) : « *L'ingénieur de formation doit analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, des dispositifs et/ou des systèmes de formation, en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels.* » Cette remarque de l'auteur confirme, selon nous, la pertinence de notre constat initial et l'hypothèse posée puisque notre

recherche a été guidée par deux axes, l'alternance comme environnement et les acteurs définis comme le trio incontournable composé des évaluateurs, des évalués et du centre de formation.

Nous ajouterons que l'entrée dans cette étude par l'évaluation nous montre combien ce concept est prégnant dans une ingénierie et il semble même participer à toutes les étapes de la formation. Il intervient dans l'analyse de la demande et notamment pour le centre de formation qui doit penser à la pérennisation de son activité, en travaillant sur les besoins de formation pour les établissements de santé en termes de recrutement des futurs diplômés. Nous abordons alors la possibilité d'un passage de l'ingénierie de formation à l'ingénierie des compétences. Sur les étapes de conception et de réalisation, nous sommes également sur des moments de formation « évaluables » puisqu'elles seront souvent intégrées à des questionnaires de satisfaction d'une formation.

En définitive, en ingénierie de formation, tout serait de l'évaluation et l'évaluation serait un tout. Nous pensons que cette hypothèse permet de déduire que l'évaluation a toute sa place en ingénierie. C'est ce que nous allons essayer de vérifier avec les propos d'Ardouin (2003) mais aussi avec l'ouvrage de Parmentier (2008).

7.2 L'évaluation, cœur de l'ingénierie de formation

Ardouin fait d'emblée remarquer (p 21) qu'avant 1990, l'évaluation ne faisait pas partie de l'ingénierie. Il ajoute que, depuis cette date, elle y est même « *inscrite de manière formelle.* » Il décrit ensuite quatre niveaux d'évaluation : « *évaluation régulation, évaluation sommative, évaluation finale, évaluation confrontation.* » Nos recherches se sont plutôt dirigées vers le niveau « *sommatif* », car notre constat initial évoque une évaluation qui vérifie les acquis. Toutefois, nous pensons que les enseignements tirés de la recherche théorique et empirique nous donnent une approche complète qui nous permet de travailler aujourd'hui sur tous types d'évaluations.

Nous avons souvent évoqué la nécessité d'interactions entre les acteurs, Ardouin ajoute un nouveau palier à notre réflexion, puisqu'il écrit (p22), « (...) *le responsable formation, ou l'ingénieur-formation, est porteur d'interactions de l'évaluation avec la formation (...)* » Cette lecture enrichit notre recherche et vient en quelque sorte confirmer la nécessité, selon nous, de construire, en interagissant avec l'ensemble des acteurs et pas seulement à deux niveaux comme nous l'imaginions, c'est-à-dire avec les évaluateurs et les évalués. Mais il nous faut aussi être en interaction avec l'objet « évaluation ». Nous pensons que le tuteur de stage et l'étudiant doivent eux aussi vivre cette même interférence avec l'évaluation.

Si nous examinons un autre ouvrage, Carpentier (2008) s'interroge sur l'évaluation en formation et notamment sur ce qu'il est possible d'évaluer. Il précise ainsi la place de celle-ci en ingénierie. Il écrit (p 198) « *on considère que l'évaluation peut être individuelle ou collective, qu'elle peut être réalisée par des tiers ou, comme pour l'auto-évaluation, être menée par l'apprenant lui-même, à l'aide d'outils.* » il poursuit ainsi : « (...) *l'évaluation peut être aussi bien conduite par la hiérarchie, les pairs ou les collaborateurs.* » C'est exactement ce que notre recherche montre et notamment lors de l'analyse des entretiens après la rencontre avec les acteurs. Il cite d'ailleurs (p 199) la démarche à quatre niveaux de Kirkpatrick (1950) qui est, selon nous, très significative de notre analyse :

- le niveau des opinions,
- le niveau des acquis,
- le niveau des transferts pédagogiques,
- le niveau des objectifs finaux de la formation.

Cette échelle nous semble être la réflexion de notre recherche où nous constatons que la subjectivité en évaluation, si souvent décriée, doit exister. Elle représente des espaces libres au cœur même de l'évaluation, espaces dans lesquels les quatre niveaux ci-dessus ont toute leur place, soit indépendamment les uns des autres, soit considérés ensemble.

Cette idée crée un nouveau paradoxe, notion déjà évoquée dans l'étude théorique mais qui nous semble indispensable à prendre en compte si les acteurs de la formation souhaitent coopérer lors de l'évaluation.

Parmentier conclut ainsi (p 211) : « *la formation a été longtemps considérée comme une obligation légale, aux effets non mesurables.* » Voilà un paradoxe inédit face à ce que nous essayons de montrer depuis le début de la recherche, mais nous pensons aussi que cette action aux effets non mesurables ne peut exister que si on tente justement de les évaluer. C'est cette complexité, la dialogique entre mesurable et non mesurable, comme l'écrit Morin (1990), qui s'enrichissent l'une l'autre.

***Chapitre 8 : Synthèse réflexive et ouvertures en ingénierie de
formation***

Ce travail m'enrichit intellectuellement et professionnellement. Je⁶ pense avoir acquis de nouveaux savoirs pédagogiques. À l'issue des lectures et de la vérification des hypothèses auprès des acteurs de terrain, même si je ne les ai pas toutes validées, j'ai pu en tout cas en soulever de nouvelles qui viennent compléter mon questionnement initial. Mon constat de départ sur l'évaluation a été complété par d'autres questions en cours de recherche. Je pense avoir soulevé une problématique intéressante dans le champ de mon activité. Je me sens dorénavant mieux « armée » pour répondre et prendre une place au cœur des demandes et échanges des tuteurs de stages et des étudiants. Je comprends mieux les enjeux, je sais pointer ce que peuvent gagner et perdre chacun des acteurs de l'évaluation. Ce mémoire représente alors ma propre boîte à outils pour accompagner l'évaluateur, l'évalué et le centre de formation dans cette activité spécifique qu'est l'évaluation.

