

MARIE-JOSÈPHE BAUDRY

ÉVALUATION ET PROFESSIONNALISATION

**De la connaissance de soi à la confiance en soi par l'évaluation,
le cas d'apprenants en Entreprise d'Entraînement Pédagogique**



9 791096 721207

ISBN : 979-10-96721-20-7

CARRAUD-BAUDRY

ISBN : 979-10-96721-20-7

COPYRIGHT © 2008, Marie-Josèphe Baudry

Carraud-Baudry – 17 BIS, rue de Bois-Billières – 37230 Fondettes – France

MARIE-JOSÈPHE BAUDRY

ÉVALUATION ET PROFESSIONNALISATION

**De la connaissance de soi à la confiance en soi par l'évaluation,
le cas d'apprenants en Entreprise d'Entraînement Pédagogique**

COPYRIGHT © 2008, Marie-Josèphe Baudry

ÉVALUATION ET PROFESSIONNALISATION

De la connaissance de soi à la confiance en soi par l'évaluation, le cas d'apprenants en Entreprise d'Entraînement Pédagogique

Résumé :

Les méthodes d'évaluation diffèrent en fonction des objectifs visés et des bénéficiaires concernés par celles-ci.

Ce travail de recherche tente d'éclaircir le rôle de l'évaluation lors d'un processus de professionnalisation d'adultes, demandeurs d'emploi en formation, et les effets inhérents à cette évaluation. Cette recherche s'appuie sur l'analyse thématique et qualitative du contenu de deux entretiens menés auprès de professionnels de la formation d'adultes au sein d'une Entreprise d'Entraînement Pédagogique.

L'évaluation se voit étudiée en vue de mesurer les compétences des apprenants, ainsi que la transformation de ces compétences visant la professionnalisation de ceux-ci.

Ces compétences sont définies comme un savoir agir exercé, reconnu et validé. La prise de conscience de leurs compétences par les apprenants développe la confiance en soi de ceux-ci.

À travers cette recherche, la connaissance de soi amenée par l'évaluation apparaît comme un élément régénérant la confiance en soi, elle-même déterminante lors d'un processus de professionnalisation.

Mots-clefs : auto-évaluation, co-évaluation, compétence, confiance en soi, connaissance de soi, évaluation, évaluation diagnostique, évaluation formative, évaluation sommative, professionnalisation.

ISBN : 979-10-96721-20-7

COPYRIGHT © 2008, Marie-Josèphe Baudry

Carraud-Baudry – 17 BIS, rue de Bois-Billières – 37230 Fondettes – France

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	9
PREMIÈRE PARTIE : APPROCHE CONTEXTUELLE ET THÉORIQUE.....	11
INTRODUCTION.....	13
CHAPITRE PREMIER : LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	15
CHAPITRE II : DE LA GENÈSE DU QUESTIONNEMENT À SA PROBLÉMATIQUE.....	27
CHAPITRE III : LE CONCEPT DE L'ÉVALUATION.....	35
CHAPITRE IV : LE CONCEPT DE LA PROFESSIONNALISATION.....	43
CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE.....	55
SECONDE PARTIE : RECUEIL ET ANALYSE DES DONNÉES.....	57
INTRODUCTION.....	59
CHAPITRE V : LA MÉTHODOLOGIE, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNÉES.....	61
CHAPITRE VI : LE DISPOSITIF D'ÉVALUATION DES APPRENANTS DE L'EEP	71
CHAPITRE VII : LE PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION DES APPRENANTS DE L'EEP.....	83
CHAPITRE VIII : SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE.....	93
CONCLUSION DE LA SECONDE PARTIE.....	103
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	105
BIBLIOGRAPHIE.....	109
ANNEXE 1 : CHARTES DÉONTOLOGIQUE ET DE QUALITÉ	113
ANNEXE 2 : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN D'ADÈLE.....	116
ANNEXE 3 : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE BLAISE.....	133
ANNEXE 4 : ANALYSE THÉMATIQUE.....	150
ANNEXE 5 : ANALYSE QUALITATIVE.....	163

COPYRIGHT © 2008, Marie-Josèphe Baudry

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ce mémoire est issu d'une réflexion relative à mon expérience professionnelle. En effet, au cours de ma carrière professionnelle, j'eus, à la fois, à élaborer des documents supports d'évaluation de salariés, et à évaluer les salariés dont j'avais la responsabilité. Au cours des évaluations, je remarquais souvent que celles-ci amenaient l'« évalué » à prendre conscience de ses propres compétences, insoupçonnées ou ignorées en tant que telles, que cette prise de conscience elle-même donnait une certaine confiance en soi à l'évalué. Lors de ces évaluations, j'exerçais en quelque sorte, un rôle de « découvreur de talents » identifiant les points forts de chacun, mais aussi ses lacunes. Ensuite afin de remédier à ces lacunes je m'efforçais d'adapter en conséquence les formations réalisées, en interne, dans l'entreprise. L'essentiel de cette réflexion *a posteriori*, se déroula au cours de ma première année en Master « Ingénierie de la formation ».

En septembre 2007, je choisis d'effectuer mon stage au sein d'un organisme de formation dénommé « Entreprise d'Entraînement Pédagogique »¹, où l'opportunité se présentait à moi de pouvoir étudier l'« évaluation », de débiter sur ce sujet une recherche approfondie. Cette recherche associe donc mon expérience et l'activité de l'organisme où j'effectuais mon stage, puisque le thème de ce mémoire porte sur l'évaluation de la professionnalisation des apprenants de l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique. Afin de mener à bien cette première recherche en sciences sociales, je m'appuierai sur « *les étapes de la démarche* »² préconisées par Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt en essayant de me départir de tout *a priori*, de toute idée préconçue.

En première partie, j'aborderai le contexte de ma recherche, et les concepts de l'évaluation et de la professionnalisation complétés par l'exposé de quelques notions afférentes à différentes formes d'évaluation, aux compétences ainsi qu'à la confiance en soi. Ces concepts se verront étudiés à la lumière d'auteurs spécialisés et reconnus dans ces domaines.

1 Dénomination plus bas généralement abrégée par « EEP ».

2 QUIVY (R.), VAN CAMPENHOULDT (L.), 1995, 3^{ème} édition, 2006, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, p. 16.

En seconde partie, après l'approche méthodologique, j'analyserai les entretiens réalisés auprès de deux personnes relevant de l'institution de l'EEP. Puis je tenterai d'apporter quelques réponses au *comment* évaluer, au *pour qui* évaluer et plus particulièrement au *pour quoi* évaluer. Enfin je confronterai cette analyse aux hypothèses. La principale hypothèse retenue postule que l'évaluation aurait un rôle déterminant dans la professionnalisation des apprenants en leur faisant prendre conscience de leurs compétences, participant ainsi à l'évolution de leur confiance en soi puis à l'amélioration de leurs compétences.

Cette pensée de Georges Lerbet est représentative, je pense, de ce mémoire : « *Produire du savoir, n'est pas en inventer. C'est en organiser à sa façon, pour produire un sens qui soit son sens, celui de sa connaissance, mais aussi du sens partageable sans trop de pertes, dans les transformations en savoirs et en information* »³. C'est dans cet esprit que modestement ce travail fut réalisé.

3 LERBET(G), 1990, *Le flou et l'écolier ; la culture du paradoxe*, Paris, Éditions Universitaires Unmfreo, coll. Mesonance, alterologie, p. 115.

PREMIÈRE PARTIE

APPROCHE CONTEXTUELLE ET THÉORIQUE

INTRODUCTION

La question de l'évaluation de la professionnalisation des apprenants de l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique se verra contextualisée puis conceptualisée dans la première partie de ce mémoire.

Le premier chapitre expose le contexte de la recherche, la pédagogie dispensée lors du parcours de formation de l'EEP mais aussi l'illustration de ce parcours au travers de l'expérience de celui-ci par deux apprenantes. Au travers de la relation de leurs parcours de formation par ces apprenantes, le thème de la confiance en soi se révèle dans toute sa prégnance.

Le deuxième chapitre développe la genèse de mon questionnement corrélée à mon expérience professionnelle et relatif à l'évaluation, reliant ainsi mon parcours professionnel, mon questionnement et ma recherche. S'y trouve donc exposé comment de mon expérience professionnelle émerge la problématique de ma recherche ainsi que quelques hypothèses.

Les troisième et quatrième chapitres exposent quelques théories existantes touchant les deux concepts étudiés, respectivement l'évaluation et la professionnalisation. La présentation de notions telles que celles de l'évaluation diagnostique, de l'auto-évaluation, de la co-évaluation, de l'évaluation formative, de l'évaluation sommative complètent le concept de l'évaluation. Quant au concept de la professionnalisation, il s'y voit complété par les notions de compétence et de confiance en soi.

CHAPITRE PREMIER

LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Ce premier chapitre présente mon lieu de stage et de ce fait même, mon lieu de recherche. Il situe le contexte de ma recherche et crée le lien entre celle-ci et notre questionnement antérieur. Sont présentés les Entreprises d'Entraînement Pédagogique (EEP), et tout particulièrement celle concernée, mon lieu de stage et de recherche, la pédagogie y prévalant, un parcours type de formation, et, aussi, pour terminer, le public concerné, illustré par le cas de deux apprenantes.

Dans ce mémoire, les « stagiaires » de l'EEP sont qualifiés d'« *apprenants* »⁴ : car ils se montrent les véritables acteurs de leur formation. Ce terme d'« apprenant » se révèle en meilleure adéquation avec leur état au sein du dispositif considéré.

1. LES ENTREPRISES D'ENTRAÎNEMENT PÉDAGOGIQUE

1.1. Le réseau national et international

Le réseau français REEP⁵ (réseau Euro Ent'ent), Réseau des Entreprises d'Entraînement Pédagogiques comprend 150 EEP. Il est adhérent au réseau mondial des Entreprises d'Entraînement EUROPEN-PEN International, qui comprend aujourd'hui 5500 EEP réparties dans 42 pays. Tous les services d'une EEP fonctionnent à l'identique de ceux d'une entreprise, et se basent sur la commercialisation de produits ou de services différents censément proposés par chacune d'entre elles, la production seule étant fictive. Les documents officiels sont des fac-similés fournis par le réseau, comme

4 CARRÉ (Ph.), CASPAR (P.), (Dir.) 1999, 2^{ème} édition, 2004, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, p. 7.

5 <http://www.euroentent.net/>, site consulté le 06.11.2007.

sont fournis par le réseau, et les services d'une banque d'entraînement, et des administrations fiscales et sociales, et des douanes, et des services postaux.

Chaque EEP signe une charte déontologique où elle s'engage sur des principes de fonctionnement, tel que « *d'accompagner les évolutions des compétences des acteurs de l'entreprise* », « *d'assurer l'efficacité de ce dispositif sur l'employabilité des publics qui lui sont confiés et d'obtenir des résultats éducatifs, sociaux, et économiques, conformes à sa mission* »⁶. Elle s'engage également sur une charte de qualité reprenant notamment les règles régissant la constitution de « *l'équipe pédagogique* », « *l'organisation pédagogique* », « *le recrutement, l'accueil et le suivi des stagiaires* »⁷. L'Entreprise d'Entraînement Pédagogique (EEP) d'une ville, préfecture, de la région Centre adhère donc à ce réseau et m'accueille lors de mon stage de recherche dans le cadre de ma formation de Master 1.

1.2. L'Entreprise d'Entraînement Pédagogique concernée

Cette EEP a pour organisme support l'AFPP (Association de Formation Professionnelle Polytechnique⁸), financé par le Conseil Régional et le Fond Social Européen. Elle est hébergée dans les mêmes locaux. Cette EEP simule une entreprise dans le domaine du tertiaire. Elle commercialise, auprès des autres EEP du réseau français et plus étroitement avec les EEP de la région Centre, mais aussi en Europe, des articles de décoration d'intérieur, de loisirs de plein air et des outils de jardinage. Elle gère également, pour la France, les cotisations de retraite des tous les salariés des EEP.

Les échanges commerciaux se produisent, essentiellement, par l'intermédiaire d'un catalogue papier ou électronique, par des offres publicitaires téléphoniques ou par courriers électroniques ou papier, lors de salons inter-EEP région Centre⁹ et de mini-salons au sein de l'AFPP¹⁰. Ces échanges constituent l'élément fondamental de l'activité de l'EEP. En effet, ils permettent la production d'activités pour l'ensemble des services. Ces services sont répartis en vingt postes de travail, équipés du

6 Voir charte déontologique en annexe 1.

7 Voir charte de qualité en annexe 1.

8 Association régie par la loi de 1901.

9 Un salon a lieu, tous les deux mois environ,, organisé à tour de rôle par chaque EEP. Il se déroule sur le lieu de l'EEP organisatrice.

10 Un mini-salon est organisé, environ, deux fois par mois.

matériel informatique nécessaire au fonctionnement d'une entreprise actuelle. Huit sont dédiés au secrétariat, englobant le secrétariat commercial et le secrétariat polyvalent, deux aux achats, quatre à la comptabilité, trois aux ressources humaines, englobant la gestion de la retraite complémentaire, un à l'infographie, un à la qualité, un à la communication. Cette répartition est aléatoire en fonction des périodes, les postes infographie et qualité n'étant pas pourvus en permanence. Cette entreprise est gérée et organisée autour d'une équipe pédagogique.

2. LA PÉDAGOGIE

2.1. L'équipe pédagogique

L'équipe pédagogique se compose de cinq formateurs, encadrés par un responsable-formation. Chacun de ces formateurs est doté d'une expérience significative dans son domaine d'activité. Ils possèdent des compétences complémentaires, agissant ainsi, à la fois, en qualité de référent d'un certain nombre de connaissances techniques mais aussi en qualité de responsable d'un service : l'un spécialiste du commercial, l'autre de la comptabilité, un troisième des ressources humaines. Un quatrième, spécialiste en matière de programmes informatiques de traitement de textes, est responsable du service du secrétariat et un dernier, spécialiste en matière de programmes informatiques en ce qui concerne les tableurs, est responsable du service des achats.

Quant au responsable-formation, il exerce sa responsabilité sur les services infographie et communication, tout en étant formateur-référent relativement à la « recherche d'emploi ». Dans cette dernière tâche, il est secondé par son équipe de formateurs. Le responsable-formation est présent à temps complet alors que les formateurs totalisent, à eux tous, trente-huit heures de présence hebdomadaire. Ils assurent principalement des formations informelles¹¹, dispensée, soit individuellement ou par groupe de trois à quatre apprenants afin de répondre aux questions de chacun, et quelques formations plus formelles¹², en groupe d'une dizaine d'apprenants.

11 Formations sans contenu pédagogique prédéfini, répondant à des demandes ponctuelles.

12 Formations avec un contenu pédagogique prédéfini.

2.2. La pédagogie de la formation

La majorité de la formation s'organise autour du poste de travail et, ce, en situation réelle de travail. Les apprenants travaillent par équipe et communiquent entre eux, entre les services et avec leurs différents clients, comme dans une véritable PME¹³. Les formateurs organisent les tâches afférentes aux postes de travail, les délèguent à chacun des apprenants, forment ceux-ci quand cela est nécessaire, et contrôlent la bonne réalisation de ces tâches. La plupart du temps, les apprenants apprennent en toute autonomie aussi bien grâce aux situations de travail qu'à l'aide de supports pédagogiques auto-apprenants. Sont remis également aux apprenants des livrets de suivi concernant la recherche d'emploi et le suivi de leur formation à l'EEP. Les apprenants consacrent environ 30 % de leur temps passé à l'EEP à la recherche d'emploi. Ils conçoivent ou améliorent leur *curriculum vitae* et leur lettre de motivation, recherchent des offres d'emploi et répondent à ces offres. Ils envoient aussi des candidatures spontanées. Des simulations d'entretien d'embauche sont proposées par une association d'aide au retour à l'emploi.

L'objectif pédagogique de cette formation pour les apprenants, est d'acquérir, ou de compléter, une expérience professionnelle afin d'entrer dans un processus de retour à l'emploi. Cette formation peut aussi aider à préciser un projet professionnel. Elle répond individuellement aux besoins de chacun. Elle participe à la prise de conscience des compétences des apprenants. Rapidement, les échanges entre apprenants créent une synergie utilement mise au service de la recherche d'emploi. Le but de cette formation est de rendre les apprenants directement employables, avec une phase d'adaptation réduite, dans une entreprise. Cette formation a, dans certaines circonstances, pour objectif, la réinsertion professionnelle de chômeurs en rupture, et ce, depuis plusieurs années, pour diverses raisons, avec l'emploi. Elle donne ou redonne à l'apprenant, déconnecté de l'emploi depuis longtemps, une nouvelle familiarité avec une véritable structure professionnelle et l'aide à sortir de l'isolement social produit par le chômage. L'apprenant s'inscrivant dans le cadre de cette pédagogie, se voit offrir la possibilité d'effectuer un stage de deux semaines dans une entreprise extérieure à l'EEP.

13 Petite et moyenne entreprise.

3. LE PARCOURS TYPE DE FORMATION

3.1. Le recrutement des apprenants

Avant que débute le parcours de formation évoqué plus haut, s'effectue le recrutement des apprenants. Il se réalise par le truchement d'une réunion mensuelle d'information, libre d'accès, qui a lieu sur le site de l'EEP. Les participants sont orientés vers cette réunion par l'ANPE, les Missions locales¹⁴ et certaines associations. Lors de cette réunion, le responsable-formation présente le dispositif de l'EEP, les objectifs de ce dispositif et son organisation. Ensuite, les candidats se soumettent à des tests techniques et à des questionnaires concernant les pré-requis de chaque poste de travail. À ces tests et questionnaires succède un entretien individuel de pré-sélection, entre le candidat et le responsable-formation. Les candidats présentant les profils correspondant le plus justement aux critères prédéfinis pour accéder à ce dispositif de formation, sont reçus en entretiens plus approfondis, la semaine suivante, par le responsable-formation.

Au vue des résultats des tests et des questionnaires et lors de cet entretien, ce dernier décide, dans la majorité des cas, d'intégrer le candidat à un poste de travail adapté à sa formation initiale et/ou à ses compétences ainsi qu'en adéquation avec son projet professionnel. Les apprenants sont renouvelés par tiers, environ, une fois par mois. Le parcours de l'apprenant s'étend, en moyenne, sur une dizaine de semaines. Ce parcours peut être interrompu à tout moment quand l'apprenant trouve un emploi.