8.1 La méthodologie de recherche : vadémécum de mon étude

Je me suis facilement appropriée la méthodologie de recherche, plus facilement d'ailleurs que lors de la rédaction de mon premier mémoire cadre de santé (Foley, 2011). Je me suis sentie à l'aise même si la méthode hypothético-inductive était nouvelle pour moi, dans son utilisation. J'ai abordé très facilement la théorie et j'ai dû faire des choix, notamment celui d'arrêter momentanément de lire, car les notions explorées étaient très nombreuses. Il m'a fallu provoquer cet arrêt provisoire de lecture pour pouvoir confronter mes hypothèses sur le terrain. Les lectures ont été un premier levier pour modifier mes représentations en matière d'évaluation. J'ai

⁶À compter de maintenant, je vais réemployer le « je » qui me semble plus approprié aux perspectives que je souhaite développer. Cette utilisation va me permettre aussi de mieux me positionner au cœur des enseignements produits par cette recherche.

pu aussi sortir du sens commun et aller vers d'autres réalités. Une fois ma pensée mieux organisée en regard de la théorie, j'ai pu écrire la problématique, l'hypothèse principale et les secondaires.

Je suis ensuite allé sur le terrain, étape indispensable pour ce travail. Ce n'est pas une difficulté pour moi, c'est la mise en route de la démarche qui fut plus longue à mon goût. En effet, pendant plusieurs mois, les lectures m'apportent tellement que je n'éprouve pas le besoin de me rendre auprès des acteurs. C'est pourquoi je précisais plus haut qu'il m'a fallu faire le choix de stopper la lecture afin de pouvoir coucher, sur le papier, mes idées et provoquer une réflexivité pour mieux créer la seconde étape : celle des entretiens.

J'ai eu beaucoup de plaisir à côtoyer les professionnels de terrain, que je rencontre habituellement dans un autre contexte, celui du suivi pédagogique et de la recherche des terrains d'accueil des stagiaires. J'ai découvert autant d'informations intéressantes que dans les livres. J'ai aussi remarqué que les évaluateurs sont soucieux et rigoureux dans leur pratique de l'évaluation, que les étudiants sont ravis d'évoquer leurs notes avec le recul du diplôme obtenu ainsi que le vécu de leurs stages en cours de formation.

8.2 Les perspectives pragmatiques ou propositions de travail

Évaluation : pression ou motivation ?

Cette recherche nous montre que l'évaluation est complexe à déchiffrer. Les approches nous semblent différentes en fonction des acteurs. Ils devront gommer leurs représentations pour faciliter leur tâche. En ce qui concerne l'évaluateur, il devra faire abstraction de ses idées reçues, ce qui lui permettra de neutraliser ses jugements de valeur. Il pourra mieux situer l'étudiant, à la fois dans le contexte du stage, mais aussi dans sa propre

histoire d'évalué et dans le contexte de la formation. L'étudiant doit aussi faire disparaître ses représentations : l'évaluateur sévère, l'évaluation sanction, ceci afin de mieux vivre son parcours. Il est important, pour réaliser ces deux projets, de faire intervenir le centre de formation et les cadres pédagogiques. Ils seront accompagnants et facilitateurs pour produire les effets positifs de l'évaluation à la fois sur le tuteur de stage et l'étudiant. Le centre devra trouver cette ressource positive au sein du système « alternance », c'est pourquoi cette dernière a toute sa place au cœur des intérêts de l'équipe pédagogique.

Pour l'étudiant qui se retrouve en situation, le centre de formation lui propose des outils (objectifs, méthodologiques) qui lui permettront de mobiliser ses savoirs dans la mise en action. Une interrogation demeure pourtant sur cette mise en situation de l'étudiant : a-t-elle vraiment lieu au moment de la période de stage ? Nous pensons que le centre de formation facilite la rencontre « méthodologique » entre le tuteur opérationnel et le stagiaire. Ceci nous semble être le moyen de créer le contexte et les conditions qui peuvent générer le partage des acteurs et de leurs enjeux.

8.3 Les perspectives d'ingénierie dans mon métier de cadre de santé et dans mes futurs projets professionnels

Je vais développer maintenant ce que m'apporte la formation à la fois sur le court et le long terme.

Les perspectives dans mon métier de cadre de santé formateur

L'écriture du cadre théorique et l'analyse des entretiens me permettent de réfléchir à de nouvelles perspectives professionnelles en lien avec l'ingénierie, à deux niveaux, à court et à long terme. À échéance rapprochée, il s'agit pour moi de réfléchir à mes pratiques professionnelles, notamment mes activités en lien avec l'évaluation et l'accompagnement des tuteurs de stage et des étudiants. Cette formation m'a donné l'opportunité de réfléchir à des choses que j'avais souvent envisagées sur l'évaluation, mais jamais

mises en place jusqu'à maintenant, par renoncement face aux nombreuses représentations des acteurs. En effet, ces idées reçues apparaissent dès le début de mes recherches. Elles sont parfois tellement enracinées qu'elles me semblent immuables. En réalité, la méthodologie de recherche, à travers les auteurs et les discours des professionnels de terrain, ont fait émerger beaucoup d'éléments que je n'avais pas perçus, car ils étaient auparavant invisibles pour moi. C'est, par exemple, un ensemble de constats que j'ai faits lors de l'analyse des entretiens comme : la mission dont se sentent investis les évaluateurs, la sensation pour l'évaluateur de se juger lui-même et l'importance de la reconnaissance du centre de formation et de l'étudiant à travers cet exercice. Concernant l'étudiant, je prends conscience d'autres données, par exemple, qu'il n'arrive pas à prendre le recul suffisant lors de la préparation puis de la réalisation de l'évaluation, tout en montrant un besoin d'être évalué. Cela lui permet de connaître ses acquis, ses progrès et tout ce qui peut lui apporter la reconnaissance par ses pairs et les professionnels de santé.

Pour le cadre formateur, ces propos révèlent qu'il peut, en coopérant avec ses collègues cadres, être le traducteur des contextes. En effet, je réalise qu'il faut un interprète dans la relation évaluateur, évalué et centre de formation. Jusqu'à cet instant de l'écriture, j'ai souvent évoqué la nécessité d'un échange et d'un partage, j'ajouterai dorénavant qu'il s'agit plus d'un dialogue. Si j'examine la définition de ce mot dans le dictionnaire Larousse, je lis : « *conversation entre deux ou plusieurs personnes sur un sujet défini* ». En conséquence, je crains que l'échange ne se fasse parfois qu'à sens unique. Une conversation, selon moi, accorde la possibilité de confronter des avis différents. Le formateur reste, à mon sens, l'interprète privilégié en cas d'incompréhension et de représentations très ancrées dans le contexte de l'évaluation.

8.4 La concrétisation du rôle d'interprète

Je vais déjà, dans un premier temps, me sentir plus à l'aise pour fournir un argumentaire sur la thématique « évaluation ». Par exemple, lorsqu'un étudiant m'indiquera que son tuteur de stage ne met que des mauvaises notes, je pourrai solliciter chez lui un vrai questionnement en donnant du sens à sa remarque, par le biais de questions comme : qu'est ce qui lui fait dire cela ? qu'est ce qu'une mauvaise note ? etc.