3.2. Les formations collectives

Après une présentation succincte de l'EEP aux nouveaux apprenants, la première partie du parcours de formation, en l'occurrence les deux premières semaines, est consacrée à des formations formelles, par groupe d'une dizaine de personnes, environ. Ces formations concernent pour une moitié les techniques de recherche

14 Organismes d'aide aux demandeurs d'emploi de moins de vingt-six ans.

d'emploi et, pour l'autre moitié la présentation détaillée du fonctionnement des différents services de l'EEP, la bureautique, une sensibilisation aux ressources humaines, à la qualité et au développement durable. Les techniques d'aide à la recherche d'emploi étudiées concernent principalement : le contenu et surtout le rôle du *curriculum vitae* et de la lettre de motivation, l'entretien d'embauche, la création de son réseau professionnel. Les formations bureautiques portent sur les principaux logiciels en service dans les entreprises : l'environnement Microsoft Windows, Word, Excel, Power-Point.

3.3. Le passage de relais entre deux apprenants

Ensuite l'apprenant est affecté à son poste de travail. Il y est accueilli, dans la majorité des cas¹⁵, par un apprenant, terminant, lui, son parcours de formation. Cet apprenant va être l'« informateur », voire le formateur, du nouvel apprenant, qu'il initie à l'organisation de ce poste et à la gestion des dossiers en cours. Ces quelques jours en binôme, pour l'apprenant en fin de parcours, produisent une situation réflexive¹⁶. En effet, en transmettant les dossiers, en expliquant son rôle et les tâches accomplies, il se remémore les méthodes de travail appliquées, et peut ainsi faire le bilan de son parcours de formation. Pendant cette période, l'apprenant en début de parcours découvre les apprentissages possibles, souhaitables, pour les semaines à venir. Tous deux, peuvent, en quelque sorte, évaluer leur niveau de compétences et échanger sur leur projet.

3.4. Les formations en situations de travail

Pendant la dernière période, généralement¹⁷ la plus longue, l'apprenant effectue, en toute autonomie, les tâches et les missions inhérentes à son poste de travail, au même titre qu'un salarié dans une entreprise. L'apprenant va donc apprendre en faisant et faire pour apprendre, conformément au « learning by doing »¹⁸ de Dewey

15 Quand le poste de travail est inoccupé à l'arrivée de l'apprenant, c'est le formateur qui joue ce rôle.

16 Cf. chapitre II.

17 La période est écourtée quand l'apprenant trouve un travail.

18 « *Apprendre en faisant* ».

(1859-1952), mais conformément aussi au « *Réussir pour comprendre et comprendre pour réussir* »¹⁹ de Piaget (1896-1980). Son temps est alors réparti entre les situations de travail, des formations informelles et sa recherche d'emploi. Le formateur, responsable du service concerné, est disponible pour répondre à toutes les questions des apprenants, une à deux demi-journées par semaine, lors de formations informelles. Ces questions relèvent *a priori* de deux domaines, l'un concernant le fonctionnement du service et la réalisation des différentes tâches, l'autre, plus personnel, concernant la recherche d'emploi. En effet, le formateur vient en appui du responsable-formation dans ce domaine qui relève, principalement, de lui. Ce dernier est, d'autre part disponible et à l'écoute de toutes les demandes ou interrogations des apprenants. Cette période de formation en situation de travail permet à l'apprenant d'acquérir une véritable expérience professionnelle.

4. LE PUBLIC CONCERNÉ

4.1. Le profil de l'apprenant

Cette formation professionnelle continue s'adresse à des adultes demandeurs d'emploi ou de formation, de socialisation, de savoir-être, possédant une formation professionnelle initiale, avec ou sans expérience professionnelle. Le niveau de formation initiale s'échelonne, le plus généralement, du BEP à Bac plus deux, voire, exceptionnellement, jusqu'à Bac plus cinq. Les candidats doivent avoir un projet professionnel, ou au moins une ébauche de projet. Leur formation initiale ainsi que leur projet doit s'inscrire dans un parcours professionnel concernant un métier du tertiaire. Certains, ou le plus souvent certaines, n'ont pas travaillé depuis de nombreuses années, depuis vingt ans parfois, suite à un ou des congés parentaux ou suite à une période de cessation d'activité professionnelle, consacrée à l'éducation de leurs enfants. Au cours de l'année 2007, la grande majorité des apprenants souhaitait exercer ou avait exercé les

19 « *Réussir c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et comprendre c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action* ». PIAGET (J.), 1974, *Réussir et comprendre*, Paris, Puf, p. 237.

professions de secrétaire ou d'aide-comptable, 40 % étaient âgés de moins de trente, 49 % étaient de niveau V²⁰, 79 % étaient des femmes.

Lors de ce parcours de formation l'apprenant passe par trois phases. Lors de la première phase, l'apprenant découvre le dispositif, il manque de confiance en soi, est intimidé, ou au contraire exubérant mais « il apprend de l'autre ». Lors de la seconde phase, il prend conscience de ses compétences en situation de travail, « il sait faire par lui-même », et gagne en confiance en soi. Lors de la dernière phase, « il sait transmettre à l'autre ». Les deux apprenantes qui illustrent par leur témoignage notre propos, se sont portées volontaires et ne sont pas nécessairement représentatives de l'ensemble des apprenants fréquentant le dispositif de l'EEP.

4.2. Le cas d'une première apprenante

Dans le développement qui suit, nous nommerons cette apprenante Clémence. Clémence a trente ans. Elle est titulaire d'une licence « de conception et de mise en œuvre de projets culturels ». Sa passion, c'est la communication, ce qu'elle choisit, pertinemment, en DEUG²¹, puisqu'elle est aussi titulaire d'un DEUG « médiation-communication ». Sa formation initiale terminée, son premier contact avec le monde du travail débute par une année de chômage entrecoupé de stage d'informatique et de bureautique ainsi que d'ateliers de recherche d'emploi. Une opportunité s'ouvre à elle, un stage de formation d'assistance marketing en Irlande. Un an après, elle obtient un diplôme Irlandais, un « Certificat avancé d'étude des affaires commerciales ». Clémence enchaîne alors, un contrat de travail de deux années en qualité d'assistante marketing, puis rentre en France, riche de cette première expérience professionnelle et parfaitement bilingue anglais-français. Depuis cette période elle a occupé trois emplois d'assistante commerciale bilingue, alternant ainsi contrats de travail et périodes de quelques mois de chômage.

Quand Clémence intègre l'EEP, cela fait quinze mois qu'elle est sans travail. C'est là sa plus longue période de chômage. La raison avouée et la motivation de Clémence, lors de sa demande d'intégration à l'EEP à un poste de chargée de

20 Niveau CAP, BEP.

21 Diplôme d'études universitaires générales.

communication, est de perfectionner et surtout d'appliquer ses connaissances dans le domaine qui est le sien. En fait, en début de stage, elle prend conscience que ses premiers outils de communication sont la lettre de motivation et son *curriculum vitae*. Elle peut les améliorer, en les adaptant à chaque offre d'emploi. Si avec aide de la « cartographie des compétences »²² concernant le métier de secrétaire commerciale bilingue anglais-français, elle constate, bien sûr, être en possession des compétences se rapportant à ce métier, par ailleurs, avec l'aide de la « cartographie des compétences » concernant le métier de chargée de communication, elle constate être en possession de nombreuses compétences se rapportant à cet autre métier. Parallèlement à sa recherche d'emploi, Clémence prend en charge la communication relative à l'organisation d'un salon inter-EEP, prévu quelques mois plus tard. Elle choisit comme thème de ce salon, en accord avec le responsable-formation, le Japon. Elle crée une brochure de présentation, celle-ci est réalisée en collaboration avec l'apprenante infographiste, présente à l'EEP à la même période. L'application de ses connaissances du métier de chargée de communication la conforte, et l'encourage à postuler un emploi dans cette profession.

Rapidement, Clémence prend conscience que ce stage de formation au sein du dispositif de l'EEP, décuplé par l'effet de groupe, lui apporte, émulation, stimulation et encouragement concernant sa recherche d'emploi. En effet, la raison inavouée de sa demande d'intégration à EEP, est un besoin de se sentir moins seule, soutenue, d'échanger à la fois avec l'équipe pédagogique mais aussi avec des personnes rencontrant les mêmes difficultés de recherche d'emploi. À l'EEP, elle retrouve une vie sociale, avec des collègues de travail et des horaires, une vraie structure de travail. Elle, qui n'avait pas obtenu d'entretien d'embauche depuis plusieurs mois, en enchaîne trois en l'espace de deux semaines. Maintenant, elle maîtrise la rédaction de son CV et de sa lettre de motivation, elle sait les rendre plus remarquables. Clémence a retrouvé la confiance en soi, au fur et à mesure des convocations aux entretiens d'embauche et se montre satisfaite du déroulement de ses entretiens. Elle quitte l'EEP, un mois avant la fin de son parcours de formation, pour un contrat à durée déterminé d'un mois, en qualité de secrétaire. L'essentiel de sa demande est exaucée, Clémence a un emploi,

22 Document interne à l'EEP, répertorient les compétences inhérentes au métier de chargée de communication. Un document comparable est présent à l'EEP concernant chaque métier du tertiaire.

toutefois celui-ci ne relève pas de son domaine de prédilection ; mais ce n'était que partie remise : quelques semaines plus tard, un courriel de sa part m'apprit son embauche pour un contrat de six mois en qualité d'assistance marketing bilingue anglais-français. La « dynamique EEP » avait fonctionné.

4.3. Le cas d'une seconde apprenante

Cette apprenante sera nommée Isabelle. Elle a vingt ans. Après avoir échoué à son diplôme de bac littéraire, option histoire des arts, elle modifie son orientation pour un bac professionnel de secrétariat en 2 ans. Elle l'obtient. À la suite, elle opte pour un BTS assistante de direction qu'elle abandonne au bout de trois semaines. Elle n'est pas dans son élément. De nouvelles matières, comme l'économie et la gestion la déstabilisent. Après quelques mois de recherche d'emploi infructueuse, elle interprète son insuccès auprès de futurs employeurs potentiels par son manque d'expérience. En effet, jusqu'alors le seul contact qu'elle eut avec le monde du travail, se réalisa au travers de stages dans le cadre de sa scolarité.

Conseillée par sa référente Mission locale, elle choisit la formation auprès du dispositif de l'EEP afin d'acquérir une certaine expérience tout en confortant sa connaissance des logiciels informatiques de bureautique et surtout afin d'affermir sa confiance en soi. Isabelle occupe le poste de secrétaire polyvalente au sein de l'EEP. Elle y effectue toutes les tâches inhérentes à ce poste et plus particulièrement la préparation de réunions et leurs comptes-rendus, ainsi que la gestion du planning des entrées et sorties des apprenants de l'EEP et le suivi des cahiers d'émargement de présence.

Concernant sa recherche d'emploi, Isabelle élabore son *curriculum vitae* et sa lettre de motivation aidée en cela de l'équipe pédagogique. Elle postule quelques emplois concernant des postes de secrétaire. Son projet n'est pas encore clairement défini. Compte tenu de sa difficulté à obtenir un emploi, elle hésite entre effectuer une formation qualifiante de secrétariat juridique, une formation dans le monde des arts qui la conduirait vers des emplois d'aide documentaliste ou de secrétaire artistique ou d'aide archiviste. Après son parcours de formation à l'EEP, elle opte pour un stage de deux

semaines dans un cabinet d'huissier de justice afin de déterminer si l'orientation vers une formation de secrétaire juridique lui conviendrait.

Sa formation au sein du dispositif de l'EEP renforça ses connaissances en informatique grâce à la réalisation d'exercices et d'études de cas ainsi qu'aux tâches effectuées à son poste de travail. Isabelle a gagné en autonomie et en adaptabilité à un poste de travail. Elle a acquis une certaine assurance dans son travail et s'est préparée pour affronter les entretiens d'embauche. Lors de cette formation, elle acquit une véritable expérience professionnelle et a gagné en confiance en soi.

Les personnes composant le public du dispositif de formation à l'EEP ont des profils diversifiés, mais possèdent en commun la difficulté d'obtenir un emploi. Pour y parvenir, il semble que la juste appréciation par chacune de ces personnes d'un certain nombre de paramètres, dont la prise de conscience de ses compétences induisant la confiance en soi apparaît bien être l'un des principaux, soit nécessaire. Une évaluation des apprenants pourrait-elle contribuer à cette prise de conscience ? Mon expérience antérieure peut-elle participer à l'éclaircissement de cette question ?

CHAPITRE II

DE LA GENÈSE DU QUESTIONNEMENT

À SA PROBLÉMATIQUE

Ce deuxième chapitre évoque, tout d'abord, mon parcours professionnel. Il met l'accent sur mon cheminement réflexif²³ concernant l'évaluation, situant ainsi la genèse de mon questionnement. Exposant quelques unes de mes pratiques d'évaluation, je m'efforcerai, ensuite, de faire émerger la problématique de ma recherche puis j'émettrai quelques hypothèses.

1. LA GENÈSE DU QUESTIONNEMENT

La principale préoccupation de mes dix-huit dernières années de vie professionnelle, se voit parfaitement résumée par Alain Meignant : « *Disposer à temps, en effectifs suffisants, et en permanence, des personnes compétentes et motivées pour effectuer le travail nécessaire en les mettant en situation de valoriser leurs talents avec un niveau élevé de performance et de qualité, à un coût salarial compatible avec ses objectifs économiques, et dans le climat social le plus favorable possible* »²⁴. Au cours de ces années, en marge de mon métier principal de manager, j'ai, successivement, assumé les fonctions de formatrice et de responsable de formation. Lors de l'exercice de ces fonctions, j'ai été amenée à en pratiquer ponctuellement une autre, celle d'évaluateur²⁵. En effet, jeune manager, j'eus tout d'abord à recruter mes futurs collaborateurs, puis à les former. Ce fut le commencement d'un long apprentissage.

23 En référence au « *praticien réflexif* » de Donald A. Schön (1930-1997) qui « *articule « réflexion dans l'action et sur l'action* » », cité par GAY (A.) *In* revue *Éducation permanente*, 2007, n° 172, septembre, p. 32.

24 MEIGNANT (A.), 7^{ème} édition, 2006, *Manager la formation*, Paris, Éditions Liaisons, coll. *Entreprises & Carrières*, p. 19.

25 Je ne mis cette fonction en relation avec mon activité que bien plus tard.

1.1. L'apprentissage de l'évaluation

Mes premiers pas de jeune manager-recruteur, je les fis au côté d'un professionnel qui m'initia à l'estimation, à l'appréciation, à l'évaluation, en définitive, à finalité de recrutement donc, de *curriculum vitae*, de lettres de motivation, aussi à l'analyse, à l'évaluation, des mémentos relatifs aux entretiens d'embauche avec les candidats dont les dossiers avaient été retenus. Après avoir, préalablement à la mise en place des procédures d'embauche, listé, défini, un certain nombre de critères en fonction des postes à pourvoir (ceux-ci recouvrant des emplois à caractères commerciaux, administratifs, et de manutention), il me fallait donc, à la suite des entretiens, choisir qui embaucher, décider quels seraient les acteurs à impliquer dans mon avenir professionnel. Lourde responsabilité, entre autre, à l'égard d'elle-même pour une jeune manager ayant bien conscience que sa propre réussite dépendait du comportement, de la réussite de l'ensemble de son équipe. Cette première responsabilité assumée et couronnée de succès, m'encouragea à formuler, vis-à-vis de mes collaborateurs, des jugements professionnels ayant pour but d'accompagner la progression des compétences de chacun d'entre eux. Ces jugements établis, ces évaluations, m'aiderent à orienter les actions de formation de l'entreprise. Ces évaluations que je considère comme des « *évaluations officieuses* »²⁶, je les fis en qualité d'« *évaluateur comme technicien* »²⁷, en mesurant les écarts entre les objectifs²⁸ fixées à chacun de mes collaborateurs et les résultats auxquels ils parvenaient, autrement dit en évaluant les performances individuelles. Mais, avec le recul, j'en suis venue à m'interroger quant à l'objectivité, l'impartialité des évaluations que je pratiquais alors.

1.2. Les évaluations et la valorisation des salariés

Ensuite, rapidement, j'eus à prendre, vis-à-vis de mes collaborateurs, des décisions engageant l'évolution de leur carrière. Afin d'étayer ces décisions, j'évaluai les

26 HADJI (Ch.), 1989, *L'évaluation, règles du jeu, des intention aux outils*, Paris, ESF, p. 43.

27 LINCOLN (Y.-L.) cité par AUBEGNY (J.) *In* AUBEGNY (J.), CLAVIER (L.), 2006, *L'évaluation entre permanence et changement*, Paris, L'Harmattan, p. 44.

28 « *But précis visé par une action* » HADJI (Ch.), 1989, *op. cit.*, p. 189.

connaissances techniques professionnelles de chacun des salariés concernés, leurs aptitudes comportementales ainsi que leurs performances en terme de résultats comparativement à leurs objectifs et aux résultats collectifs. Mais il fallut attendre quelques années pour que ces évaluations deviennent « officielles »²⁹. En effet, c'est seulement quand m'incomba la responsabilité de quatre-vingts personnes, employés, agents de maîtrise, cadres que je formalisais différentes évaluations en fonction de niveaux de qualification requis. Devant la nécessité croissante de salariés évolutifs hiérarchiquement au sein de l'entreprise, je pris l'initiative de mettre en œuvre l'instauration d'une évaluation systématique et périodique (annuelle), ou ponctuelle (en cas de nécessité), de ceux-ci, afin de recenser les compétences internes, et d'adapter les formations aux besoins réels de l'entreprise et de ses salariés. Dans ce dessein, plusieurs réunions de réflexion, avec quelques-uns de mes collègues, se révélèrent fondamentales. La matière de l'ouvrage de Claude Lévy-Leboyer « La gestion des compétences »³⁰, qui venait alors d'être publié, inspira la rédaction d'un premier guide d'évaluation. Bien sûr au cours de ces années, ce premier document d'évaluation peu à peu se modifia, s'étoffait, mais ne me satisfait jamais parfaitement.