Lorsque je n'obtiendrai pas les argumentations des évaluateurs et que j'échangerai avec eux sur ce sujet, je pourrai, grâce aux différentes lectures réalisées, trouver des arguments face à leur refus ou incompréhension. En effet, j'ai réalisé combien évaluer est parfois une position très délicate pour les évaluateurs et je tenterai de leur rappeler l'importance de la mission confiée par le centre de formation et que cet exercice parfois périlleux génère la reconnaissance des étudiants, futurs professionnels de santé, mais aussi celle de leurs pairs.

Dans un deuxième temps, je vais travailler avec les étudiants tout au long de la formation et en collaboration avec toute l'équipe pédagogique. Nous avons programmé, avec l'accord du directeur, une intervention à destination des stagiaires, afin qu'ils puissent réfléchir à l'image qu'ils ont des évaluations. Je complète ce cours avec un autre, en simultané, sur la gestion du stress qui reste un élément omniprésent lorsqu'une note est attribuée. Mon objectif est de parvenir à ce que les étudiants prennent conscience de leurs représentations. Je vais réaliser un travail de groupe pendant lequel je demanderai, sous forme de récit, de me décrire une expérience d'écriture, quelle qu'elle soit. Nous pourrions obtenir, j'en suis persuadée, des récits en lien avec l'évaluation. Nous souhaitons, lors de la restitution, faire réaliser aux étudiants, de façon individuelle et collective qu'ils ont en eux des ressources pour éviter de « mal vivre » chaque

notation. Nous apporterons aussi des clés pour gérer le stress, indissociable de la thématique et ceci pour qu'ils les mettent en place tout au long de l'année de formation. À cet instant, ce n'est encore qu'un projet, l'expérience sera menée à l'issue de l'écriture du mémoire, elle sera sûrement encore source de nouvelles réflexions car chaque récit sera singulier.

Je vais mettre aussi à profit cette recherche pour d'autres étudiants, puisque j'ai été sollicitée afin de co-animer un atelier avec des étudiants cadres de santé sur l'évaluation. Ils travaillent sur ce thème dans le module de pédagogie durant leur année de formation. Cette participation se déroulera en 2014, je pourrai aussi mettre en application, en parallèle avec mon travail de recherche, les différents apports théoriques du master 2IF. Je souhaite ainsi leur donner une grille de lecture, de la bibliographie et, en quelque sorte, être cette fois l'interprète d'une expérience enrichissante comme celle d'un mémoire. En effet, la rédaction d'un mémoire est aussi une des finalités de leur formation.

8.5 Si l'ingénierie de formation signifiait « nouveau métier » ?

Je tiens tout d'abord à apporter une précision essentielle sur le sens que je donne au terme de « nouveau métier ». il ne s'agit pas d'en changer, mais de se servir de ma formation en master 2IF, et aussi des précédentes et des suivantes pour avoir de nouveaux projets professionnels. Cette formation m'apporte des compétences que j'espère pouvoir exploiter à la fois dans mon métier actuel, mais aussi pour de nouvelles activités. Si je me permets une telle projection vers un futur qui peut sembler très imaginaire aux lecteurs, c'est parce que mon parcours professionnel et les formations suivies tout au long de celui-ci me permettent d'exercer le métier de cadre de santé. Je ne l'avais pourtant jamais envisagé au début de ma carrière.

C'est pourquoi, je pense qu'il ne serait pas utopique d'envisager un nouveau métier, par exemple, entrevoir une montée en grade au sein d'un établissement de santé. En effet, je peux, aujourd'hui, regarder vers

l'organisation de la formation continue au sein des établissements de santé. Je peux aussi imaginer occuper une place dans la formation des futurs cadres de santé. Celle-ci me semble également être une première étape, comme la première marche à gravir vers l'obtention d'autres responsabilités au sein d'un organisme de formation quel qu'il soit. Je pressens en tout cas que je pourrai exercer ce prochain métier, s'il se concrétise, dans différentes structures, de petite ou moyenne taille, dans les secteurs de la formation, les ressources humaines et le social. Je ne développerai pas plus longuement cette projection, mais j'ai eu la preuve, tout au long de ma carrière professionnelle, qu'après cette formation, je pouvais continuer à construire des compétences et une expérience qui me mèneront sans faute vers d'autres projets.

Conclusion partielle

Cette ouverture pragmatique montre le chemin parcouru depuis l'écriture du constat de départ. Si ce travail m'ouvre à de nouvelles perspectives d'ingénierie, il me donne aussi une nouvelle clé que je nommerai « clé de recherche ». En effet, c'est une clé qui composera ma boîte à outil sur l'évaluation. Elle m'ouvre également et m'indique le chemin d'autres recherches à approfondir en matière d'évaluation et surtout en ingénierie de formation.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au début de cette recherche, j'évoquais mon intention de produire un effet sur le lecteur. Je ne sais pas si cela sera le cas, mais je pense que ce travail aura des conséquences sur mon exercice quotidien de cadre de santé formateur. Il modifiera aussi mon rapport aux étudiants, aux évaluateurs et à l'évaluation de manière plus globale. Si la question initiale concernait l'évaluation des périodes pratiques des étudiants, ma réflexion est allée, à mon sens, bien au-delà d'une simple recherche sur l'évaluation. En m'intéressant aux enjeux des acteurs et en replaçant cette question au cœur de la formation en alternance, j'ai élargi ma recherche et suis allée plus loin que les idées reçues sur le sujet. Jouant aussi un rôle dans l'évaluation, cette implication directe me permet de tisser ma réflexion, tel un ouvrage qu'il m'a fallu parfois déconstruire pour trouver le chemin jusqu'à cette conclusion. En effet, tout au long des écrits, je chemine, m'égare et prends de nouvelles directions. Je relève quatre étapes essentielles dans cette recherche qui ont suivi le constat de départ.

La première est une rencontre avec le contexte et l'histoire de la formation des préparateurs en pharmacie. Cette rétrospective m'a permis de mieux placer mon questionnement au centre d'un contexte singulier, mais surtout m'a donné un premier éclairage sur mes propres représentations de l'évaluation. Je peux alors, formuler la problématique et les hypothèses.

La deuxième étape, est celle où je me permets de « penser par moi-même ». C'est un nouveau pas vers la connaissance, ce sont les auteurs qui m'ouvrent le chemin. J'avance vers de nouvelles idées. Celles-ci me permettent de choisir les concepts à étudier. Je peux ainsi, grâce aux ouvrages et à l'analyse que je fais, apporter ma propre pensée et la confronter à celle des auteurs. Je dégage des premières réflexions et atteins un second niveau qui m'éloigne une nouvelle fois de mes représentations initiales sur les évaluations et l'alternance. Je dois néanmoins admettre que les représentations sont au cœur de ma recherche même si le concept n'a

pas été développé et approfondi. Elles sont comme un fil conducteur dans mon travail de recherche, comme un objectif qui s'est dévoilé petit à petit dans l'écriture.

Celui-ci me permet d'aller vers la troisième étape qui est la vérification des hypothèses auprès des acteurs de terrain. C'est en effet une des thématiques récurrente dans le discours des interviewés.

Si l'ensemble de ces recherches m'enseignent que les enjeux sont importants pour l'ensemble des acteurs, ils m'indiquent surtout que chacun de ces acteurs partagent un point commun, ce sont leurs représentations. Par conséquent, je ne me sens pas apte à les modifier en une seule action, ni à apporter des réponses types aux étudiants et aux évaluateurs, mais je peux en travaillant sur mes propres images de l'évaluation, modifier les leurs en parlant de mon parcours réalisé dans cette recherche.

L'ultime étape est celle des perspectives diverses évoquées, cette multiplicité indique encore une fois le chemin parcouru durant la formation master 2IF. Cette approche, par un travail sur les représentations, me permettra de cerner les enjeux sur deux dimensions : le versant collectif pour être au plus proche des acteurs et le versant collectif pour faciliter la coopération des acteurs.

Certaines questions persistent toutefois. Comment utiliser le mieux possible les représentations mais aussi d'autres concepts comme les valeurs et l'éthique pour permettre à chaque acteur de se mettre à la place de l'autre ? Ne dois-je pas encore étudier ou approfondir ces notions ? Je pense qu'en effet, dans ma pratique quotidienne et mes perspectives d'ingénierie, je garderai à l'esprit ces interrogations qui ont émergé tout au long de ce mémoire.

BIBLIOGRAPHIE

- Ardouin, T. (2003). *La formation est-elle soluble dans l'ingénierie, petite histoire de l'ingénierie*. Éducation permanente, n°157, 13-25
- Association nationale des préparateurs en pharmacie hospitalière. (2013). En ligne ANPPH : www.anpph.fr, consulté le 25/03/2013
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF
- Barel, Y. (1989). *Le paradoxe et le système*. Grenoble, France : PUG
- Beauvais, M. Gérard, C. Gillier, J.P. (coordinateurs) (2006). *Pour une éthique de l'intervention afin de concevoir le projet, la direction et l'information en formation*. Paris : L'Harmattan. (p 101-113).
- Bourgeois, E. Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris : PUF
- Butera, F. Buchs, C. Darnon, C. (2011). *L'évaluation, une menace ?* Paris : PUF
- Clénet, J. (1998). *Représentations, Formations et Alternance être formé et/ou se former*. Paris, France : L'Harmattan.
- Clénet, J. (2002). *L'ingénierie des formations en alternance*. Paris, France : L'Harmattan.
- Coulon, A. (1993). *L'éthno-méthodologie*. Paris : PUF.
- Demol, J.N. (1997). *Projet, orientation et évaluation*, Paris, L'Harmattan.
- Demol, J.N. (1998). *Pédagogie nouvelle et alternance des MFR*. In Le lien des responsables, n°160, 15-17.
- Demol, J.N. (2008). *Pédagogies et alternances histoires-actualités ouvertes*. Conférence de clôture à la réunion de l'équipe pédagogique nationale des Maisons Familiales et Rurales du Brésil. (10 p)
- Dictionnaire français-Larousse. (2013). En ligne www.larousse.fr

Foley-Sauvage, N. (2011). *L'accompagnement des formateurs au sein du projet pédagogique : à la recherche de la cohérence d'une équipe, d'un projet et du changement*. Mémoire cadre de santé, IFCS CHRU de Lille.

Foley-Sauvage, N. (2011). *Le circuit du médicament : reconstitution des seringues auto-pulsées en service de réanimation*. Mémoire du diplôme de 1^{ère} année de Master Santé-Sport, mention Santé Publique, spécialité Management, audit et conseil des entreprises et services de santé parcours, Management des entreprises et services de santé de la faculté ingénierie et management de la santé, ILIS, Lille 2.

Geay, A. (1993). *Pour une didactique de l'alternance*. Éducation permanente, n°115, 79-88.

Gillet, P. (1991). *L'évaluation, une question d'éthique*. Cahiers pédagogiques, l'évaluation. 104-106.

Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris, France : ESF.

Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée – mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris, France : ESF.

Kaddouri, M (2002). *Le projet de soi entre assignation et authenticité*. Recherche et formation. Fascicule n°41 31-47.

Kaufmann, J.C. (2004). *l'entretien compréhensif*, Armand Colin.

Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : éd d'Organisation.

Le Boterf, Guy. (2008). *Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris : éditions d'Organisation.

Le Goff, J.P. (1959). *La barbarie douce, la modernisation aveugle des entreprises et des écoles*. Paris : La découverte.

Le Goff, J.P. (1996). *Le mythe de l'entreprise : critique de l'idéologie managériale*. Paris : La découverte.

Merhan, F, Ronveaux, C, VAnhulle, S.(Eds). (2007). *Alternance en formation*.
Belgique : De Boeck.

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.

Mucchielli, A, Paillé, P. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et
sociales*. Paris : Armand Colin.

Noizet, G, Caverni, J.P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.

Oudart, A.C. Petit, L. (2009). *Didactique des disciplines et didactique
professionnelle : quels liens ?* Université de Genève, 1^{er} colloque international de
l'ARCD : où va la didactique comparée ?

Parmentier, C. (2008). *L'ingénierie de formation*. Paris Éditions d'organisation,
groupe Eyrolles.

*Pastré P, Mayen P, Vergnaud G., (2006). « Note de synthèse : la didactique
professionnelle », Revue française de pédagogie n°154 Lyon : INRP, 145 -198.*

Vial, M. (2009). « *se former pour évaluer* » (2^{ème} éd). Bruxelles. De Boeck
Université.

Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence pour une nouvelle logique*. Paris : Éditions
Liaisons.

Zarifian, P. (2004), *Le modèle de la compétence*. Paris : Éditions Liaisons.