Le premier objectif de ces évaluations fut donc de détecter le potentiel des salariés évolutifs vers des postes à responsabilités. Pour ce faire, furent recensées les grandes familles de compétences, telles que les compétences techniques liées au métier, les compétences comportementales et les compétences managériales. Un certain nombre d'items se rattachèrent à ces compétences. La notation de ces items s'échelonnait de « débute » à « sais faire » et se terminait par « maîtrise », ce qui peut être mis en regard des « trois niveaux de professionnalisation » de Guy Le Boterf : « *le débutant, le professionnel confirmé, l'expert* »³¹. À la fin de ces évaluations, un bilan était établi, répertoriant les points forts et les axes de progrès de l'évalué ainsi que les futures actions de formation appropriées à son évolution hiérarchique ou, pour le moins, à l'évolution de ses compétences. Ce bilan résultait d'une concertation entre le salarié et son manager. Ces évaluations évoquent les « *évaluations formatives* »,

29 HADJI (Ch.), 1989, *op. cit.*, p. 43.

30 LÉVY-LEBOYER (C.), 1996, *La gestion des compétences*, Paris, Éditions d'Organisation, 165 p.

31 LE BOTERF (G.), 1998, 5^{ème} édition, 2006, *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris, Éditions d'Organisation, coll. Ressources Humaines, pp.101-105.

avancées par Philippe Perrenoud comme « *l'art de piloter l'action à vue, en fonction de ses résultats provisoires et des obstacles rencontrés* ».

L'évaluateur débutant, « *technicien* », agissait donc, maintenant, également, en qualité d'« *évaluateur comme descripteur* »³², ne se basant plus seulement sur des objectifs, mais décrivant des actions. Quelques années passées, j'eus la crainte de devenir l'« *évaluateur comme juge* »³³, et je m'efforçai de rester vigilante quant au pouvoir potentiel que peut représenter l'action d'évaluer. Ces temps derniers, l'expérience aidant, mon rôle fut, plutôt, un rôle d'« *évaluateur comme médiateur* »³⁴, au carrefour entre les salariés, le service formation et la direction générale de l'entreprise, essayant, modestement, de répondre aux attentes de chacun. J'eus, comme idée directrice, « *l'intérêt pour un développement réellement positif* »³⁵ des compétences proposé à chaque salarié et d'en faciliter les apprentissages, sans pour cela jamais oublier les intérêts de l'entreprise, qui toujours me semblaient fondamentalement liés à ceux du salarié. Consciente que j'étais, également, que la valorisation du salarié s'opère par la valorisation de ses compétences et emprunte, ainsi, les chemins de l'évaluation.

1.3. L'évaluation et la formation

Afin d'améliorer les actions de formation, furent instaurées des évaluations à chacun des niveaux du processus de formation. Les quatre niveaux d'évaluation proposés par Donald Kirkpatrick³⁶ dès 1975 s'apparentent à ceux mis en œuvre.

En fin de formation, « *à chaud* », le formé complétait deux types de documents qui correspondaient aux niveaux un et deux, respectivement à l'« *évaluation de satisfaction* » et à l'« *évaluation pédagogique* ». Le formé répondait donc à quelques questions concernant la logistique de la formation et à son processus pédagogique. Le premier niveau permettait de s'assurer que toutes les conditions étaient présentes pour faciliter l'apprentissage et le second pour s'assurer des connaissances acquises. Les managers opérationnels pratiquaient le troisième niveau, l'« *évaluation du transfert en*

32 Lincoln (Y.-L.) cité par AUBEGNY (J.) In AUBEGNY (J.), CLAVIER (L.), 2006, *op. cit.*, p. 44.

33 *Ibid.*

34 *Ibid.* Guba et Lincoln (Y.-L.).

35 HADJI (Ch.), 1989, *op. cit.*, p. 128.

36 MEIGNANT (A.), *op. cit.*, p. 368.

situation de travail ». Ce niveau évaluait l'application des connaissances nouvellement acquises et leur transformation en nouvelles compétences ou le développement de celles acquises auparavant. Le quatrième niveau, l'« *évaluation des effets de la formation* », pouvait être déterminé au regard de l'atteinte des objectifs individuels et/ou collectifs fixés ainsi qu'aux vues de diverses statistiques, quotidiennes, mensuelles et annuelles, concernant des résultats chiffrés. Ces effets de la formation étaient également mis en exergue lors de l'évaluation du salarié même.

1.4. L'évaluation et le système de formation

Alain Meignant propose d'ajouter un cinquième niveau à l'évaluation, « *l'évaluation du système* »³⁷, en amont de la formation. Il l'illustre par quatre facteurs clés dénommés : « *STAR* »³⁸. S, comme « *sélection* », désigne la détermination des objectifs et le choix des formés. T, comme « *training* », se rapporte à la qualité pédagogique, concernant la pédagogie mais aussi le formateur. A, comme « *adéquation* », car les formations doivent s'organiser au « *bon moment* » et à bon escient par rapport aux situations professionnelles. Et enfin R, comme « *résultats attendus* », symbolise « *l'importance perçue* » de la formation, par le salarié : quel intérêt estime-t-il retirer de cette formation ?

Malheureusement, pressée par le temps, accaparée par d'autres tâches, je ne considérais pas toujours à sa juste valeur, chacun de ces facteurs, je n'accordais pas suffisamment d'importance à chacun d'entre eux. Souvent je me trouvais dans l'obligation de les hiérarchiser, plus ou moins adroitement, ménageant ainsi l'intérêt de l'entreprise et de ses salariés.

1.5. La formation et le questionnement

Cependant, après chaque action de formation, je m'interrogeais :

- La formation a-t-elle répondu aux attentes des salariés et de l'entreprise ?

37 MEIGNANT (A.), *op. cit.* p. 388.

38 *Ibid.*, pp. 101-108.

- Avais-je su déceler, lors des évaluations, quelles connaissances je devais développer lors des prochaines sessions de formation ?
- Mon document d'évaluation était-il approprié ?
- Ma méthode était-elle en adéquation avec les ambitions de l'entreprise et de ses salariés ?

Ces questions me taraudent depuis longtemps. Elles m'ont conduite à choisir d'effectuer mon stage de recherche au sein d'un organisme de formation et à choisir l'évaluation, comme thème de mon mémoire. Le champ d'application de l'évaluation se rapportant à la formation, s'ouvre sur un vaste domaine : il restait à rétrécir ce champ, en ciblant un domaine particulier. Après réflexion, quelques lectures, je suis parvenue à exprimer plus précisément quelle était ma véritable préoccupation. Donc, en définitive, j'ai opté pour une recherche sur *l'évaluation de la professionnalisation*. Eu égard à mon lieu de stage, l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique, organisme de formation présenté en détail au chapitre précédent, ma recherche s'intéressera à l'évaluation de la professionnalisation des apprenants suivant le cursus de formation proposé par cet organisme.

2. LA PROBLÉMATIQUE

De quelle manière cette question peut-elle être considérée : « Comment évaluer la professionnalisation des apprenants en Entreprise d'Entraînement Pédagogique ? ». Tout d'abord, afin d'essayer d'éclaircir cette question, formulons-en, un certain nombre d'autres. Ces questions s'inspirent de celles énoncées par Charles Hadji³⁹ au sujet de l'évaluation.

- En premier lieu, une question à caractère fondamental se pose : qui évaluerons-nous, évaluerons-nous tous les apprenants ?
- S'inscrit aussi dans notre questionnement, la détermination de qui évaluera : le formateur, l'apprenant lui-même, un co-apprenant ?

39 HADJI (Ch.), 1989, *op. cit.*, pp. 40-41.

- Il nous faut également réfléchir à quand évaluerons-nous : en début du parcours de formation, tout au long du parcours de formation, ou bien à la fin, ou ponctuellement suivant la demande de l'apprenant ou du formateur ? Il convient aussi d'envisager la pertinence de toutes ces possibilités.
- Aussi convient-il d'étudier quelles formes prendront ces évaluations, de quels types elles relèveront : évaluation diagnostique, évaluation formative, évaluation sommative, auto-évaluation, co-évaluation ?
- Puis surgissent les questions qui suivent. Qu'allons-nous évaluer ? Quelles sont les priorités de ces évaluations ? Sur quoi voulons-nous mettre l'accent ? Voulons-nous évaluer des compétences techniques ou comportementales, au travers de situations de travail, d'études de cas ?
- Ensuite une question majeure à n'en pas douter se pose : évaluer en vue de quoi ? C'est-à-dire évaluer pour quoi faire, pour quelles finalités, dans quel objectif. L'évaluation devra-t-elle valoriser les compétences de l'apprenant, en vue de faire progresser sa professionnalisation et sa confiance en soi ?
- Pour terminer, quels seront les bénéficiaires de ces évaluations, les apprenants, les formateurs, l'organisme de formation ? Qui prendra connaissance de ces évaluations et qui les exploitera ?

Notre problématique s'élargira donc de *comment* évaluer, à *pour qui* évaluer, mais portera également sur un autre point qui nous apparaît tout aussi essentiel : *pour quoi* évaluer. Les deux hypothèses formulées ci-après, suggèrent une esquisse de réponses vis-à-vis de ces multiples questions.

3. LES HYPOTHÈSES

La première hypothèse postule que l'évaluation aurait un rôle déterminant dans la professionnalisation des apprenants, leur faisant prendre conscience de leurs

compétences, participant ainsi à l'évolution de leur confiance en soi puis à l'amélioration de leurs compétences.

La seconde hypothèse postule que l'évaluation aurait un rôle de régulation de l'apprentissage des apprenants au cours du parcours de formation de l'EEP.

Ces deux hypothèses nous amènent à appréhender l'évaluation comme une ressource supplémentaire à la professionnalisation des apprenants en Entreprise d'Entraînement Pédagogique, à envisager alors l'évaluation, donc, en tant qu'élément lui-même constitutif du processus de professionnalisation.

Le sujet de l'évaluation de la professionnalisation des apprenants de l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique apparaît complexe. Nous le constatons celle-ci soulève un certain nombre de questions, inspirées par notre expérience d'évaluateur et le contexte de recherche. De l'examen des théories en cours, inhérentes aux concepts étudiés, émergera quelques éclaircissements.

CHAPITRE III

LE CONCEPT DE L'ÉVALUATION

Afin de situer notre questionnement, « Comment évaluer la professionnalisation des apprenants en EEP ? », les concepts qui le sous-tendent ont été hiérarchisés. Dans ce premier chapitre concernant les concepts, l'évaluation, concept majeur de notre problématique, est étudiée au regard d'un certain nombre de théories. De quelles méthodes disposons-nous pour évaluer ? Celles-ci diffèrent en fonction de l'usage que nous en faisons, du sens que nous voulons leur donner, du moment auquel nous y soumettons l'apprenant. Les notions issues de l'évaluation, telles que l'évaluation diagnostique, l'auto-évaluation, l'évaluation formative, la co-évaluation et l'évaluation sommative apportent quelques solutions. Nous commençons ce chapitre par un historique de l'évaluation.

1. L'HISTORIQUE

1.1. De l'Ancien Régime au XX^{ème} siècle

C'est seulement au début du XIX^{ème} siècle avec l'apparition des diplômes⁴⁰, que la pratique d'évaluation des personnes s'institutionnalise. En effet « *il semble que ni les écoles et les enseignants de l'antiquité, ni les petites écoles de l'Ancien Régime n'aient connu de système réglé d'examen ou de notation* »⁴¹ en dehors des examens ou concours réglementés localement. Après la Révolution, l'enseignement est fondé à la fois sur l'ouverture de l'école à tous et sur la reconnaissance des mérites individuels et non plus sur les droits innés. « *Devoirs et compositions sur table, examen terminal* »⁴² sont les moyens mis en œuvre par l'école de Jules Ferry afin de vérifier

40 1808 : Baccalauréat et principaux diplômes universitaires, Barbier (J-M.) *In* Revue Française de Pédagogie N° 63, 1983, p. 48.

41 *Ibid.*, p. 47.

42 AUBEGNY (J.), CLAVIER (L.), 2006, *op. cit.*, pp. 7-8.

l'acquisition des savoirs enseignés. En 1922, Henri Piéron (1881-1964) avance le terme de « *docimologie* » pour désigner l'« *étude systématique des examens* »⁴³. De nombreuses recherches suivront celles de Piéron aussi bien en France qu'en Angleterre.

1.2. De 1960 à nos jours

Cependant il faudra attendre 1960 pour que le terme générique d'« évaluation » soit utilisé dans la littérature pédagogique de langue française, et les années soixante-dix pour qu'il soit un terme courant en sciences de l'éducation⁴⁴. La loi de juillet 1991 sur la formation professionnelle continue, obligeant les entreprises à la financer, amène la question de la rentabilité de cette formation. Les organismes de formation, les entreprises et les stagiaires, pour des intérêts différents, expriment une demande d'évaluation des formations. Les années quatre-vingts verront poindre la question de la validation des compétences, de la reconnaissance des acquis professionnels puis de l'expérience. À l'Éducation Nationale, l'évaluation concernera les savoirs des élèves, mais aussi se verra appliquée aux projets pédagogiques, aux établissements puis au système dans son ensemble. André de Peretti, en participant à la formation des personnels de l'Éducation Nationale et en étant conseiller de plusieurs ministres de l'Éducation Nationale, est l'un des principaux acteurs de cette démarche⁴⁵. Et c'est en 1986, qu'a lieu la création en Europe de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE), qui « *a pour but général de répondre aux besoins des personnes concernées par l'évaluation en éducation et en formation, en favorisant leur communication et leur appui réciproques* »⁴⁶.

43 Encyclopædia Universalis 2007, docimologie.

44 HAMELINE (D.) In Encyclopædia Universalis 2007, Évaluation.

45 DE PERETTI (A.), BONIFACE (J.), LEGRAND (J.-A.), 1998, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, Paris, Coll. Guide pratique, ESF, 4^{ème} de couverture.

46 <http://www.irdp.ch/admee-europe>, site consulté le 30.01.2008.

2. LA DÉFINITION DE L'ÉVALUATION

2.1. L'évaluation : jugement de valeur, aide à la décision

Si Charles Hadji indique que l'évaluation réalise une « *Opération particulière de lecture de la réalité* »⁴⁷, l'évaluation est définie par André de Peretti comme une « *démarche opératoire par laquelle on apprécie une réalité donnée en référence à des critères déterminés (jugement de valeur) ; en d'autres termes, opération qui mesure l'écart entre un résultat et un objectif, et en recherche les causes.* »⁴⁸.

Ainsi l'évaluation peut-elle se voir assimilée à une mesure

$$E = M$$

Formule selon Charles Hadji, 1998, p. 30

L'évaluation se verra définie et aussi étudiée en tant que processus d'amélioration de la valeur de l'apprenant, par Y.S. Lincoln : « *l'évaluation est une forme d'investigation contrôlée, menée afin de déterminer la valeur d'une certaine entité dans le but d'améliorer ou de perfectionner la chose évaluée* »⁴⁹. Philippe Perrenoud⁵⁰ envisage l'évaluation comme un moyen qui aide l'évalué à apprendre et qui est au service de celui-ci plutôt que de l'institution. Selon lui l'évaluation ne doit pas porter de jugement de valeur sur l'apprenant. Guy Le Boterf considère l'évaluation comme un processus qui « *n'a d'intérêt que s'il permet à une personne de mieux connaître ses stratégies d'action et de les améliorer* »⁵¹.

Guy Le Boterf précise sous forme de question : « *Ne convient-il pas d'évaluer des façons d'agir plutôt que celui qui agit ?* »⁵². De ce point de vue l'évaluation permet de situer l'apprenant par rapport à un référentiel représentant

47 HADJI (Ch.), 1989, *op. cit.*, p. 186.

48 DE PERETTI (A.), BONIFACE (J.), LEGRAND (J.-A.), 1998, *op. cit.*, p. 535.

49 LINCOLN (Y.-S.) cité par AUBEGNY (J.) In AUBEGNY (J.), CLAVIER (L.), 2006, *op. cit.*, p. 44.

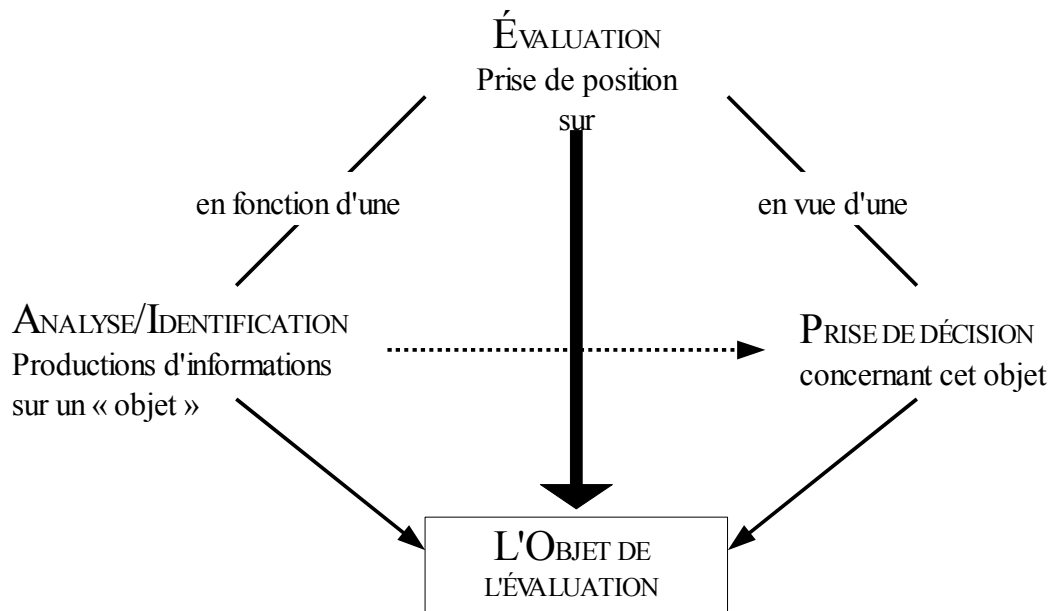
50 PERRENOUD (Ph.), 1998, *L'évaluation des élèves ; De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages ; Entre deux logiques*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, p. 6.

51 LE BOTERF (G.), 2000, 4^{ème} édition, 2006, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation, p. 164.

52 LE BOTERF (G.), 2000, 4^{ème} édition, 2006, *op. cit.*, p. 151.

l'employé idéal et ceci en fonction de chaque poste de travail. C'est ce que Charles Hadji décrit comme une « *mise en rapport, finalement, entre une réalité et un modèle idéal* »⁵³. L'évaluation, donc, sert à se faire une opinion afin de décider quelles formations l'apprenant doit suivre. Philippe Perrenoud avance que l'« *on n'évalue pas pour évaluer, mais pour fonder une décision* »⁵⁴ et également pour « *certifier des acquis à l'égard de tiers* »⁵⁵.

Ainsi pouvons-nous illustrer le principe de l'évaluation par le schéma ci-dessous, reprenant la figure 3, intitulée : « L'évaluation entre l'analyse et la prise de décision », In Charles Hadji, 1989, p. 34 :



2.2. L'évaluation : « action d'évaluer »

Selon le dictionnaire Larousse, l'évaluation, c'est l'« *Action d'évaluer, de déterminer la valeur [...]* »⁵⁶. Selon Charles Hadji, « *Évaluer n'est pas peser un objet que l'on aurait pu isoler sur le plateau d'une balance, c'est apprécier un objet par*

53 HADJI (Ch.), 1989, *op. cit.*, p. 24.

54 PERRENOUD (Ph.), 1998, *op. cit.*, p. 9.

55 *Ibid.*

56 *Larousse Multidico*, 2004, CD ROM PC.

rapport à autre chose que lui »⁵⁷. Toujours selon Charles Hadji c'est : « - vérifier la présence de quelque chose d'attendu (connaissance ou compétence) ; - situer (un individu, une production) par rapport à un niveau, une cible ; - juger (la valeur de...) »⁵⁸.

Mais, évaluer, c'est aussi « *prendre en compte un contexte* »⁵⁹ : l'apprenant évalué se trouvant dans une certaine situation, vivant une certaine histoire. L'échange entre l'évalué et l'évaluateur doit se fonder sur la confiance mutuelle, le second guidant et valorisant le premier, le second ne devant pas perdre de vue que « *Derrière l'évaluation se profile les craintes ou les souhaits d'un jugement de valeur* »⁶⁰, remarque pertinemment Guy Le Boterf. Claude Lévy-Leboyer précise, avec prosaïsme, le concept de l'évaluation : « *l'objectif, [...] est bien d'atteindre dans différentes situations l'adéquation entre les caractéristiques de l'individu et les exigences du poste de travail* »⁶¹. Ainsi donc comme en analogie avec la réalisation d'un ouvrage, le « chef d'œuvre » d'un apprenti Compagnon destiné à se voir évaluer par ses futurs pairs, l'apprenant est soumis à des situations de travail, ses performances étant mesurées au cours de l'évaluation.

3. LES NOTIONS

3.1. La première notion : l'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique, fondée sur une « *identification des acquis* »⁶², repère les acquis des apprenants à l'entrée en formation. Elle sert de support à l'équipe pédagogique pour orienter ou ajuster les actions de formation. Charles Hadji parle de l'évaluation diagnostique en ces termes : « *il s'agit d'explorer ou d'identifier certaines caractéristiques d'un apprenant, [...] en vue de choisir la séquence de formation la*

57 HADJI (Ch.), 1989, *op. cit.*, p. 13.

58 *Ibid.*, p. 22.

59 HESS (R.) IN AUBEGNY (J.), CLAVIER (L.), 2006, *op. cit.*, p. 72.

60 LE BOTERF (G.), 2000, 4^{ème} édition, 2006, *op. cit.*, p. 151.

61 LÉVY-LEBOYER (C.), 1990, 6^{ème} édition, 2007, *L'évaluation du personnel ; Quels objectifs ? Quelles méthodes ?* Paris, Éditions d'Organisation, p. 131.

62 BARBIER (J.-M.) IN DE PERETTI (A.), BONIFACE (J.), LEGRAND (J.-A.), 1998, *op. cit.*, p. 535.

mieux adaptée à ses caractéristiques »⁶³. L'évaluation diagnostique peut se présenter sous la forme d'une auto-évaluation.

3.2. La deuxième notion : l'auto-évaluation

André de Peretti expose le principe d'une « *auto-évaluation initiale* »⁶⁴ afin de mesurer les acquis en début de formation et précise celle-ci comme une « *démarche autonome* »⁶⁵. Cette auto-évaluation peut être considérée comme une hétéro-évaluation distanciant le *je* évaluateur, du *moi*⁶⁶ évalué. En réalisant son auto-évaluation, l'apprenant se responsabilise et adopte une démarche réflexive, en référence au « *praticien réflexif* » de Donald A. Schön (1930-1997) qui « *articule « réflexion dans l'action et sur l'action* » »⁶⁷. L'apprenant observe ses propres actions afin d'être susceptible de les modifier lors d'une nouvelle action. Cette démarche amène l'apprenant à la prise de conscience de ses acquis tout comme de ses axes de progrès. Linda Allal propose l'auto-évaluation au demandeur d'emploi afin d'« *Analyser son parcours professionnel et personnel, préparer un CV, savoir se présenter, pouvoir parler avec aisance de ses forces et faiblesses, expliciter un projet professionnel* »⁶⁸.

Cependant « *l'auto-évaluation comporte des risques* »⁶⁹ si elle n'est pas validée par le formateur lors d'un échange commun avec l'apprenant. L'auto-évaluation peut être validée lors d'une co-évaluation.

3.3. La troisième notion : la co-évaluation

La co-évaluation peut se réaliser après une auto-évaluation. Cette co-évaluation peut se décliner selon plusieurs possibilités. Soit chaque apprenant analyse l'auto-évaluation d'un autre apprenant, soit plusieurs apprenants se livrent à cette analyse, afin d'en faire ressortir des observations justifiées, de bonnes pratiques ou des

63 HADJI (Ch.), 1989, *op. cit.*, p. 58.

64 DE PERETTI (A.), BONIFACE (J.), LEGRAND (J.-A.), 1998, *op. cit.*, p. 521.

65 *Ibid.* p. 534.

66 HADJI (Ch.), 1989, *op. cit.*, p. 49.

67 GAY (A.), 2007, *op. cit.*, p. 32.

68 ALLAL (L.) In DÉPOVER (Ch.), NOËL (B.), 1999, *L'évaluation de compétences et des processus cognitifs : Modèles, pratiques et contextes*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, p. 47.

69 LE BOTERF (G.), 2000, 4^{ème} édition, 2006, *op. cit.*, p. 181.

erreurs. Ensuite un échange s'organise avec le formateur. Lors d'une co-évaluation, l'apprenant acquiert des repères afin d'évaluer ses actions⁷⁰.

Linda Allal avance une autre définition de la co-évaluation. Celle-ci ne se déroule plus entre pairs mais d'emblée entre l'apprenant et le formateur : « *l'apprenant confronte son auto-évaluation (de sa production et/ou de ses procédures) à l'évaluation réalisée par le formateur* »⁷¹. Ainsi, les deux évaluations peuvent être comparées. Linda Allal apporte une nuance en dénommant « *évaluation mutuelle* »⁷² l'évaluation entre apprenants, la « *co-évaluation* » se produisant entre l'apprenant et le formateur. Ces deux dernières formes d'évaluation peuvent être envisagées dans le cadre d'évaluations formatives.

3.4. La quatrième notion : l'évaluation formative

L'évaluation formative, expression proposée par Scriven en 1967, puis reprise dans de nombreuses recherches⁷³, situe les difficultés de l'apprenant et lui permet, aussi bien qu'au formateur, de comprendre les difficultés d'apprentissage de savoir-être ou de savoir-faire. Elle se déroule tout au long du parcours de formation de l'apprenant, afin d'entreprendre les actions correctives indispensables et, ainsi, de réguler le processus d'apprentissage qu'elle individualise. Philippe Perrenoud l'explique comme « *l'art de piloter l'action à vue, en fonction de ses résultats provisoires et des obstacles rencontrés* »⁷⁴. Charles Hadji précise qu'« *elle a pour objectif de contribuer à l'amélioration de l'apprentissage en cours* »⁷⁵ en identifiant « *les réussites et les difficultés* » de l'apprenant. Son objectif est de sécuriser l'apprenant, lui fournir des repères dans le but de progresser, de provoquer une discussion entre l'apprenant et le formateur fondée sur des données précises.

La difficulté de l'évaluation formative réside dans l'interprétation des informations données par cette évaluation, et ceci en temps utile, de plus qu'il apparaît

70 DE PERETTI (A.), BONIFACE (J.), LEGRAND (J.-A.), 1998, *op. cit.*, p. 528.

71 ALLAL (L.) In DEPOVER (Ch.), NOËL (B.) 1999, *op. cit.*, p. 41.

72 *Ibid.*, p. 43.

73 Cf. « en particulier L. ALLAL., J. CARDINI-T, P. PERRENOUD. éds. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne P. Lang. 1979 », In Hadji (Ch.), 1989, *op. cit.*, p.59.

74 PERRENOUD (Ph.), 1998, *op. cit.* p. 11.

75 HADJI (Ch.), 1989, *op. cit.*, p. 59.

bien nécessaire ainsi, que le formateur « *imagine constamment une intervention appropriée et qu'il la conduise efficacement...* »⁷⁶. Après les évaluations formatives tout au long de la formation, celle-ci peut se clore par une évaluation sommative.

3.5. La cinquième notion : l'évaluation sommative

L'évaluation sommative est une évaluation répertoriant les acquis de l'apprenant. Elle est organisée en fin de parcours de formation comme un « *bilan (une somme)* »⁷⁷ tel que le conçoit Charles Hadji. Il convient en effet que l'apprenant « *soit capable de réaliser la tâche attendue* »⁷⁸. Elle permet de le vérifier et non de savoir comment la tâche est réalisée. L'évaluation sommative a pour but d'apprécier des acquis de manière qualitative et non d'« *accumuler, quantitativement, des notes de savoirs (réputés acquis)* »⁷⁹.

Pour conclure, en ce qui concerne le concept d'évaluation, reprenons l'image notée par Charles Hadji⁸⁰ de la « *cuisinière* » avec son « *potage* », et développons-la. Avant de commencer son potage, la cuisinière évalue si elle possède les compétences voulues à la réalisation de la tâche, c'est l'évaluation diagnostique, en auto-évaluation. Quand elle le « *goutte* » et « *rajoute du sel* », c'est l'« *évaluation formative* », si un tiers le goutte et fait rajouter du sel, c'est l'évaluation formative en co-évaluation. Quand l'« *invité* » le déguste, c'est l'évaluation sommative. L'évaluation est un outil servant à mesurer les compétences professionnelles afin de permettre à l'apprenant d'agir avec plus d'efficacité, avec le souci conscient d'améliorer ses compétences. Ces compétences observées s'amélioreront, voire se développeront, lors du processus de professionnalisation.

76 PERRENOUD (Ph.), 1998, *op. cit.*, p. 91.

77 HADJI (Ch.), 1989, *op. cit.*, p. 60.

78 GRÉGOIRE (J.) In DÉPOVER (Ch.), NOËL (B.), 1999, *op. cit.*, p. 19.

79 DE PERETTI (A.), BONIFACE (J.), LEGRAND (J.-A.), 1998, *op. cit.*, p. 462.

80 HADJI (Ch.), 1989, *op. cit.*, p. 43.

CHAPITRE IV

LE CONCEPT DE LA PROFESSIONNALISATION

Dans ce second chapitre relatif aux concepts, l'objectif est d'étudier, au regard d'un certain nombre de théories, le concept de la professionnalisation ainsi que les notions s'y rattachant, les compétences et la confiance en soi. La professionnalisation sera envisagée dans le contexte d'un parcours de formation et dans un contexte de situation de travail. Ensuite les compétences seront étudiées en tant que « savoir agir », aussi en tant que « savoir agir » reconnu ; mais nous étudierons également différents autres types de compétences. Puis, nous nous intéresserons au processus d'acquisition de la confiance en soi ainsi qu'à l'influence sur celle-ci du contexte où elle est sensée s'exercer. En préambule à l'étude de ce concept et de ces notions, nous nous livrerons à un court exposé historique concernant chacun de ceux-ci.

1. LA PROFESSIONNALISATION

1.1. L'historique

Selon le dictionnaire Le Grand Robert⁸¹, le mot « professionnalisation » apparaît dans la langue française vers 1970. Le sens de ce mot est défini comme « *l'action de se professionnaliser* ». Professionnaliser veut dire toujours selon Le Grand Robert « *devenir un professionnel* ». Le mot professionnel, datant, lui, de 1893, signifie « *personne de métier, spécialiste* »⁸². Janine Roche précise qu'avant le taylorisme, le professionnel aimait le « *travail bien fait* », qu'après l'avènement du taylorisme, le professionnel applique « *le plus fidèlement possible des modes de production et des procédures pensés par d'autres* », qu'aujourd'hui, le professionnel « *aime la*

81 Dictionnaire Le Grand Robert de la Langue Française, 2001.

82 *Ibid.*

complexité »⁸³. En 1994, G. Latreille caractérise « un professionnel » comme quelqu'un qui a « les connaissances », qui prend « en compte le client », qui a « un statut social » et qui « bénéficie d'une certaine responsabilité »⁸⁴.

Le gouvernement français introduit la notion de « professionnel », par la loi Savary du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, concernant la formation, en créant les E.P.S.C.P. (Établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel)⁸⁵. Fin 1991, un autre pas est franchi, il présente « son plan de professionnalisation des formations initiales »⁸⁶. Avec la loi du 4 mai 2004⁸⁷, le contrat de professionnalisation remplace les contrats de qualification, d'orientation et d'adaptation pour les jeunes de moins de 26 ans. La pédagogie se fonde alors sur l'articulation de périodes en entreprise et de périodes en centre de formation. Ainsi, cette formation allie la pratique et la théorie et ceci en alternance. Le mot professionnalisation s'intègre définitivement au langage courant.

1.2. La professionnalisation comme processus de formation

Selon Maryvonne Sorel et Richard Wittorski, la professionnalisation « correspond [...] à un processus de formation d'individus aux contenus d'une profession existante »⁸⁸. Richard Wittorski généralise, en avançant cette définition de la professionnalisation : « processus de production des compétences qui caractérisent une profession »⁸⁹. Tout au long de son parcours de formation et donc de son processus de professionnalisation, l'apprenant se pose des questions identitaires : « *Quel professionnel suis-je, quel professionnel puis-je devenir ?* »⁹⁰. L'évaluation successive des compétences inscrite « dans une démarche de professionnalisation aura pour objectif de réduire l'écart constaté entre les compétences acquises [...] et les

83 ROCHE (J.) *In* revue Éducation permanente, n° 140, novembre 1999, p. 41-43.

84 LATREILLE (G.) cité par Roche (J.), 1999, *op. cit.*, p. 40.

85 <http://www.education.gouv.fr>, consulté le 14.03.2008.

86 *Ibid.*, p. 47.

87 <http://www.travail.gouv.fr>, consulté le 14.03.2008.

88 SOREL (M.), WITTORSKI (R.) (coord.), 2005, *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris, L'Harmattan, coll. Action et Savoir, p. 186.

89 WITTORSKI (R.) *In* revue Éducation permanente, n° 135, juin 1998, p. 69.

90 SOREL (M.) *In* SOREL (M.), WITTORSKI (R.) (coord.), 2005, *op. cit.*, p. 117.

compétences requises par la nouvelle professionnalité visée »⁹¹. C'est ce que Jean-Marie Barbier nomme « processus finalisé de transformation de compétences »⁹².

1.3. La professionnalisation en situation de travail

Thierry Ardouin présente la professionnalisation de manière très intelligible : « la professionnalisation est le fait d'accroître ses compétences et de passer d'un statut d'amateur à un statut professionnel »⁹³. Il précise que les compétences du professionnel s'acquièrent « par l'expérience mais aussi par la formation »⁹⁴. Richard Wittorski, en accord avec cette dernière remarque, développe trois composantes de la professionnalisation : « la logique de l'action (formation sur le tas), de la réflexion et de l'action (résolution de problèmes inédits en situation de travail), de la traduction (accompagnement) et de l'assimilation (formation de type déductive) »⁹⁵. Pour Janine Roche : « la professionnalisation pourrait être l'acte volontaire de recherche d'adéquation entre les exigences de cet environnement (économique et social) et les ressources naturelles ou acquises des individus pour évoluer dans ce type d'environnement »⁹⁶. Philippe Perrenoud intensifie les exigences : « La professionnalisation s'accroît, lorsque, dans le métier, la mise en œuvre de règles préétablies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique »⁹⁷. Janine Roche insiste dans cette voie, en précisant que la professionnalisation se constitue de « L'ensemble des actions qui transforment un individu en professionnel apte à tenir un rôle dans les configurations professionnelles complexes »⁹⁸.

Pour conclure sur ce concept de professionnalisation, chacun s'accorde à dire que la professionnalisation s'obtient au cours d'un processus de formation et/ou de situations de travail en acquérant de nouvelles compétences ou en transformant celles

91 KADDOURI (M.) In SOREL (M.), WITTORSKI (R.), 2005, *op. cit.*, p. 152.

92 BARBIER (J.-M.) In SOREL (M.), WITTORSKI (R.), 2005, *op. cit.*, p. 126.

93 ARDOIN (T.), 2003, 2^{ème} édition, 2006, *Ingénierie de formation pour l'entreprise ; analyser, concevoir, réaliser, évaluer*, Paris, Dunod, coll. formation pro, p. 119.

94 *Ibid.*, p. 120.

95 WITTORSKI (R.) In SOREL (M.), WITTORSKI (R.), 2005, *op. cit.*, p. 238.

96 ROCHE (J.), 1999, *op. Cit.*, p. 35.

97 PERRENOUD (Ph.) cité par Roche (J.), *op. cit.*, 1999, p. 44.

98 ROCHE (J.), 1999, *op. cit.*, p. 48.

précédemment acquises. Mais quelles sont ces compétences et comment pouvons-nous les définir ?