ANNEXES

Annexe I : Frise chronologique

PRÉPARATEUR EN PHARMACIE

Statut
Actuel
du
Préparateur
en
Pharmacie

Création du
CAP d'aide
préparateur
(3 ans)
Et BP
préparateur
(2 ans)

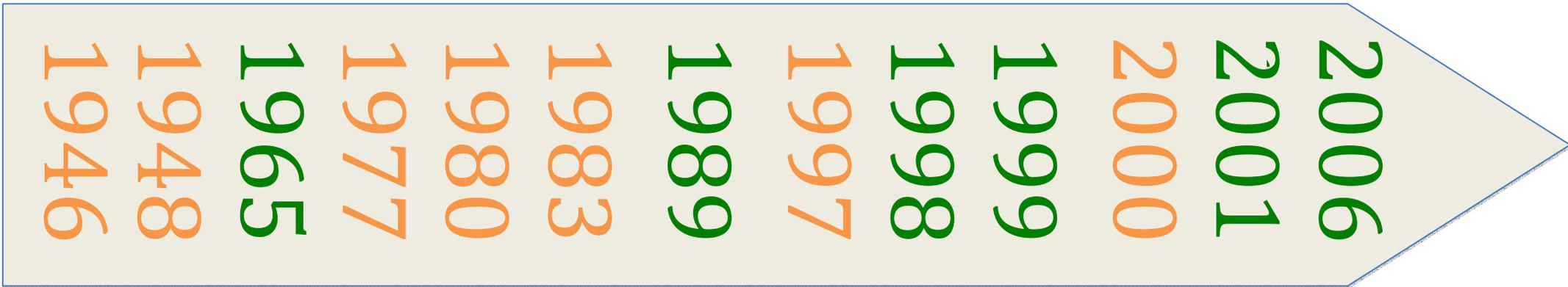
Création du
CAP
Employé de
pharmacie

Création
Du
BP de
Préparateur

Suppression du
CAP D'Aide
préparateur

BP rénové
Nouveau
Référentiel

Suppression
du CAP et MC



Concours
Hospitalier

Reconnaissance
du grade de
préparateur
Hospitalier

Elaboration
Des 13
Modules
Formation
PPH

Homologation
Par le
Ministère

Création
Diplôme de
PPH
Apprentissage

Nouvelles
filiales
d'accès
(FI/FC ;
VAE)

PRÉPARATEUR EN PHARMACIE HOSPITALIÈRE

Annexe II : Grilles d'évaluation

Diplôme Préparateur en pharmacie hospitalière
C.F.P.P.H.- INSTITUT GERNEZ RIEUX - CHRU DE LILLE
(fic/pp/01)

Module n°1 : Compétence : Analyser les demandes et les ordonnances au regard des exigences techniques et réglementaires propres aux pharmacies à usage intérieur

La période pratique se déroule en PUI dans le secteur médicaments, et dans les unités de soins.

Durée : 3 semaines

Evaluation de la période pratique :

A partir de l'analyse de plusieurs demandes ou ordonnances, portant notamment sur les médicaments à gestion particulière.

Nom et adresse de l'Institut de formation :
d'accueil :

Centre de Formation des Préparateurs
En Pharmacie Hospitalière
CHRU de Lille – Institut Gernez Rieux
2, rue du Dr Schweitzer
59037 LILLE CEDEX

Hôpital/Structure

Service :

Nom du candidat : «Nom_de_Famille_» «Nom_dUsage_»

Prénom du candidat : «Prénom_usuel_»

Dates :

Durée des absences (heures) :

Nom, fonction et signature de la personne ayant évalué le candidat :

1 – Prise en compte des exigences réglementaires et notamment des règles propres à l'hôpital				
☞ Les mentions obligatoires devant figurer sur l'ordonnance sont vérifiées en fonction du statut du médicament.	0	1	2	
☞ Les durées de traitement sont vérifiées au regard des durées possibles imposées selon le type de médicament.	0	1	2	3
☞ Les règles de délivrance spécifiques à certains médicaments sont prises en compte.	0	1	3	5
☞ L'adéquation de la prescription avec les exigences de l'AMM et/ou les caractéristiques physiopathologiques du patient et de son historique médicamenteux est vérifiée.	0	1		2
☞ Les urgences sont identifiées et analysées.	0	1	2	3
2 – Prise en compte des exigences techniques				
☞ L'absence d'incompatibilité et d'interaction est vérifiée.	0	1	3	5
☞ Les posologies, les rythmes d'administration, la durée du traitement sont vérifiées.	0	1	3	5
☞ La date limite d'utilisation est vérifiée.	0	1	3	5
☞ La cohérence entre la demande du produit et la nature des activités du service est vérifiée.	0	1		2
☞ La cohérence entre la nature du produit, la quantité demandée et le rythme de la délivrance est vérifiée.	0	1		2
3 – Traitement des dysfonctionnements				
☞ Les dysfonctionnements ont été repérés et traités.	0	1	2	3
☞ Toute situation nécessitant l'intervention du pharmacien a été repérée.	0	1	2	3
Total des points : /40	Total des points : /20			

Date et Signature du maître d'Apprentissage

Diplôme Préparateur en pharmacie hospitalière
C.F.P.P.H.- INSTITUT GERNEZ RIEUX - CHRU DE LILLE
(fic/pp/02)

Module n°2: Compétence : Analyser les prescriptions ou les demandes de dispositifs médicaux

La période pratique se déroule en PUI : secteurs dispositifs médicaux et au sein des plateaux médico- techniques (blocs opératoires, explorations fonctionnelles cardiaques...)

Durée : 3 semaines

Evaluation de la période pratique :

A partir de l'analyse de plusieurs demandes ou prescriptions, portant sur les dispositifs médicaux.