2. LES COMPÉTENCES

2.1. L'historique

Sous l'Ancien Régime, les corporations codifiaient les relations entre maîtres, compagnons et apprentis. La loi Le Chapelier de 1791 instaure la liberté d'entreprendre et supprime, entre autres, les corporations ainsi que le compagnonnage. Elle entraîne le démantèlement de la formation professionnelle assurée par les corporations. Au cours du XIX^{ème} siècle, où se développe la « *paupérisation de groupes entiers* »⁹⁹ de travailleurs avec la généralisation du « *jeu de l'offre et de la demande* », s'instaure « *une rupture dans le processus de transmission des savoirs* »¹⁰⁰ plus importante encore. Il faudra attendre 1945 pour voir apparaître la notion de qualification. Le dictionnaire Larousse définit la notion de la qualification en ces termes : « *Appréciation, sur une grille hiérarchique, de la valeur professionnelle d'un salarié, en fonction de sa formation initiale, de son expérience professionnelle, de la nature de son travail et de son niveau de responsabilité* »¹⁰¹.

Ce n'est qu'à partir des années soixante-dix que la notion de la compétence émerge peu à peu. Pour Philippe Zarifian, cette nouvelle notion ne se substitue pas à la qualification puisque celle-ci « *est la boîte à outils que détient un salarié* » et « *la compétence désigne la manière d'utiliser concrètement cette boîte à outils, de la mettre en œuvre* »¹⁰². Le terme qualification coïncide avec une organisation du travail conforme au modèle du taylorisme¹⁰³, donc concernant une prescription stricte du travail. Ce travail strictement prescrit, correspond à un poste dont le contenu est fixé

99 DUGUÉ (É.) *In* revue Éducation permanente, *La logique de la compétence, première partie*, Paris, n° 140, novembre 1999, p. 8.

100 *Ibid.*, p. 8.

101 *Larousse Multidico*, 2004, CD ROM PC.

102 ZARIFIAN (Ph.) 2^{ème} édition, 2004, *Le modèle de la compétence ; Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*, Éditions Liaisons, coll. Entreprises & Carrières, Paris, p. 13.

103 Modèle d'organisation scientifique du travail industriel, du nom de l'ingénieur F. Taylor (1856-1915) *In* Dictionnaire le Grand Robert de la Langue Française, 2001.

par avance, prédéterminé. Mais bientôt, l'évolution des emplois industriels avec l'automatisation des postes de travail dans le cadre de procès industriels complexes, requiert des personnels autonomes, polyvalents et capables de s'adapter à des situations nouvelles. La prescription du travail devient, de plus en plus fréquemment, « ouverte »¹⁰⁴ à la manière des emplois dans les services. La reconnaissance individuelle se substitue à la reconnaissance collective. La notion de compétence se substitue alors à la notion de qualification. Au milieu des années quatre-vingts la notion de compétence se généralise donc dans les milieux professionnels et dans ceux de la formation. Apparaît ainsi « le fameux trio « savoirs, savoir-faire, savoir-être ». La compétence se voit dès lors « très généralement définie comme « capacité à mobiliser » ces trois types de savoirs »¹⁰⁵.

2.2. La compétence : un « savoir agir »

La norme AFNOR¹⁰⁶ X 50-750, 1996, définit la compétence comme telle : « *Compétence professionnelle : mise en œuvre, en situation professionnelle, de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité* ». Philippe Perrenoud définit la compétence comme « *une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation* »¹⁰⁷. La compétence n'existe donc que lors de l'action. Elle est une combinaison de ressources, de connaissances, de schèmes¹⁰⁸, mis en lien pour agir afin d'aboutir à un résultat, une performance. Richard Wittorski indique « *la compétence correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'acteur (individu ou collectif) de la situation* »¹⁰⁹. Pierre Gillet préfère définir la compétence comme « *des savoirs pour faire* »¹¹⁰ plutôt que comme « *un savoir-faire* ».

104 LE BOTERF (G.), 2000, 4^{ème} édition, 2006, *op. cit.*, p. 54.

105 STOOBANTS (M.) *In* revue Éducation permanente, n° 135, juin 1998, p. 14.

106 Association française de normalisation, <http://www.afnor.org> consulté le 10.02.2008.

107 PERRENOUD (Ph.), 1997, 5^{ème} édition, 2008, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF-Éditeur, coll. Pratiques & enjeux pédagogiques, p. 7.

108 « Dans sa conception piagétienne, le schème, comme structure invariante d'une opération ou d'une action, ne condamne pas à une répétition à l'identique. Il permet au contraire, au prix d'accommodations mineures, de faire face à une variété de situations de même structure », *Cf. Ibid.*, p. 29

109 WITTORSKI (R.) cité par TOUPIN (L.) *In* revue Éducation permanente, n° 135, juin 1998, p. 34.

110 GILLET (P.) *In* revue Éducation permanente, n° 135, juin 1998, p. 31.

2.3. La compétence : « savoir agir » reconnu

Marcelle Stroobants précise que les compétences n'existent « *que dans la mesure où elles sont évaluées, et c'est cette évaluation qui contribue à les produire* »¹¹¹. Richard Wittorski confirme que « *la compétence est un « savoir agir » reconnu : on ne se déclare pas soi-même compétent* »¹¹². Louis Toupin ajoute à ces définitions que la compétence doit faire l'objet d'un exercice en choisissant cette définition : « *la compétence est un savoir validé et exercé* »¹¹³. Cependant, il va au-delà en précisant qu'il y a compétence quand « *Le constat de performance, [...] peut être démontré, observé, validé, reconnu, évalué de façon objective et fiable* » et que, « *à tout le moins* » ce constat de performance « *doit permettre de démontrer que des connaissances sous-jacentes sont maîtrisées* »¹¹⁴. Quant à Maryvonne Sorel et Richard Wittorski, ils mentionnent que « *la compétence est supposée au vu des résultats de l'action* »¹¹⁵.

2.4. Différents types de compétences

Guy Le Boterf distingue deux types de compétences en fonction des différentes situations de travail. Lors de situations à « *prescription stricte* », la compétence va être un savoir exécuter une tâche, un savoir appliquer une procédure, par contre lors de situations à « *prescription ouverte* » la compétence va être un « *savoir agir et réagir, c'est-à-dire « savoir quoi faire » et « quand » savoir agir et réagir* »¹¹⁶. Quant à Marcelle Stroobants, elle distingue trois types de compétences. Premièrement « *Les compétences « cognitives » désignent toute une série de capacités d'attention, d'abstraction, de raisonnement, d'esprit de synthèse* ». « *Le deuxième type de compétences évoquées concerne celles qui s'acquièrent sur le tas, par l'expérience. Ce sont toutes les capacités créatrices et inventives, utiles à la résolution de tous les problèmes* ». Les compétences « *sociales* » s'inscrivent dans un troisième type, « *elles*

111 STOOBANTS (M.) *In* revue Éducation permanente, n° 135, juin 1998, p. 13.

112 WITTORSKI (R.) *In* revue Éducation permanente, n° 135, juin 1998, p. 59.

113 AUBRET et al cités par TOUPIN (L.) *In* revue Éducation permanente, n° 135, juin 1998, p. 34.

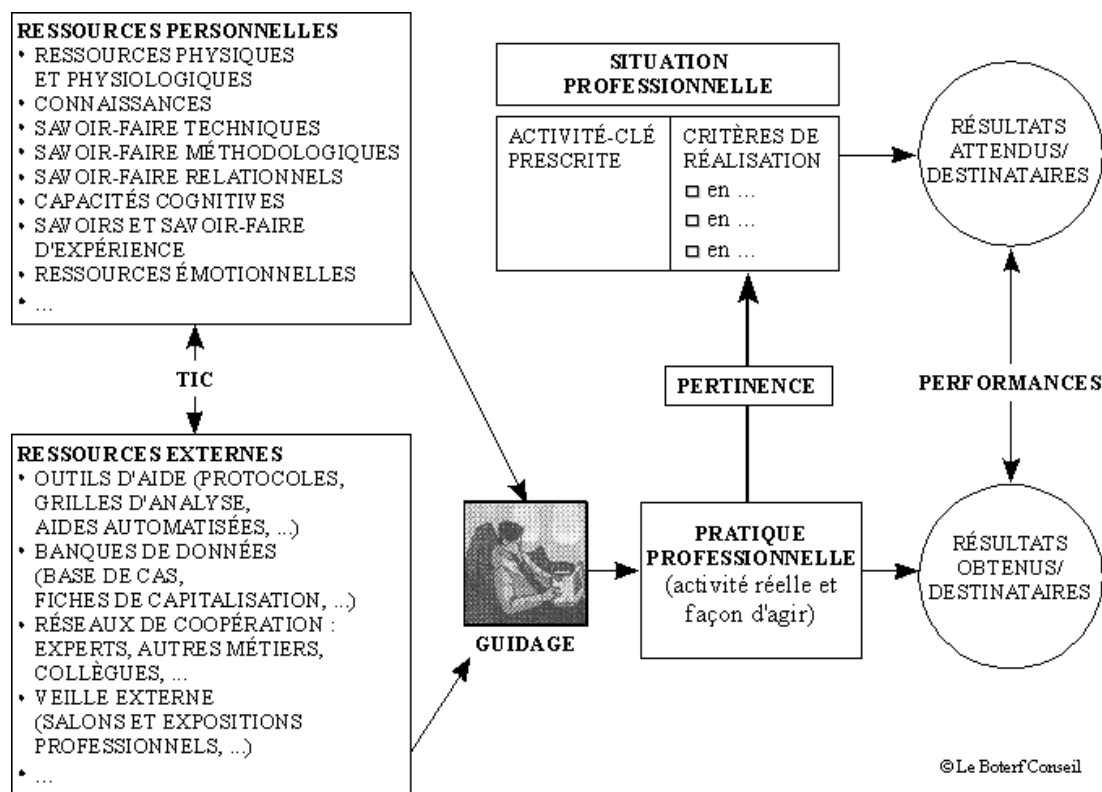
114 TOUPIN (L.) *In* revue Éducation permanente, n° 135, juin 1998, p. 35.

115 SOREL (M.), WITTORSKI (R.), 2005, *op. cit.*, p. 187.

116 LE BOTERF (G.), 2000, 4^{ème} édition, 2006, *op. cit.*, p. 59.

désignent des formes d'autonomie, d'initiative, de responsabilité, qui font partie du répertoire des plus classiques méthodes d'évaluation des fonctions, déjà en vigueur sous le règne de la qualification »¹¹⁷. Maryvonne Sorel et Richard Wittorski avancent « quatre groupes de compétences : [...] des compétences de l'ordre de l'adaptabilité, de la flexivité, [...] ; des compétences sociales et collectives (travail en équipe, coopération, etc...) [...] ; des compétences méthodologiques et cognitives : résolution de problèmes, analyse de situations, etc... [...] ; des compétences liées à la prise de recul par rapport à des pratiques »¹¹⁸ (sic).

Pour Guy Le Boterf, la compétence ne se transcrit pas avec des listes de « savoirs, de savoir-faire et de savoir-être »¹¹⁹ mais elle doit être « considérée comme un processus »¹²⁰, que d'écrit schématique le tableau suivant :



Le processus « agir avec compétence »¹²¹.

117 STROOBANTS, 1998, *op. cit.*, p. 17.

118 SOREL (M.), WITTORSKI (R.), 2005, *op. cit.*, p. 17-18.

119 LE BOTERF (G.), 2000, 4^{ème} édition, 2006, *op. cit.*, p. 51.

120 *Ibid.*

121 LE BOTERF (G.), 2000, 4^{ème} édition, 2006, *op. cit.*, p. 98. N.B. : TIC signifiant « techniques d'information et de communication ».

Au terme de ce processus de professionnalisation, le professionnel est reconnu compétent. Ainsi donc « *ses clients actuels ou potentiels peuvent lui faire confiance* »¹²². Mais pour inspirer aux autres confiance, ne convient-il pas tout d'abord que le professionnel, conscient qu'il se trouve de ses compétences, éprouve à l'égard de lui-même une certaine confiance, une confiance certaine, qu'il gagne en confiance en soi.

3. LA CONFIANCE EN SOI

3.1. L'historique

« Confiance » (terme avéré dans la langue en 1408) provient de l'adaptation du latin *confidentia*, par l'intermédiaire de l'ancien français « *confiance* » (XIII^e siècle), et par celle de « *fiance* » (qui déjà apparaît dans la *Chanson de Roland*, vers 1080) qui en ancien français signifie confiance, foi, certitude, hommage, fidélité¹²³.

« « *Un homme s'est rencontré, d'une profondeur d'esprit incroyable, [...] qui ne laissait rien à la fortune de ce qu'il pouvait lui ôter, par conseil et par prévoyance ; mais au reste, si vigilant [...] qu'il n'a jamais manquer les occasions qu'elle lui a présentées* » »¹²⁴. Jules César (-101, -44) paraît assurément incarner parfaitement la « *virtus* »¹²⁵ romaine. Mais la *virtus*, cet esprit de décision, cette « confiance en soi » permettant d'exploiter pertinemment les opportunités aussitôt qu'elles se découvrent et avant qu'elles ne se dérobent, ne peut, avec justesse s'exercer,

122 LE BOTERF (G.), 2007, *Professionaliser ; le modèle de la navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'Organisation, p. 23.

123 REY (A.), MORVAN (D.), (dir.) 3^{ème} édition, 2001, *Le Grand Robert de la Langue Française*, Paris, Dictionnaire le Robert. ; GREIMAS (A.-J.), 1979, 3^{ème} édition, 2001, *Dictionnaire de l'ancien français*, Paris, Larousse.

124 *In* introduction par Germaine Roussel, à CÉSAR (J.), traduit par ROUSSEL (G.), 1963, *La guerre des Gaules*, Paris, Union Générale d'Éditions, coll. le monde en 10-18, p. 5. N.B. : le texte de Jacques Bénigne Bossuet (1627, 1704) cité par G. Roussel (le texte vise en fait Cromwell (1599, 1658), mais G. Roussel nous apprend qu'il peut tout aussi bien s'appliquer à César) est extrait de *l'Oraison funèbre d'Henriette de France* (Henriette de France – 1609-1669 – fut l'épouse de Charles I^{er}, roi d'Angleterre, d'Écosse et d'Irlande).

125 « *Virtus, utis. [...] valeur, courage, bravoure. [...] Bonne qualité, perfection, mérite, caractère. Caractère d'un homme de bien, vertu. Par ext. Qualité, mérite, talent.[...]* » *In* GOELZER (H.), 1928, *Dictionnaire de latin*, Paris, Garnier/Bordas.

qu'en s'appuyant sur une connaissance la plus complète possible de ses propres facultés, de ses propres compétences, une parfaite connaissance de soi. Ici nous retrouvons une autre notion tout aussi prisée dans l'Antiquité déjà, qui constitua l'un des socles de l'enseignement de Socrate (-470 env., -399), invitant l'individu à se connaître soi-même¹²⁶.

De nos jours, encore et toujours, « *La confiance fonctionne comme une dynamique qu'il s'agit, d'amorcer puis d'entretenir et ensuite de réguler.* »¹²⁷. « *Ce que nous enseigne Descartes¹²⁸ avec son « cogito », c'est que l'issue est en nous-mêmes, dans notre volonté. Il s'agit de trouver un chemin qui permette de « marcher avec assurance dans cette vie.» [...] L'antidote majeure à la défiance que nous offre la morale cartésienne, consiste donc à rappeler à l'homme sa vertu qui tient essentiellement dans sa « capacité à choisir et à s'en tenir à ses choix »* ».¹²⁹

Nous citerons, pour terminer ce bref aperçu historique, le Dictionnaire Trésor de la langue française en extrayant de sa définition de la confiance, le passage se rapportant spécifiquement au thème nous intéressant ici, et qui, succinctement mais fort justement, en expose les aspects les plus essentiels : « *[En parlant d'une relation de soi à soi reposant sur une certaine connaissance de soi] Belle assurance que l'on peut avoir en ses ressources propres ou en sa destinée. Avoir confiance en soi, en ses forces, en son jugement ; avoir confiance dans sa destinée, en (dans) son étoile. Je perds l'enthousiasme et la confiance en moi-même, qualité sans laquelle on ne fait rien de bon (GUSTAVE FLAUBERT, Correspondance, 1865, page 175)* ».¹³⁰

126 « *Gnôthi seauton [gnotiséotOn] : Connais-toi toi-même - Inscription gravée au fronton de Delphes et que Socrate avait choisie pour devise.* » *Petit Larousse*, 1972, (*Locutions latines et étrangères - « Pages roses »* [p. VI]), Librairie Larousse.

127 BELLENGER (L.), 1994, 8^{ème} édition, 2007, *La Confiance en Soi ; Avoir confiance pour donner confiance*, Paris, ESF-Éditeur, p. 16.

128 Descartes (R.) est né à La Haye [auj. La Haye Descartes, Indre-et-loire] en 1596, et est mort à Stockholm en 1650.

129 d'après EWALD (F.), *op. Cit.*, p. 16.

130 *Trésor de la Langue Française*, dictionnaire réalisé par l'Institut National de la Langue Française (INaLF) de 1960 à 1994, l'un des dictionnaires du logiciel « CORDIAL Pro », Synapse Développement, 2007.

3.2. Confiance en soi, définition et processus d'acquisition

Le dictionnaire Larousse donne cette définition : « *Confiance en soi, sentiment, conscience que l'on a de sa propre valeur et dans lesquels on puise une certaine assurance* »¹³¹. « *La confiance en soi tire vers une assurance pour prendre des risques et se réaliser* »¹³², telle est la définition de Lionel Bellenger. Il complète cette idée avec des verbes associés à la confiance en soi « *(oser, réaliser, se donner des objectifs et les atteindre, etc.)* »¹³³ (*sic*). Pour lui, « *la confiance en soi serait en rapport étroit avec la double capacité de lucidité et de distance* »¹³⁴. Roger Mucchielli précise que la confiance en soi est attachée à la « *connaissance de soi* »¹³⁵. Lors de son étude concernant la confiance en soi, Alex Mucchielli abonde en ce sens, indiquant, entre autres, comme condition de sa mise en œuvre, « *une connaissance lucide de nous-même* »¹³⁶.

Pour acquérir plus de confiance en soi, Carl R. Rogers explique le processus qui commence pour « *le client* » (dans le cas de figure qui ici nous intéresse, le professionnel) par s'accepter tel qu'il est, et ni plus ni moins pour ce qu'il est, en faisant fi de ce qu'il devrait être, de ce que les autres attendent de lui, en allant « *par-delà le devoir de faire plaisir aux autres* » pour aboutir « *vers l'autodirection* » où « *le client se dirige vers l'autonomie* »¹³⁷. « *Être entièrement soi-même [...] c'est ressentir avec une fierté grandissante qu'on est un membre [...] autonome [...] qui s'adapte courageusement aux situations complexes et changeantes* »¹³⁸.

131 Larousse Multidico, 2004.

132 BELLENGER (L.), 1994, 8^{ème} édition, 2007, *op. cit.*, p. 101.

133 *Ibid.*.

134 BELLENGER (L.), 1994, 8^{ème} édition, 2007, *op. cit.* p. 114.

135 MUCCHIELLI (R.) *In* BELLENGER (L.), 1994, 8^{ème} édition, 2007, *op. cit.*, p. 199.

136 MUCCHIELLI (A.) *In* CAZAUX (A.), *Évolution de la confiance en soi dans un parcours de réinsertion*, Paris, *In* revue Éducation permanente, n° 133, novembre 1997, p. 115.

137 ROGERS (C. R.), traduit par Herbert (E. L.), 1968, 2005, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod-InterÉditions, pp. 116-119.

138 *Ibid.*, p. 127.

3.3. Confiance en soi et influence du contexte

Jean Donnais précise que « *l'image de soi et plus précisément la confiance en soi sont considérés par nombre de chercheurs et de praticiens comme intervenant, voire déterminants, dans la réussite scolaire* »¹³⁹. Ce qui est observé chez les enfants se retrouve chez les adultes en situation de chômage, leur confiance en soi diminue, « *cette relecture à la baisse de ses capacités constitue un handicap majeur à la réussite d'un apprentissage* »¹⁴⁰ formule Donatienne Desmette. Donc un apprenant, en situation de chômage, peut se voir en situation de manque de confiance en soi, compte tenu de sa difficulté à retrouver un emploi. « *Nous nous percevons à travers des feed-back* »¹⁴¹ indique Annette Cazaux, ce qui implique que le fait de ne pas être recruté par un employeur influence négativement la perception qu'un chômeur a de lui-même. Ces thèses se confirment à la lumière de la connaissance des « *traits généraux de la personnalité d'un individu* » présentés par Jean Stoetzel comme « *le résultat des influences produites par les caractéristiques générales des situations récurrentes où il aura été placé* »¹⁴². Aux yeux de Charles Hadji, l'évaluation formative possède, entre autres, une fonction de « *sécurisation* » permettant d'« *affermir la confiance en soi de l'apprenant* »¹⁴³.

Ces concepts et notions ainsi définis, la notion de compétence apparaît comme indissociable du concept de la professionnalisation, mais aussi, comme l'élément majeur du concept de l'évaluation. La notion de confiance en soi, se découvre comme une composante indispensable de la professionnalisation, tout en se révélant lui-même une compétence, et, cette compétence, un objet à valoriser lors de l'évaluation.

139 DONNAIS (J.) In DEPOVER (Ch.), NOËL (B.), 1999, *op. cit.*, p. 192.

140 DESMETTE (D.) In DEPOVER (Ch.), NOËL (B.), 1999, *op. cit.*, p. 212.

141 CAZAUX (A.), 1997, *op. cit.*, p. 115.

142 STOETZEL (J.), 1978, *La psychologie sociale*, Paris, Flammarion, p. 193.

143 HADJI (Ch.), 1989, *op. cit.*, p. 59.

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Au terme de la première partie de notre mémoire, nous retiendrons tout d'abord que la genèse du questionnement, « comment évaluer la professionnalisation des apprenants de l'EEP ? », émerge de notre expérience de manager-évaluateur. Ensuite, que le profil des apprenants visés par l'évaluation de la professionnalisation se voit parfaitement défini tout comme se voit défini le contexte du parcours de formation de l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique.

Dans ce contexte, les compétences s'envisagent, et ceci appuyé par un certain nombre de théories, dans l'objectif de la professionnalisation de ces mêmes apprenants. Les compétences, leur développement, leur transformation, se trouvent être alors parties intégrantes du processus de professionnalisation. L'évaluation des compétences, ayant pour objectif d'améliorer celles-ci, va donc s'inscrire dans la perspective de la professionnalisation des apprenants.

La confiance en soi peut être considérée comme un élément fondateur de la professionnalisation, voire comme indispensable à celle-ci, et se révèle donc en fait comme une notion majeure de la professionnalisation. Et cette confiance en soi peut se manifester, être révélée, ou s'affirmer à l'occasion des différentes évaluations.

Cette première partie se verra complétée par une seconde, relative, en son début, à la méthodologie du recueil des données de notre corpus, en l'occurrence ces données procèdent de deux entretiens suivis de l'analyse de leurs contenus, et en sa fin, relative à la synthèse de cette analyse.

SECONDE PARTIE

RECUEIL ET ANALYSE DES DONNÉES

INTRODUCTION

Afin de répondre à la question de l'évaluation de la professionnalisation des apprenants de l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique nous construisîmes un modèle d'analyse. Ce modèle repose sur le recueil des données constitutives de notre corpus.

Lors de notre cinquième chapitre nous expliquerons la méthodologie de construction de ce modèle ainsi que la méthodologie d'analyse de ces données.

Dans les sixième et septième chapitres, nous analyserons ces données à l'aide d'une analyse thématique et d'une analyse qualitative. L'analyse thématique nous permettra de mettre en exergue au sein des données recueillies les concepts de l'évaluation et de la professionnalisation, ainsi que les notions y étant afférentes. À l'aide de l'analyse qualitative, nous expliciterons ou tenterons d'expliquer les données recueillies.

Le dernier et huitième chapitre portera sur la synthèse de notre recherche. La synthèse de l'analyse de nos données s'y verra formulée tout d'abord, ensuite il y sera répondu aux questions de notre problématique *pour quoi évaluer, comment évaluer, et pour qui évaluer*. La confrontation de cette analyse avec nos hypothèses, et plus principalement l'hypothèse postulant que l'évaluation aurait un rôle déterminant dans la professionnalisation des apprenants en leur faisant prendre conscience de leurs compétences, en participant ainsi à l'évolution de leur confiance en soi, puis à l'amélioration de leurs compétences, clôturera ce chapitre.

CHAPITRE V

LA MÉTHODOLOGIE, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNÉES

Notre recherche s'appuie sur des entretiens. Les premiers furent exploratoires, ensuite, après avoir élaboré les guides des entretiens, nous en conduisîmes deux, dits principaux, et de type semi-directif. Puis, nous procédâmes à l'analyse thématique, complétée par l'analyse qualitative du contenu de ces derniers. Ces analyses contribueront à vérifier nos hypothèses et, nous l'espérons, à les dépasser.

1. LES ENTRETIENS EXPLORATOIRES

Quelques entretiens exploratoires, de type informel, furent effectués avec des apprenants mais aussi avec des formateurs, ainsi qu'un entretien exploratoire formel avec une apprenante. La méthode de cet entretien, peut être qualifiée d'« *approche indirecte [...] avec prise de notes* »¹⁴⁴. Quelques jours auparavant, fut indiqué, à l'apprenante-interviewée, le thème de la recherche. Cet entretien fut analysé avec nos faibles connaissances d'apprenti-chercheur. Il apparut que l'apprenante était trop investie dans sa démarche personnelle pour penser à « comment évaluer sa professionnalisation ». Toujours est-il que ce premier entretien nous a donné plus qu'une simple expérience, puisqu'il nous a permis de préciser notre démarche. Il nous a donc semblé plus judicieux de nous entretenir avec deux formateurs.

144 BLANCHET (A.), GOTMAN (A), 1992, 2^{ème} édition, 2007, *L'enquête et ses méthodes ; L'entretien*, Paris, Armand Colin, p. 8.

2. LA PRÉPARATION DES ENTRETIENS PRINCIPAUX

2.1. Du choix des interviewés à l'idée directrice des entretiens principaux

Nous optâmes en faveur de l'interview d'une des formatrices, experte dans ce métier, mais également dans le métier qu'elle enseigne, celui du secrétariat, ainsi qu'en faveur de celui du responsable-formateur de l'EEP, doté d'un certain recul sur les pratiques de l'ensemble des formateurs et se trouvant au cœur de l'ingénierie du parcours de formation. Nous les nommerons respectivement Adèle et Blaise. Deux entretiens furent donc planifiés pour les huit et neuf janvier 2008. Le premier entretien se déroula avec la formatrice, le second avec le responsable-formateur. Quelques jours avant chacun de ces entretiens, nous présentâmes le questionnaire de la recherche, et le thème principal support de l'entretien fut communiqué à chacun des interviewés. Il fut demandé, à la formatrice de réfléchir à un exemple de parcours de formation d'un apprenant accompagné par ses soins, au responsable de formation de se remémorer son travail au quotidien, et ce, comme s'il avait à l'expliquer à un débutant. Le choix de ces thèmes d'entretiens est justifié par la façon dont se déroulèrent des entretiens exploratoires menés auprès de quatre des cinq formateurs. Les questions formulées concernaient directement mon questionnaire, ses concepts, voire même quelques hypothèses. Ces questions laissèrent les formateurs assez dubitatifs. C'est pourquoi nous orientâmes en définitive lors des entretiens principaux les questions directrices sur le travail effectué au quotidien, espérant ainsi découvrir derrière les pratiques professionnelles des formateurs, de nouveaux concepts et/ou de nouvelles hypothèses.

2.2. Le parcours professionnel d'Adèle

Après avoir obtenu son baccalauréat, Adèle suit une formation de secrétariat de direction à l'école Pigier. Elle débute sa carrière professionnelle en qualité de secrétaire de direction. Ce poste, elle l'exercera pendant 18 ans. Dans un premier temps à temps complet dans une entreprise, puis après la naissance de ses enfants et afin d'assurer l'éducation de ceux-ci, à temps partiel. En plus elle assure alors des cours de sténographie destinés à des étudiants. Depuis 22 ans elle est formatrice. Elle forme un

public varié aux métiers du secrétariat. Depuis quelques années son temps de travail est réparti entre la formation de secrétaires au sein d'une formation qualifiante de niveau baccalauréat et la formation à l'EEP où elle exerce en qualité de responsable du service du secrétariat¹⁴⁵ ainsi que référente spécialiste en matière de programmes informatiques de traitement de textes. Ce métier de formatrice représente pour elle une vraie vocation. Elle assiste également son conjoint, correspondant de la presse locale.

2.3. Le parcours professionnel de Blaise

Le parcours professionnel de Blaise est très éclectique. Pourvu d'un baccalauréat scientifique, il débute sa carrière en qualité de laborantin au contrôle de la qualité dans une entreprise de panneaux d'aggloméré et conserve ce poste pendant cinq années. Ensuite il se forme au métier d'électricien en bâtiment lors d'une formation pour adultes. Ce métier, il l'exercera trois ans. Puis il sera tour à tour libraire, agent commercial spécialisé dans la communication et la publicité, animateur au sein d'une « radio libre » dont il deviendra le directeur d'antenne. Parallèlement il assure une formation commerciale à l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique. Après une vingtaine d'année d'expérience professionnelle, depuis six ans, il assume à temps plein la responsabilité de la formation de l'EEP¹⁴⁶. Son parcours éclectique permet à Blaise de prodiguer des conseils judicieux aux apprenants.

2.4. Les deux guides d'entretiens

Le recueil des données relatives à l'élaboration de notre recherche se fonde sur des entretiens semi-directifs, qu'Alain Blanchet et Anne Gotman définissent ainsi : « *une approche indirecte [...] avec enregistrement intégral* »¹⁴⁷, basés sur des questions ouvertes. Pour réaliser ces entretiens, dits principaux, fut élaboré un guide d'entretien. Ce guide reprend pour chacun des interviews la question ouvrant l'entretien (description du parcours d'une apprenante pour le premier, et description de son travail au quotidien pour le second), puis, en guise de relance, quelques questions qui y furent

145 Cf. Chapitre I, La pédagogie.

146 Cf. Chapitre I.

147 BLANCHET (A.), GOTMAN (A), 1992, 2^{ème} édition, 2007, *op. cit.*, p. 8.

consignées. Au travers de la description de « cas » ou de tâches, l'idée directrice fut de saisir des éléments inhérents à notre recherche, orientant peu le discours des interviewés. Avec le recul, il est certes possible de penser que ce guide aurait pu être étoffé ou aurait pu supporter une élaboration plus précise. Mais, le doute à ce sujet subsiste, car l'idée directrice était de laisser libre cours à la description des pratiques des interviewés.

1. Je souhaiterais que vous me décriviez le parcours complet de formation d'un(e) apprenant(e) précis(e), donc concernant un seul cas, que vous avez accompagné(e), en vous reportant à des faits précis, contextualisés.
2. À quoi sert l'évaluation de la professionnalisation de l'apprenant de l'EEP ? Quels en sont les objectifs ? Pourquoi ? Pour lui ? Pour l'institution ?
3. Quelles compétences évaluer ?
4. Quand évaluer la professionnalisation de l'apprenant de l'EEP ?
5. Comment évaluer la professionnalisation de l'apprenant de l'EEP ? À l'aide de quels moyens ? Reprendre mes hypothèses et d'autres en fonction du discours de l'interviewé, ainsi que toutes les formes d'évaluation et demander comment les adapter à l'EEP ?

Tableau 1 : Le guide de l'entretien avec Adèle

1. Je souhaiterais que vous me décriviez votre travail, vos principales tâches comme si vous aviez à le/les décrire à un débutant, en vous reportant à des faits précis.

Les questions 2 et 3 furent ajoutées après le premier entretien¹⁴⁸ :

2. Je souhaiterais que vous me détailliez le parcours d'un groupe en formation, en commençant par le recrutement lors de l'information collective, en poursuivant par les deux premières semaines de formation, et finissant par la période en situation de travail.

3. Comment est organisé le relais entre les apprenants affectés à un même poste de travail.

4. À quoi sert l'évaluation de la professionnalisation de l'apprenant de l'EEP ? Quels en sont les objectifs ? Pourquoi ? Pour lui ? Pour l'institution ?

4. Quelles compétences évaluer ?

6. Quand évaluer la professionnalisation de l'apprenant de l'EEP ?

7. Comment évaluer la professionnalisation de l'apprenant de l'EEP ? À l'aide de quels moyens ? Reprendre mes hypothèses et d'autres en fonction du discours de l'interviewé, ainsi que toutes les formes d'évaluation et demander comment les adapter à l'EEP ?

Tableau 2 : Le guide de l'entretien avec Blaise

3. LES DEUX ENTRETIENS PRINCIPAUX

3.1. Le déroulement de ces deux entretiens

Les entretiens eurent donc lieu à un jour d'intervalle. Mais une fois les deux entretiens effectués, nous nous interrogeâmes : eut-il été préférable de transcrire le premier entretien, avant de réaliser le second, ceci afin de mieux affiner les questions de celui-ci. Malgré tout, ayant écouté le premier le soir même, et ce, avec une approche réflexive, nous pûmes préciser la question de démarrage du deuxième entretien et en

¹⁴⁸ Cf. ci-dessous, même chapitre, 3.1.

ajouter une. Au cours du premier entretien, nous collectâmes, principalement, les données d'un parcours de formation d'un apprenant, pour le second, nous guidâmes l'entretien sur le parcours d'un groupe d'apprenants. Nous posâmes, également, une question sur l'effet dynamisant du groupe ainsi que sur la collaboration entre apprenants. Il est à noter que lors de ces entretiens, accaparée par l'écoute active de l'interviewé, nous n'avons, en fait, que peu pris appui sur le guide d'entretien.

3.2. La transcription de ces entretiens

La transcription intégrale s'effectua dans les jours suivants les entretiens. Dès le début de cette transcription, le doute s'installa en nous quant à la pertinence de ces entretiens au regard de notre questionnement de recherche. De nombreuses interrogations surgirent en nous. Nous doutâmes principalement de l'opportunité d'avoir posé une question ouverte, qui amena de longs monologues de la part de l'interviewé. Après une première lecture « *flottante* »¹⁴⁹, le doute persista : nos entretiens seront-ils productifs, correspondaient-ils à la problématique ? Aurait-il été plus judicieux de mener des entretiens directifs, avec des questions centrées sur les concepts relatifs à notre recherche ? Ce ne fut que lorsque l'analyse thématique s'ébaucha que nous fûmes, quelque peu, rassurée.

4. L'ANALYSE DU CONTENU

4.1. La définition

L'analyse du contenu selon Alex Mucchielli désigne la mise en œuvre d'« *un ensemble de méthodes d'analyse de documents, le plus souvent textuels, permettant d'explicitier le ou les sens qui y sont contenus* »¹⁵⁰. Ainsi donc, l'analyse du

149 Première lecture de prise de contact avec le contenu des entretiens pour « *faire connaissance en laissant venir à soi des impressions, des orientations* », BARDIN (L.), 1997, 1^{ème} édition « Quadrige » 2007, *L'analyse du contenu*, Paris, Puf, p. 126.

150 MUCCHIELLI (A.), (dir.) 2^{ème} édition, 2004, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris, Armand Collin, p. 36.

contenu de nos entretiens étaya nos hypothèses, permit de les confirmer, de répondre aux questions posées lors de la formulation de notre problématique.

4.2. L'analyse thématique

Laurence Bardin évoque « *désir de rigueur et besoin de découvrir, de deviner, d'aller au-delà des apparences* »¹⁵¹, et c'est dans cette optique que nous abordâmes l'analyse du contenu de nos entretiens. La première étape, relative à l'analyse thématique¹⁵² au niveau sémantique, fut de préparer, empiriquement, une première grille d'analyse comportant trois colonnes, correspondant à nos concepts, plus une colonne. C'est-à-dire : évaluation, professionnalisation, compétences et une colonne, intitulée « divers ». Ensuite, il s'agit de choisir dans le contenu des nos entretiens, des « *unités d'enregistrement* »¹⁵³ constituées de groupes de mots ou de phrases¹⁵⁴, produisant sens à l'égard de nos concepts ou de nos hypothèses, afin de les répartir, par thèmes dans les colonnes respectives de notre grille d'analyse. Dès la fin du « *découpage* » de ces unités issues du premier entretien, et ceci afin d'affiner notre analyse, nous divisâmes la colonne évaluation en quatre colonnes, intitulées : évaluation, auto-évaluation, co-évaluation, évaluation formative.