Nom et adresse de l'Institut de formation :
d'accueil :

Hôpital/Structure

Centre de Formation des Préparateurs
En Pharmacie Hospitalière
CHRU de Lille – Institut Gernez Rieux
2, rue du Dr Schweitzer
59037 LILLE CEDEX

Service :

Nom du candidat : «Nom_de_Famille_» «Nom_dUsage_»

Prénom du candidat : «Prénom_usuel_»

Dates :

Durée des absences (heures) :

Nom, fonction et signature de la personne ayant évalué le candidat :

1 – Prise en compte des exigences réglementaires et notamment des règles propres à l'hôpital				
☞ Les mentions obligatoires devant figurer sur la demande sont vérifiées en fonction du type de dispositif.	0	1	2	
☞ L'objet de la demande et l'adéquation de la prescription avec les choix faits par le COMEDIMS sont vérifiées.	0	1	3	5
☞ Les règles de délivrance spécifiques à certains dispositifs médicaux sont prises en compte.	0	1	3	5
☞ Les urgences sont identifiées et analysées.	0	1	2	3
2 – Prise en compte des exigences techniques				
☞ Toute anomalie est identifiée et analysée.	0	1	2	4
☞ La date limite d'utilisation des dispositifs est vérifiée.	0	1	2	3
☞ L'intégrité de l'emballage et des conditions de stockage sont vérifiées	0	1	2	3
☞ La cohérence entre la demande du produit et la nature des activités du service est vérifiée.	0	1	2	3
☞ La cohérence entre la nature du produit, la quantité demandée et le rythme de la délivrance est vérifiée.	0	1	2	3
☞ Des recommandations sur l'utilisation des dispositifs sont citées et expliquées.	0	1	2	3
3 – Traitement des dysfonctionnements				
☞ Les dysfonctionnements ont été repérés et traités.	0	1	2	3
☞ Toute situation nécessitant l'intervention du pharmacien a été repérée.	0	1	2	3
Total des points : /40	Total des points : /20			

Date et Signature du maître d'Apprentissage

Diplôme Préparateur en pharmacie hospitalière
C.F.P.P.H.- INSTITUT GERNEZ RIEUX - CHRU DE LILLE
(fic/pp/04)

Module n°4: Compétence : Organiser, conduire et mettre en œuvre les préparations magistrales, hospitalières, les opérations de reconstitution et le conditionnement

La période pratique se déroule en PUI : la personne en formation devra réaliser différents types de préparations : magistrales, hospitalières, reconstitution d'anti-cancéreux, nutrition parentérale.

Durée : 3 semaines, dont 2 en reconstitution d'un anticancéreux minimum

Evaluation de la période pratique :

A partir de plusieurs préparations réalisées.

Nom et adresse de l'Institut de formation : **Hôpital/Structure**
d'accueil :

Centre de Formation des Préparateurs **Service :**
En Pharmacie Hospitalière
CHRU de Lille – Institut Gernez Rieux
2, rue du Dr Schweitzer
59037 LILLE CEDEX

Nom du candidat : «Nom_de_Famille_» «Nom_dUsage_»

Prénom du candidat : «Prénom_usuel_»

Dates :

Durée des absences (heures) :

Nom, fonction et signature de la personne ayant évalué le candidat.....

1 – Organisation des opérations de préparation				
☞ Les règles d'hygiène, d'habillage, de déplacement et les modalités gestuelles adaptées à la ZAC sont appliquées.	0	1	2	3
☞ L'organisation de l'environnement et la gestion des flux prennent en compte l'hygiène et la sécurité.	0	1	2	
2 – Réalisation des opérations de préparation				
☞ La méthode de mesure ou de pesée est choisie en fonction de la nature des matières premières et de la quantité à mesurer.	0	1	3	5
☞ Le mode opératoire est suivi.	0	1	3	5
☞ les différents contrôles sur les matières premières et les produits sont réalisés et explicités.	0	1	2	3
☞ La conformité de l'équipement et de l'ensemble de l'espace de travail est vérifiée.	0	1	2	
☞ La fiche de fabrication est renseignée et vérifiée.	0	1	3	5
☞ La mise en route de l'équipement est réalisée, les réglages sont réalisés et les paramètres de fabrication sont programmés.	0	1	2	3
☞ Les préparations sont correctement étiquetées, enregistrées, orientées et suivies (mise en quarantaine, libération, stockage, livraison dans les services,...).	0	1	3	5
☞ Les équipements et l'espace de travail sont nettoyés, désinfectés et les déchets sont correctement éliminés.	0	1	2	
3 – Contrôles et traitements des écarts				
☞ Toute non-conformité ou anomalie a été identifiée ou anticipée.	0	1	2	
☞ Les opérations de production ont été rectifiées ou les mesures nécessaires ont été prises.	0	1	2	3
Total des points : /40	Total des points : /20			

Date et Signature du maître d'Apprentissage

Diplôme Préparateur en pharmacie hospitalière
C.F.P.P.H.- INSTITUT GERNEZ RIEUX - CHRU DE LILLE
(fic/pp/05)

Module n°5: Compétence : Organiser, conduire et mettre en œuvre les procédés de préparation de médicaments radio-pharmaceutiques

La période pratique se déroule au sein de la radio-pharmacie de la PUI, d'un service de médecine nucléaire, ou dans un lieu où l'activité de préparation de médicaments radio-pharmaceutiques est autorisée

Durée : 2 semaines

Evaluation de la période pratique :

A partir de différentes préparations et fabrications de médicaments radio pharmaceutiques.

Nom et adresse de l'Institut de formation :
d'accueil :

Centre de Formation des Préparateurs
En Pharmacie Hospitalière
CHRU de Lille – Institut Gernez Rieux
2, rue du Dr Schweitzer
59037 LILLE CEDEX

Hôpital/Structure

Service :

Nom du candidat : «Nom_de_Famille_» «Nom_dUsage_»

Prénom du candidat : «Prénom_usuel_»

Dates :

Durée des absences (heures) :

Nom, fonction et signature de la personne ayant évalué le candidat :

1 – Réalisation des opérations de préparation de médicaments radio-pharmaceutiques				
☞ La tenue est adaptée à la technique et la gestuelle de la ZAC et à l'environnement	0	1	3	5
☞ L'organisation de l'environnement et des flux physiques prend en compte la qualité, l'hygiène et les règles de radioprotection.	0	1	3	5
☞ Les différents contrôles sur les matières premières et les produits sont réalisés.	0	1		2
☞ La conformité de l'équipement et de l'ensemble de l'espace du travail est vérifiée.	0	1	2	3
☞ Les documents nécessaires à la préparation sont vérifiés.	0	1	2	3
☞ La mise en route de l'équipement est réalisée, les réglages sont réalisés et les paramètres de fabrication sont programmés.	0	1	2	3
☞ Les paramètres de préparation sont vérifiés.	0	1		2
☞ Le calcul des activités (radioactives) et les opérations de production prennent en compte la prescription, la décroissance radioactive et l'heure d'administration du médicament radio pharmaceutique.	0	1	2	3
☞ Les médicaments radio pharmaceutiques préparés sont correctement étiquetés, tracés et suivis.	0	1	3	5
☞ Les déchets sont éliminés selon la décroissance radioactive.	0	1	2	3
2 – Contrôles et traitement des écarts				
☞ Le contrôle des produits finis est réalisé.	0	1	2	3
☞ Les opérations de production ont été rectifiées en fonction du résultat des contrôles.	0	1	2	3
Total des points :	/40		Total des points : /20	

Date et Signature du maître d'Apprentissage

Diplôme Préparateur en pharmacie hospitalière
C.F.P.P.H.- INSTITUT GERNEZ RIEUX - CHRU DE LILLE
(fic/pp/06)

Module n°6: Compétence : Organiser, conduire et mettre en œuvre les procédés de stérilisation des dispositifs médicaux

La période pratique se déroule en PUI : secteur stérilisation et dans les services en lien avec la stérilisation (équipe opérationnelle d'hygiène, blocs opératoires...)

Durée : 3 semaines

Evaluation de la période pratique :

A partir de la conduite d'opérations de stérilisation, d'opérations de bio nettoyage et des opérations de désinfection.

Nom et adresse de l'Institut de formation :
d'accueil :

Centre de Formation des Préparateurs
En Pharmacie Hospitalière
CHRU de Lille – Institut Gernez Rieux
2, rue du Dr Schweitzer
59037 LILLE CEDEX

Hôpital/Structure

Service :

Nom du candidat : «Nom_de_Famille_» «Nom_dUsage_»

Prénom du candidat : «Prénom_usuel_»

Dates :

Durée des absences (heures) :

Nom, fonction et signature de la personne ayant évalué le candidat :

1 – Adaptation de la tenue, la technique et la gestuelle à la zone d'activité et à l'environnement	0	1	2	3
2 – Réalisation des opérations de stérilisation				
☞ Les différentes étapes du processus de stérilisation et les résultats attendus sont explicités.	0	1	2	3
☞ Le rôle de chaque personne dans l'équipe est explicité, le travail en équipe pluridisciplinaire est efficace.	0	1	2	3
☞ L'organisation de l'espace de travail, des flux physiques et des activités de l'équipe prend en compte la qualité, l'hygiène et la sécurité.	0	1	2	3
☞ Les procédures et des modes opératoires sont utilisés.	0	1	2	3
☞ La conformité de l'équipement et de l'ensemble de l'espace de travail est vérifiée.	0	1	2	3
☞ Les documents traçant les principales étapes sont renseignés et vérifiés.	0	1	2	4
☞ La mise en route des équipements est réalisée et le choix du cycle est effectué.	0	1	2	4
☞ Les paramètres et les réglages des équipements sont vérifiés.	0	1	2	3
☞ Les produits stérilisés sont correctement étiquetés, suivis et orientés.	0	1	2	4
3 – Contrôles et traitement des écarts				
☞ Les contrôles sur les équipements, les paramètres de stérilisation et les produits stérilisés sont réalisés.	0	1	2	3
☞ Les résultats ont été analysés et les mesures correctrices ont été prises.	0	1	2	4
Total des points : /40	Total des points :			/20

Date et Signature du maître d'Apprentissage

Diplôme Préparateur en pharmacie hospitalière
C.F.P.P.H.- INSTITUT GERNEZ RIEUX - CHRU DE LILLE
(fic/pp/07)

Module n°7: Compétence : gérer des flux et des stocks de médicaments et de dispositifs médicaux dans l'environnement institutionnel et réglementaire

La période pratique se déroule en PUI.

Durée : 2 semaines

Evaluation de la période pratique :

Sans objet

Nom et adresse de l'Institut de formation :
d'accueil :

Centre de Formation des Préparateurs
En Pharmacie Hospitalière
CHRU de Lille – Institut Gernez Rieux
2, rue du Dr Schweitzer
59037 LILLE CEDEX

Hôpital/Structure

Service :

Nom du candidat : «Nom_de_Famille_» «Nom_dUsage_»

Prénom du candidat : «Prénom_usuel_»

Dates :

Durée des absences (heures) :

Nom, fonction et signature de la personne ayant évalué le candidat :

.....

.....

.....

1 – Gestion des flux et des stocks de médicaments et DMS				
↻ L'état des stocks est suivi en appliquant les règles d'approvisionnement, de gestion des stocks, de distribution, de comptabilité hospitalière et de suivi budgétaire.	0	1	2	3
↻ Les quantités à commander et à délivrer sont calculées en fonction des demandes.	0	1	2	3
↻ Les différents produits de santé stockés sont contrôlés selon les conditions particulières de stockage.	0	1		2
↻ Les dates limites d'utilisation et l'intégrité des emballages sont vérifiés.	0	1	2	3
↻ Les différents produits de santé sont triés, orientés et étiquetés conformément aux règles spécifiques.	0	1	2	3
2 – Contrôles et traitement des écarts				
↻ Toute non-conformité ou anomalie dans la gestion des flux et des stocks a été identifiée ou anticipée. Les vérifications nécessaires ont été réalisées en cas de non-conformité.	0	1	2	3
↻ Les mesures correctives nécessaires ont été prises.	0	1	2	3
Total des points :				/20

Signature du maître d'Apprentissage

INDEX DES SIGLES

ANPPH : Association Nationale des Préparateurs en Pharmacie Hospitalière

ARS : Agence Régionale de Santé

BEP CSS : Brevet d'Études Professionnelles Carrières Sanitaires et Sociales

BP : Brevet Professionnel

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnel

CFA : Centre de Formation d'Apprentis

CFPPH : Centre de Formation des Préparateurs en Pharmacie Hospitalière

CHRU : Centre Hospitalier Régional Universitaire

CRA : Compte rendu d'activités

CSP : Code de la Santé Publique

DRJSCS : Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion
Sociale

FI : Formation Initiale

FC : Formation continue

IFCS : Institut de formation des cadres de santé

M2IF : Master 2 Ingénierie de Formation

MEDEF : Mouvement des Entreprises de France

MFR : Maisons Familiales et Rurales

NS : Note de situation

PPH : Préparateur en Pharmacie Hospitalière

PUI : Pharmacie à Usage Intérieur

UIPARM : Union Interprofessionnelle des Associations de Rééducateurs et
Médico-Techniques