Quand le « *découpage* » des « *unités d'enregistrement* », issues des contenus des deux entretiens, se termina, dans la colonne divers apparut un thème dominant : la confiance en soi, qui confirma donc l'importance d'un concept découvert lors de la lecture « *flottante* » de nos entretiens. Les unités restantes ne se révélèrent pas significatives pour notre recherche et ne furent donc pas retenues. Après avoir procédé à l'analyse thématique du contenu de nos entretiens, type d'analyse repérée par Alex Mucchielli comme « *une première forme de catégorisation appliquée* »¹⁵⁵, s'engagea l'analyse qualitative.

151 BARDIN (L.), 1997, 1^{ème} édition « Quadrige » 2007, *op. cit.*, p. 32.

152 Cf. Annexe 4.

153 « *segment de contenu à considérer comme unité de base* » BARDIN (L.), 1997, *op. cit.*, p. 135.

154 *Ibid.*, La définition retenue de la phrase fut « *l'unité de sens exprimant une pensée complète* ».

155 MUCCHIELLI (A.), (dir.), 2^{ème} édition, 2004, *op. cit.*, p. 287.

4.3. L'analyse qualitative

Cette démarche d'analyse consista à expliciter les « *unités d'enregistrement* ». Nous remplaçâmes les mots par d'autres mots¹⁵⁶ afin d'en préciser le sens. Pierre Paillé qualifie l'analyse qualitative, d'une « *démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage* »¹⁵⁷. L'objectif ne fut pas d'apporter la preuve de l'idée avancée mais de faire comprendre l'idée en la reformulant, tout en respectant l'expérience des interviewés et en procédant à l'argumentation théorique des unités de signification et sans prendre en compte la quantité de ces unités. Ceci permit de faire apparaître des sens supplémentaires ou complémentaires. Nous nous évertuâmes à aller au-delà des mots, des paroles, afin de mettre au jour « *une autre signification, un autre message entrevu à travers ou à côté du premier* »¹⁵⁸. Au cours de l'analyse des « *unités d'enregistrement* » déjà choisies, nous ajoutâmes à quelques reprises des fragments de phrases complémentaires à ces « *unités d'enregistrement* » et extraits de la transcription des interviews, afin d'apporter des précisions. D'autres « *unités d'enregistrement* » changèrent de classement thématique, en effet en les explicitant, le sens nous en apparût différent. Certaines « *unités d'enregistrement* » se rattachaient à plusieurs thèmes, nous fîmes dans ces cas le choix qui nous sembla le plus significatif afin que ces « *unités* » ne soient affectées qu'à un seul thème.

Notre tableau d'analyse qualitative¹⁵⁹ comporte donc quatre colonnes : la première indique les repères correspondant aux « *unités d'enregistrement* » extraites de la transcription, la deuxième ces « *unités d'enregistrement* » elles-mêmes, la troisième l'explicitation de ces « *unités* », et la quatrième le rapprochement théorique faisant référence aux théories développées dans les troisième et quatrième chapitres de notre mémoire.

156 Paillé (P.) In MUCCHIELLI (A.), (dir.) 2^{ème} édition, 2004, p. 212.

157 *Ibid.*, p. 210.

158 BARDIN (L.), 1997, 1^{ème} édition « Quadrige » 2007, *op. cit.*, p. 46.

159 Cf. Annexe 5.

La méthodologie de notre recherche étant maintenant exposée, nous aborderons dans les deux chapitres suivants l'analyse des données. Pour ce faire nous associerons des « *unités d'enregistrement* » provenant du contenu de nos deux entretiens afin de compléter une idée ou d'en préciser le sens.

CHAPITRE VI

LE DISPOSITIF D'ÉVALUATION DES APPRENANTS DE L'EEP

En préalable, nous le rappelons, à ce premier chapitre consacré à l'analyse du contenu de nos entretiens, nous procédâmes à une analyse thématique¹⁶⁰ de ceux-ci, nous permettant d'en dégager certaines « *unités d'enregistrement* » relatives au dispositif d'évaluation déployé lors du parcours de formation des apprenants de l'EEP. Ainsi serons-nous en mesure de nous livrer à l'analyse qualitative¹⁶¹ de certaines « *unités d'enregistrement* » choisies parmi celles sélectionnées lors de notre analyse thématique. Cette analyse consistera donc à expliciter ces « *unités* » afin de les mettre en perspective avec les théories développées lors du troisième chapitre. Généralement nous associerons les « *unités* » extraites des deux entretiens et relevant d'un même sujet. Les sujets abordés en premier lieu concerneront donc les acteurs des évaluations évoquées. Ensuite les sujets abordés concerneront les moments réservés à ces évaluations, puis les types de celles-ci, ensuite, pour finir, les situations servant de supports à ces évaluations.

1. LES ACTEURS CONCERNÉS PAR LES ÉVALUATIONS

Pour débiter, nous nous focaliserons sur les acteurs concernés par les évaluations : il s'agit tout d'abord des apprenants, ensuite des membres de l'équipe pédagogique.

160 Cf. Annexe 4.

161 Cf. Annexe 5.

1.1. Les apprenants

Selon les interviewés quels sont donc les apprenants concernés par les évaluations ? Tous les apprenants sont-ils susceptibles d'être évalués ? Les textes repris dans le tableau¹⁶² ci-dessous vont nous éclairer sur ce sujet.

B3, lignes 124-130 : C'est-à-dire qu'on va compléter les tests et les questionnaires [...] par des tests un peu plus précis et peut-être beaucoup plus en relation avec les compétences techniques de la personne, en rapport avec le domaine d'activité, des tests en compta, ou des tests en secrétariat ou en commercial ou en ressources humaines, plus liés à l'activité qu'elle aura au poste de travail. Donc là ce sont ce qu'on appelle des tests de positionnement,

A59, lignes 563-564 : il faut que la personne soit capable de faire un bilan sur sa vie, sa vie passée,

A9, lignes 80-82 : donc ça permet de voir à quel niveau, bien que le cours se fasse en groupe, de voir individuellement comment chacun s'en sort.

Dans le premier extrait d'entretien, Blaise indique qu'au début du parcours de formation, tous les apprenants sont soumis à des tests en relation avec leurs compétences techniques. Blaise utilise les résultats de ces tests, dits de positionnement, afin d'affecter chacun des apprenants à un poste de travail correspondant à ses compétences acquises mais aussi en fonction de celles à améliorer voire à acquérir pour mener à bien son projet. Dans le deuxième extrait, Adèle emploie le terme « bilan », sous-entendant bilan des compétences de l'apprenant. Aussi, elle insiste sur le fait que l'apprenant doit être capable de faire ce bilan, et ce sans restriction aucune. Dans le troisième extrait, Adèle, avec ses mots, nous explique en fait qu'elle évalue les compétences de chaque apprenant lors d'un cours collectif. Lors de ce cours, elle apprécie les compétences de chaque apprenant par rapport aux autres apprenants présents, et ce d'une façon évoquée par Charles Hadji et consistant à « *apprécier un objet par rapport à autre chose que lui* »¹⁶³.

162 Nous rappelons que dans les cellules des tableaux qui suivent, A évoque Adèle, B Blaise, Cf. Chapitre V, 2.1.

163 HADJI (Ch.), 1989, *L'évaluation, règles du jeu, des intention aux outils*, Paris, ESF, p. 13.

1.2. L'équipe pédagogique

Dans les textes du tableau suivant, Blaise attribue à l'équipe pédagogique le rôle d'évaluer les compétences des apprenants, même s'il pense que parfois les apprenants peuvent s'évaluer eux-mêmes.

B3, <i>lignes 40-44</i> : La personne va intégrer un poste de travail à l'EEP et va prendre en charge les tâches, les missions...euh...donc qui découlent de l'activité du service... euh ... Ça va répondre à quels objectifs, et bien déjà à la prise de conscience de ses compétences, voir reprendre confiance aussi en ses compétences.
--

B16, <i>lignes 629-631</i> : Ensuite qu'est-ce qu'il faudra, et bien le formateur, l'équipe pédagogique est tout à fait capable d'identifier ces aptitudes.

Dans le premier texte, Blaise avance que les apprenants en situation de travail vont en quelque sorte auto-évaluer leurs compétences tout en réalisant les tâches inhérentes à leur poste de travail. Tout en travaillant, les apprenants prendraient ainsi conscience de leurs compétences. Dans le second texte, il affirme que l'équipe pédagogique, donc aussi bien les formateurs que le responsable-formation, est capable d'évaluer les apprenants.

2. LES DIFFÉRENTS MOMENTS RÉSERVÉS AUX ÉVALUATIONS

Plusieurs séquences, au cours du parcours de formation, semblent réservées à l'évaluation des compétences des apprenants. Mais seuls, les tests et les questionnaires du début du parcours de formation sont formalisés. Les autres « évaluations » sont menées par les formateurs, de manière empirique, et oralement seulement. Les phrases retenues pour illustrer notre propos, ainsi que leur analyse, font l'objet des trois paragraphes suivants. En ce qui concerne l'inscription d'évaluations plus élaborées dans le cycle de formation, un quatrième paragraphe attire plus spécialement notre attention sur un investissement nécessaire relatif à l'allongement du temps à y consacrer.

2.1. L'évaluation préalable au parcours de formation

Le tableau suivant reprend quelques phrases évoquant les deux séries de tests et de questionnaires réalisés préalablement au parcours de formation et tels qu'ils se pratiquaient lors de notre étude.

B3, lignes 77-79 : on va soumettre aux candidats un certain nombre de tests ou de questionnaires
B3, lignes 124-130 : C'est-à-dire qu'on va compléter les tests et les questionnaires [...] par des tests un peu plus précis et peut-être beaucoup plus en relation avec les compétences techniques de la personne, en rapport avec le domaine d'activité, des tests en compta, ou des tests en secrétariat ou en commercial ou en ressources humaines, plus liés à l'activité qu'elle aura au poste de travail.

Donc préalablement au parcours de formation, les apprenants se soumettent à un questionnaire visant à la fois des informations relatives à leur parcours antérieur et à leur projet professionnel, mais aussi ils se soumettent à des tests concernant les connaissances techniques relevant des métiers du tertiaire.

2.2. L'évaluation au cours du parcours de formation

Le tableau ci-dessous présente les différentes phases du parcours de formation de l'EEP où Adèle mesure les compétences des apprenants.

A9, lignes 76-78 : Alors déjà on commence par voir le niveau en bureautique et ensuite on fait un cours, alors un cours, non individuel, pour un groupe, pour un groupe, un cours de publi-postage.
A37, lignes 377-378 : Je dirais moi que l'évaluation elle se fait tout au long de la formation, de la présence...
A43, ligne 411 : l'évaluation technique, si vous voulez je la suis tout au long du stage,

Après les tests techniques, Adèle estime le niveau de compétences relatives à l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte lors d'un cours collectif. Puis elle prend en compte les acquis des apprenants tout au long du parcours de formation. Cette évaluation s'inscrit dans un processus d'apprentissage.

2.3. L'évaluation de fin de parcours de formation

Le texte repris dans le tableau ci-dessous évoque une méthode utilisée en fin de formation par Adèle et relevant d'une stricte oralité.

A17, *lignes 156-158* : Je fais un entretien, qui peut durer entre une heure et deux heures, suivant la personne, au cours duquel, et bien, on se remémore un petit peu, tout ce qui a été fait, et alors tant au niveau sur le poste de travail,

A10, *lignes 118- 120* : En sortant de cette formation [...] une personne qui maîtrise les techniques bureautiques,

A52, *lignes 495-496* : d'ailleurs elle aurait été capable, à mon avis,

Lors de cet entretien, Adèle porte un jugement de valeur, sur les compétences des apprenants en fonction de « *critères déterminés* »¹⁶⁴. Mais en l'occurrence, ces critères sont des critères construits empiriquement, et très informels. Elle vérifie chez l'apprenant la présence de compétences attendues d'un salarié présumé qualifié exerçant le même métier que les apprenants.

2.4. Les contraintes temporelles

Dans le tableau suivant, au travers de ces quelques lignes, Adèle attire notre attention sur des contraintes temporelles inhérentes à l'organisation du travail de l'EEP.

A41, *lignes 393-395* : Si on fait une évaluation orale, mais si on fait une évaluation technique, [...] il faudrait la préparer en amont, il faut savoir qu'il y a aussi un facteur temps, pour nous, hein.

A68, *lignes 614-615* : le temps de préparer une évaluation, plus formelle.

L'organisation, voire l'élaboration d'évaluations formelles nécessiteraient de dégager un certain temps du travail des formateurs afin de le consacrer à ces activités.

¹⁶⁴ DE PERETTI (A.), BONIFACE (J.), LEGRAND (J.-A.), 1998, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, Paris, Coll. Guide pratique, ESF, p. 535.

3. LES DIFFÉRENTS TYPES D'ÉVALUATION

Pour le cas nous préoccupant, quelles seraient les types d'évaluation les plus appropriés ? L'analyse du contenu de nos entretiens nous amène à en considérer plusieurs, cinq en fait. Chacune des idées se dégageant de cette analyse se verront rapprochées de chacune de nos notions relatives à l'évaluation. Nous les nommerons donc par le nom de chacune de celles-ci : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative, l'évaluation sommative, l'auto-évaluation, la co-évaluation.

3.1. L'évaluation diagnostique

Dans les extraits des entretiens notés dans le tableau suivant, Blaise puis Adèle présentent le diagnostic des compétences des apprenants tel qu'il était pratiqué lors de notre étude.

B3, lignes 77-79 : on va soumettre aux candidats un certain nombre de tests ou de questionnaires voilà qui vont permettre de mieux cerner son profil, de mieux cerner ses besoins
B3, lignes 133-136 : puis en plus ça permet aussi à la personne d'avoir une évaluation qui est très précise sur ses compétences, savoir où j'en suis, ce que je sais, ce que je sais pas, d'accord, là où j'ai des lacunes, à pouvoir et bien à travailler tous ces points-là lors du parcours en EEP...
A59, lignes 566-567 : on part effectivement du bilan et ensuite euh... ensuite on voit quels éléments.

Lors de la correction de ces tests, le formateur identifie les acquis des apprenants selon le mode de l'évaluation diagnostique¹⁶⁵. Après un bilan¹⁶⁶ avec l'apprenant, Adèle utilise ces éléments pour « *fonder une décision* »¹⁶⁷ relative aux modules de formation à dispenser à l'apprenant, afin « *de choisir la séquence de formation la mieux adaptée à ses caractéristiques* »¹⁶⁸. Ces modules permettront

165 BARBIER (J.-M.) IN DE PERETTI (A.), BONIFACE (J.), LEGRAND (J.-A.), 1998, *op. cit.*, p. 535.

166 En fait ce bilan prend la forme d'une liste des compétences de l'apprenant.

167 PERRENOUD (Ph.), 1998, *L'évaluation des élèves ; De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages ; Entre deux logiques*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, p. 9 ; Cf. schéma Chapitre III, 2.1.

168 HADJI (Ch.), 1989, *op. cit.*, p. 58.

« *d'améliorer et perfectionner* »¹⁶⁹ les compétences de l'apprenant. Celui-ci adapte aussi son projet, oriente sa recherche d'emploi en fonction de ce bilan.

3.2. L'évaluation formative

Adèle explique en quelques phrases, répertoriées dans le tableau ci-dessous, sa méthode de suivi de l'évolution des compétences des apprenants au fur et à mesure de leur parcours de formation.

A9, <i>lignes 82-84</i> : l'apprenante a donc eu une formation et en fonction des lacunes remarquées lors de cette formation, je lui ai donné une formation individuelle,
A12, <i>lignes 140-143</i> : je donne des exercices complémentaires si je m'aperçois, en fait, que le cours n'est pas vraiment acquis. Le but étant d'acquérir parfaitement un cours avant de passer sur le suivant. Parce que ces cours sont à difficultés évolutives, je dirais. Voilà...
A43, <i>lignes 409-410</i> : Donc là je fais une évaluation orale
B4, <i>lignes 280-282</i> : à l'EEP on apprend en travaillant, c'est un contexte d'apprentissage,

Au début du parcours de formation des apprenants, Adèle dispense une formation collective. Lors de cette formation, elle remarque les lacunes éventuelles de chacun des apprenants. Ces lacunes remarquées serviront à Adèle de base de travail afin d'adapter les modules de formation aux besoins individuels. Ensuite, au fur et à mesure de la constatation de l'acquisition des différents apprentissages réalisés en situation de travail ou par l'intermédiaire d'étude de cas, Adèle adapte les modules de formation. L'évaluation des compétences acquises se pratique donc de manière empirique et informelle tout au long du parcours de formation, comme un processus d'accompagnement de cette formation. Philippe Perrenoud dénomme ce processus : l'« *art de piloter l'action à vue, en fonction de ses résultats provisoires et des obstacles rencontrés* »¹⁷⁰ dans l'objectif de « *contribuer à l'amélioration de l'apprentissage en cours* » en identifiant « *les réussites et les difficultés* »¹⁷¹ de l'apprenant.

169 LINCOLN (Y.-S.) cité par AUBEGNY (J.) In AUBEGNY (J.), CLAVIER (L.), 2006, *L'évaluation entre permanence et changement*, Paris, L'Harmattan, p. 44.

170 PERRENOUD (Ph.), 1998, *op. cit.*, p. 11.

171 HADJI (Ch.), 1989, *op. cit.*, p. 59.

3.3. L'évaluation sommative

La phrase suivante résume l'entretien entre Adèle et un apprenant en fin du parcours de formation.

A43, *lignes 415-417* : Mais en principe lors de cet entretien de fin de formation, on s'aperçoit que effectivement, que les compétences sont, sont acquises..

Adèle procède avec l'apprenant à un « *un bilan (une somme)* »¹⁷² des compétences de celui-ci, acquises ou transformées pendant son parcours de formation à l'EEP.

3.4. L'auto-évaluation

Dans les textes figurant dans le tableau suivant, Adèle et Blaise constatent qu'à différents moments, les apprenants pratiquent l'auto-évaluation, sans que, toutefois, ces auto-évaluations soient formalisées.

A8, *lignes 59-60* : Elle s'est aperçue qu'elle n'était plus au top dans les nouvelles techniques, notamment en bureautique.