VAE : Validation des Acquis et de l'Expérience

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE	4
PRÉAMBULE	5
INTRODUCTION GÉNÉRALE	11
PARTIE 1 : LA PROBLÉMATIQUE ET LE CADRE THÉORIQUE.....	14
Chapitre 1 : Le cheminement vers la problématique et les concepts.....	16
1.1 La genèse de la formation des préparateurs en pharmacie hospitalière.....	17
1.2 Quand le préparateur « entre au Code de la Santé Publique ! ».....	19
1.3 Création de la formation PPH : entre dialectique, logique et ténacité !.....	23
1.4 Du contexte à la problématique et aux hypothèses	34
Chapitre 2 : Les concepts au cœur de la recherche	40
2.1 L'évaluation : histoire, sens et visée.....	42
2.2 L'alternance au centre de l'évaluation.....	55
Chapitre 3 : Les concepts ou notions périphériques	70
3.1 Variations autour du concept de compétence.....	71
3.2 L'analyse de l'activité : outil de l'évaluation ?.....	77
PARTIE 2 : LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	82
Chapitre 4 : Le choix de la méthode.....	84
Cette partie invite à prendre connaissance de la méthode utilisée pour aller à la rencontre d'autres expériences que la mienne. J'ai choisi d'aller vers des professionnels qui m'aideraient à valider mes hypothèses grâce à l'analyse de leurs propos.	85
4.1 Du projet d'écriture et des lectures au choix de la méthodologie.....	85
4.2 La conduite des entretiens	87
4.3 Le choix de la population	88
4.4 l'approche qualitative de l'analyse.....	90
Chapitre 5 : La rencontre avec les acteurs de terrain	92
5.1 La première série d'entretiens ou quand l'évaluateur parle d'évaluation	93
<i>Analyse de contenu du premier entretien ou comment concrétiser les acquis</i>	<i>94</i>
5.2 La deuxième série d'entretiens ou la rencontre avec les sujets de l'évaluation.....	102
5.3 La troisième série d'entretiens : posture de formateurs	109
Chapitre 6 : Le retour aux hypothèses.....	121
6.1 Rappel de la question et des hypothèses.....	122
6.2 Validation des hypothèses.....	123
6.3 Émergence d'une nouvelle hypothèse : évaluation ou quand il est question d'éthique.....	125

PARTIE 3 : PERSPECTIVES D'INGÉNIERIE	127
Chapitre 7 : L'ingénierie de formation : Pourquoi, comment et avec qui ?	130
7.1 De la formation à l'ingénierie	131
7.2 L'évaluation, cœur de l'ingénierie de formation.....	132
Chapitre 8 : Synthèse réflexive et ouvertures en ingénierie de formation	135
8.1 La méthodologie de recherche : vadémécum de mon étude	136
8.2 Les perspectives pragmatiques ou propositions de travail.....	137
8.3 Les perspectives d'ingénierie dans mon métier de cadre de santé et dans mes futurs projets professionnels.....	138
8.4 La concrétisation du rôle d'interprète.....	140
8.5 Si l'ingénierie de formation signifiait « nouveau métier » ?.....	141
CONCLUSION GÉNÉRALE	143
BIBLIOGRAPHIE	146
ANNEXES.....	149
Annexe I : Frise chronologique.....	150
Annexe II : Grilles d'évaluation.....	152
INDEX DES SIGLES	159
TABLE DES MATIÈRES	161

SAUVAGE-FOLEY Nathalie

Master 2 Professionnel Sciences Humaines et Sociales
Ingénierie de Formation-Cadres de Santé
CUEEP/Département des Sciences de l'Éducation
Université des Sciences et Technologies de Lille 1
Promotion 2012/2013

**SANDWICH TRAINING, ASSESSMENT AND TRAINING ENGINEERING:
“The stakes for hospital pharmaceutical assistant training players”**

Assessment is present everywhere in our lives. It starts at school and continues throughout our professional careers. It's a real culture of assessment, which develops little by little.

Searchers have shown for a long time that assessment is often arbitrary and biased. It is also a significant element of our activity as health executive and trainers in our hospital pharmaceutical assistant training centre.

Our research has enabled us to explore different concepts allowing us to answer the following questions:

Why is assessment so subjective? Why are there so big marking gaps between training practice places and why is the same mark always given at the same place? To what extent does sandwich training influence assessment?

In order to make this theoretical research clearer, we have chosen a qualifying method for assessment players to validate the various hypotheses and try to answer our questions. This study has enabled us to deal with other notions always present whenever assessment is taken into account. These notions are the representations and paradox that always come along with examiners, examinees and the training centre.

Finally, in our last part, entitled “engineering prospects”, we explain the impact of this work on our position as health executives.

This master's thesis has enriched our writing experience and has led us to consider assessment and mainly its players in order to improve their cooperation. It also enables us to propose new work approaches, so that each player may use his representation as assessment tools among the various devices offered by assessment engineering.

Key words: assessment, sandwich training, skill, activity analysis.

SAUVAGE-FOLEY Nathalie

Master 2 Professionnel Sciences Humaines et Sociales
Ingénierie de Formation-Cadres de Santé
CUEEP/Département des Sciences de l'Éducation
Université des Sciences et Technologies de Lille 1
Promotion 2012/2013

ALTERNANCE, ÉVALUATION ET INGÉNIERIE DE FORMATION :

« Des enjeux pour les acteurs en formation de Préparateur en Pharmacie Hospitalière »

L'évaluation est omniprésente dans nos vies. Elle débute à l'école et se poursuit tout au long de notre parcours professionnel développant peu à peu une véritable culture de l'évaluation. Depuis longtemps, les chercheurs démontrent que celle-ci est souvent arbitraire et subjective. Elle est aussi un élément prégnant de notre activité de cadre de santé formateur au sein du centre de formation des préparateurs en pharmacie hospitalière.

Notre recherche nous a amené à explorer différents concepts permettant de répondre aux questions suivantes :

Pourquoi l'évaluation est-elle si subjective ? Comment se fait-il qu'il y ait de tels écarts de notes entre terrains de stages et toujours la même note attribuée au même endroit ? Dans quelle mesure la formation en alternance influence-t-elle l'évaluation ?

Afin d'éclairer cette recherche théorique, nous avons choisi une méthode qualitative pour valider les différentes hypothèses auprès des acteurs de l'évaluation et tenter de répondre à notre problématique. Cette étude a permis d'aborder d'autres notions comme les représentations et les paradoxes, toujours présents lorsque l'évaluation entre en ligne de compte. Ceux-ci accompagnent en permanence les évaluateurs, les évalués et le centre de formation.

Enfin, nous développons une dernière partie nommée « perspectives d'ingénierie » dans laquelle nous expliquons l'impact de ce travail sur notre fonction de cadre de santé.

Ce mémoire a enrichi notre expérience d'écriture et nous a conduit à considérer l'évaluation avec, au premier plan, ses acteurs, pour améliorer leur coopération. Il nous permet aussi de proposer de nouvelles approches de travail, afin que chaque acteur utilise ses représentations comme outils de l'évaluation parmi les autres dispositifs proposés par l'ingénierie de l'évaluation.

Mots clefs : Évaluation, alternance, compétence, analyse de l'activité.