A12, *lignes 130-131* : l'apprenante est en autonomie, hein, est en complète autonomie,

B10, *lignes 383-385* : Ça lui permet aussi de faire le point sur son activité à l'EEP. Voilà ce que j'ai fait et ce que je vais transmettre, voilà tout ce que j'ai mis en place, euh, tout ce que j'ai organisé,

B16, *lignes 639-640* : c'est proposer aux stagiaires une auto-évaluation,

Les apprenants pratiquent donc des auto-évaluations non formalisées, aussi bien en début du parcours de formation qu'à la fin de ce parcours. Au début de ce parcours, les apprenants agissent conformément au principe de l'« *auto-évaluation initiale* »¹⁷³, celle-ci se pratique alors comme une « *démarche autonome* »¹⁷⁴. Tandis

172 En référence à l'évaluation sommative, *Ibid.*, p. 60.

173 DE PERETTI (A.), BONIFACE (J.), LEGRAND (J.-A.), 1998, *op. cit.*, p. 521.

174 *Ibid.*, p. 534.

qu'à la fin de son parcours, les apprenants agissent en tant que « *praticien réflexif* »¹⁷⁵ sur l'ensemble des situations vécues ou sur l'ensemble des actions liées à leur période de formation.

3.5. La co-évaluation

Des situations propices à la co-évaluation s'observent à l'occasion de différentes situations comme l'indiquent les quelques phrases reprises à l'intérieur du tableau ci-après.

A12, <i>lignes 133-137</i> : à chaque séance où nous nous rencontrons, euh, je lui donne un travail à faire en bureautique avec des documents quand-même auto-apprenants, [...] et la semaine suivante, ou dans la même semaine, [...] nous regardons ensemble le travail fait, le travail qui a été réalisé
B4, <i>lignes 267-270</i> : le bénéficiaire va être à son poste de travail en binôme avec un stagiaire qui va quitter l'Entreprise d'Entraînement de façon à ce qu'il y ait une passation, un relais au niveau des dossiers et au niveau du travail à faire, des tâches, des missions bien etc...
A57, <i>lignes 532-534</i> : les personnes ont été en binôme sur le poste et toutes, toutes les tâches afférentes à ce poste ont été transmises de notre apprenante vers la nouvelle apprenante,
B16, <i>lignes 640-641</i> : ce qui est intéressant, c'est justement de comparer l'auto-évaluation du stagiaire et l'évaluation de l'équipe pédagogique...

Une fois leur tâche effectuée, quelle soit inhérente à une étude de cas¹⁷⁶ ou quelle soit inhérente à une situation de travail, l'apprenant mesure le résultat de celle-ci. Quand l'apprenant est seul à son poste de travail, le résultat est constaté par le formateur. Quand les apprenants sont en binôme à un poste de travail, l'apprenant *binôme* constate le résultat de la tâche effectuée par son collègue, ce résultat sera ensuite validé par le formateur.

175 GAY (A.) *In* revue Éducation permanente, n° 172, septembre 2007, p. 32.

176 Cf. plus loin dans ce chapitre le paragraphe intitulé : « Les études de cas » 4.2.

4. LES SITUATIONS DE L'ÉVALUATION

Enfin, en rapport direct avec l'organisation technique des évaluations, il apparaît logique de s'interroger quant aux situations adaptées à la réalisation des évaluations. Il convient donc de s'interroger quant à la pertinence d'une évaluation pratiquée à l'occasion d'une situation de travail, quant à la pertinence d'une évaluation pratiquée lors d'une étude de cas.

4.1. Les situations de travail

Dans le tableau ci-après Blaise énumère des situations de travail rendant possible l'évaluation des apprenants.

B16, <i>lignes 633-636</i> : Mais au niveau de la situation professionnelle, l'EEP c'est vraiment le dispositif où le stagiaire va être mis en situation, pourra facilement identifier ses aptitudes professionnelles.
B10, <i>lignes 370-371</i> : la personne qui, qui va venir après bénéficie d'une situation convenable quoi, de reprise de dossiers, et de relais. Ça c'est important parce que là y a vraiment un travail de binôme qui est très intéressant
B10, <i>lignes 401-402</i> : d'ailleurs ce travail d'équipe va nous permettre aussi d'identifier, d'évaluer des aptitudes
B10, <i>lignes 410-412</i> : ce travail d'équipe est intéressant parce que ça va permettre de déceler l'aptitude de la personne à s'intégrer dans un objectif commun, hein, euh, au niveau du comportemental,

Blaise avance que les situations de travail effectuées par les apprenants dans le cadre du parcours de formation à l'EEP, peuvent servir de support à l'évaluation. Il préconise donc d'évaluer des « *façons d'agir* »¹⁷⁷ afin de déterminer si l'apprenant est « *capable de réaliser la tâche attendue* »¹⁷⁸. Ces évaluations peuvent avoir comme support un travail individuel, en binôme ou en groupe.

177 LE BOTERF (G.), 2000, 4^{ème} édition, 2006, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation, p. 151.

178 GRÉGOIRE (J.) In DEPOVER (Ch.), NOËL (B.), 1999, *L'évaluation de compétences et des processus cognitifs : Modèles, pratiques et contextes*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, p. 19.

4.2. Les études de cas

D'autres initiatives servant de supports d'évaluation sont envisagées par Adèle et Blaise.

A40, <i>lignes 385-387</i> : la mettre dans une autre situation, je ne vois pas trop comment, je ne vois pas trop comment on pourrait évaluer techniquement, sinon lui donner par exemple une étude de cas,

B10, <i>lignes 398-399</i> : mettre en place des situations professionnelles où la personne va travailler seule puisque c'est ce qu'on aura besoin d'évaluer, d'identifier,

En plus des situations de travail, des études de cas, situations professionnelles spécialement imaginées à fin d'évaluations, peuvent s'inscrire dans le processus d'évaluation de compétences techniques.

L'analyse du contenu de nos entretiens relatifs aux évaluations nous indique que tous les apprenants, ainsi que l'équipe pédagogique elle-même, sont concernés par l'évaluation. Cette analyse précise les différents moments consacrés à l'organisation des évaluations au cours du parcours de formation de l'EEP, ainsi que les différents types de ces évaluations, et précise, pour finir, les situations à évaluer. Dans le chapitre suivant, nous étudierons le processus de professionnalisation des apprenants de l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique.

CHAPITRE VII

LE PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION DES APPRENANTS DE L'EEP

Dans ce second chapitre consacré à l'analyse du contenu de nos entretiens, nous nous attacherons à l'analyse qualitative de certaines « *unités d'enregistrement* », choisies parmi celles sélectionnées lors de notre analyse thématique, et relatives au processus de professionnalisation des apprenants lors de leur parcours à l'EEP ainsi qu'aux notions de compétences et de confiance en soi. Cette analyse consistera donc à expliciter ces « *unités* » afin de les mettre en perspective avec les théories développées lors du quatrième chapitre. Généralement nous associerons les « *unités* » extraites des deux entretiens et relevant d'un même sujet.

1. LA PROFESSIONNALISATION

1.1. La professionnalisation définie par les interviewés

Les textes du second tableau se rapportant à la professionnalisation, indiquent comment Adèle conçoit la professionnalisation, ce qu'elle entend par professionnel, la définition de ce dernier terme se voyant complétée par Blaise.

A48, <i>lignes 463-464</i> : Quelqu'un qui est professionnel, c'est déjà quelqu'un qui désire déjà améliorer ses compétences, et qui ne pense pas avoir toutes les compétences,

A48, <i>lignes 467-468</i> : donc je dis à partir du moment où on veut améliorer ses compétences, ça c'est la professionnalisation, pour moi...

B10, <i>ligne 377</i> : chaque professionnel a une responsabilité dans cette, dans l'entreprise.
--

Pour Adèle, le professionnel est quelqu'un qui est conscient de ses lacunes et souhaite améliorer ses compétences. Les apprenants du parcours de formation

de l'EEP sont donc bien des professionnels puisque ceux-ci ont fait la démarche volontaire de participer à ce parcours de formation. Adèle souligne que l'amélioration des compétences mène à la professionnalisation. Donc pour elle, le parcours de formation de l'EEP contribue bien à la professionnalisation de ses apprenants, conformément aux considérations de Maryvonne Sorel et Richard Wittorski qui définissent la professionnalisation comme « *un processus de formation d'individus aux contenus d'une profession existante* »¹⁷⁹. Blaise accorde au professionnel une part de responsabilité dans l'entreprise où celui-ci exerce. G. Latreille, lui aussi, indique que le professionnel « *bénéficie d'une certaine responsabilité* »¹⁸⁰.

1.2. L'acquisition et l'évolution des compétences

Par les propos retranscrits dans les deux premières cellules du tableau suivant se rapportant à la professionnalisation, Blaise indique que le parcours de formation donne de nouvelles compétences aux apprenants, mais que ceux-ci vont surtout perfectionner les leurs. Ces affirmations sont confirmées par les textes des deux cellules suivantes, où Adèle constate que les compétences des apprenants évoluent au cours du parcours de formation et diffèrent entre le début et la fin de ce parcours.

B15, lignes 564-567 : Donc ça, à la limite, on va travailler sur ces compétences-là (compétences techniques) mais surtout on va les développer à l'EEP, évidemment on peut, c'est comme je l'ai dit tout à l'heure, mais c'est de l'acquisition de savoir, on peut se perfectionner sur les compétences techniques
B3, lignes 61-63 : On va aussi travailler sur de l'acquisition de compétences nouvelles, parce qu'à l'EEP, on va apprendre en travaillant.
A18, lignes 188-191 : On s'aperçoit, d'ailleurs que quand on entre à l'Entreprise_d'Entraînement Pédagogique et quand on en sort deux mois et demi après, on a son CV qui est complètement différent, qui mûrit, qui évolue, qui...
A36, ligne 372 : Les compétences ne seront pas les mêmes à la fin.

Il ressort des « *unités d'enregistrement* » mentionnées ci-dessus que le parcours de formation de l'EEP associe la formation et les situations de travail, forgeant ainsi l'expérience des apprenants. Tout en travaillant, ils améliorent leurs compétences.

179 SOREL (M.), WITTORSKI (R.) (coord.), 2005, *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris, L'Harmattan, coll. Action et Savoir, p. 186.

180 LATREILLE (G.) cité par Roche (J.) *In* revue Éducation permanente, n° 140, novembre 1999, p. 40.

Thierry Ardouin définit la professionnalisation comme « *le fait d'accroître ses compétences et de passer d'un statut d'amateur à un statut professionnel* »¹⁸¹, et il précise que les compétences du professionnel s'acquièrent « *par l'expérience mais aussi par la formation* »¹⁸². Comme le remarque Adèle, le *curriculum vitae* des apprenants diffère, *mûrit*, évolue au cours du parcours de formation de l'EEP. Ce parcours peut être observé comme « *processus finalisé de transformation de compétences* »¹⁸³. Adèle et Blaise induisent donc par leurs propos que ce parcours de formation participe réellement à la professionnalisation des apprenants.

1.3 Le « savoir » décrire ses compétences

Dans le tableau ci-dessous, en quelques phrases, Blaise attire notre attention sur le fait que les apprenants du parcours de formation de l'EEP doivent savoir expliquer leurs compétences.

B4, lignes 224-227 : Voilà, je sais faire, par exemple, je sais gérer une réunion, je suis capable d'expliquer comment on gère une réunion, il y a toute la partie logistique de la préparation de la réunion, pendant la réunion la prise de notes et ensuite le compte-rendu.
B4, lignes 227-228 : Il faut être capable d'expliquer les différentes étapes, de les dire de façon précise au recruteur
B4, lignes 229-230 : A partir du moment où on est capable de la décrire, bien <i>a priori</i> on est capable de la réaliser.

Linda Allal propose aux demandeurs d'emploi d'utiliser l'auto-évaluation comme support préparatoire au *curriculum vitae* afin de « *savoir se présenter, pouvoir parler avec aisance de ses forces et faiblesses, expliciter un projet professionnel* »¹⁸⁴. Les apprenants étant des demandeurs d'emploi, Blaise mentionne que ceux-ci doivent savoir expliquer de façon précise, doivent savoir décrire leurs compétences. Blaise estime donc que si les apprenants maîtrisent la description de leurs compétences, ils sauront les mettre en œuvre.

181 ARDOIN (T.), 2003, 2^{ème} édition, 2006, *Ingénierie de formation pour l'entreprise ; analyser, concevoir, réaliser, évaluer*, Paris, Dunod, coll. formation pro, p. 119.

182 *Ibid.*, p. 120.

183 BARBIER (J.-M.) *In* SOREL (M.), WITTORSKI (R.) (coord.), 2005, *op. cit.*, p. 126.

184 ALLAL (L.) *In* DEPOVER (Ch.), NOËL (B.), 1999, *op. cit.*, p. 47.

2. LES COMPÉTENCES SUJETTES À ÉVALUATION

Un des autres sujets abordés au cours de ce chapitre est celui répondant à la question : qu'évaluerons-nous ? L'analyse du contenu de nos entretiens met en exergue à ce propos, ce sur quoi sont sensées porter les évaluations : les compétences des apprenants. Nous nous intéresserons à l'évaluation de ces compétences dans le cadre d'une situation de travail à « *prescription stricte* », ainsi que dans celui d'une situation de travail à « *prescription ouverte* », pour ensuite apporter une remarque plus spécifiquement relative aux compétences en tant que telles.

2.1. Les compétences déployées lors de situations à « *prescription stricte* »

Dans le tableau ci-dessous, le mot « pré-requis » et l'expression « compétences de base » désignent en fait les compétences permettant d'exécuter une tâche dans un métier donné, ici les métiers du tertiaire.

A4, lignes 31-32 : il faut déjà avoir des pré-requis.

B3, ligne 39 : Donc les personnes devront avoir les compétences de base du poste,

En l'occurrence, les apprenants, au début du parcours de formation, en se soumettant à des tests d'ordre technique, apportent ou non la preuve de la possession des compétences de base relatives à leur métier. Les pré-requis évalués lors de ces tests, s'apparentent à des compétences déployées lors de situations de travail à « *prescription stricte* », par exemple : saisir des données dans différents logiciels informatiques ou pour un aide-comptable effectuer un rapprochement bancaire. Ensuite, au cours du parcours de formation, ils mettent en œuvre ces compétences, au service de situations de travail ou d'études de cas. Les compétences sont alors appréciées en tant que « *savoirs pour faire* »¹⁸⁵ telles que les définit Pierre Gillet.

185 GILLET (P.) In revue Éducation permanente, n° 135, juin 1998, p. 31.

2.2. Les compétences déployées lors de situations à « prescription ouverte »

Les deux extraits d'entretiens suivants évoquent plutôt des compétences déployées lors de situations de travail à « *prescription ouverte* », c'est-à-dire des compétences demandant une certaine autonomie d'action.

A46, *lignes 427-432* : Il faut déjà avoir de bonnes techniques, euh, techniques relationnelles, techniques de communication, la secrétaire, elle doit évidemment, savoir accueillir, elle doit savoir, mais tout part, le sourire, les techniques, on dit que le sourire s'entend au téléphone, je dirais, les, les relations avec le supérieur hiérarchique, les relations avec le groupe... euh... mais tout ça on l'évalue

B15, *lignes 576-580* : Alors c'est quoi, c'est des compétences, des aptitudes professionnelles, la personne est capable de s'organiser, la personne est capable de prendre des décisions, la personne est capable de travailler en équipe, la personne est capable d'apprendre seule, la personne a une capacité d'analyse, de rigueur, enfin toutes ces aptitudes qui sont importantes

Les compétences citées par Adèle et Blaise peuvent être apparentées à des compétences de « *savoir agir et réagir, c'est-à-dire « savoir quoi faire » et « quand savoir agir et réagir »*¹⁸⁶. Philippe Perrenoud les résume ainsi : « *capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation* »¹⁸⁷. Ces compétences, telles que la capacité à prendre des responsabilités, la capacité à travailler en équipe, sont nommées par Marcelle Stroobants des compétences « *sociales* »¹⁸⁸. Lors des situations de travail effectuées au cours du parcours de formation de l'EEP, les apprenants déploient ces compétences.

186 LE BOTERF (G.), 2000, 4^{ème} édition, 2006, *op. cit.*, p. 59.

187 PERRENOUD (Ph.), 1997, 5^{ème} édition, 2008, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF-Éditeur, coll. Pratiques & enjeux pédagogiques, p. 7.

188 STROOBANTS (M.) *In* revue Éducation permanente, n° 135, juin 1998, p. 17.

2.3. Une remarque s'impose quant à l'évaluation des compétences

Pour clore momentanément le sujet relatif aux compétences à évaluer, une remarque s'impose. La phrase d'Adèle reprise dans le tableau ci-dessous, a retenu notre attention.

A62, lignes 582-583 : il existe une évaluation de départ, enfin un imprimé on va dire, c'est pas une évaluation. Il existe un imprimé de départ

Rappelons-le, des tests préalables à l'admission en EEP sélectionnent les candidat au parcours de formation de l'EEP. Une fois la formation commencée, en amont de celle-ci les compétences des apprenants sont répertoriées par le « biais » de la complétion par ceux-ci d'un « livret de suivi »¹⁸⁹ relatif au listage de leurs compétences, et entre autres, à l'appréciation qu'eux-mêmes portent sur celles-ci. La complétion de ce livret leur est facilitée par la consultation de référentiels ou des « cartographies de compétences » disponibles à l'EEP. Il est aisément perceptible qu'une telle procédure assimilable d'une certaine manière à une évaluation mais qui, certes, n'en constitue pas une à proprement parler, comme le remarque judicieusement Adèle, dans son « économie » ne recouvre en fait qu'une accumulation quantitative de compétences présumées acquises¹⁹⁰.

3. LA CONFIANCE EN SOI

Nous verrons, au cours des trois paragraphes suivants, comment Adèle et Blaise décrivent trois phases relatives à la confiance en soi. Ces trois phases correspondent au cheminement emprunté par les apprenants lors de leur parcours de formation à l'EEP.

189 Ce livret est remis à chacun des apprenants au début de leur parcours de formation. Il comporte deux parties. Une première partie intitulée « Mon activité EEP », une seconde partie intitulée « Préparation recherche emploi, mes compétences, mon profil ».

190 DE PERETTI (A.), BONIFACE (J.), LEGRAND (J.-A.), 1998, *op. cit.*, p. 462.

3.1. Le manque de confiance en soi

Relativement à la confiance en soi, une première phase, de déficit de confiance en soi, observée chez l'apprenante dont Adèle a choisi de nous relater le parcours, est résumée par celle-ci en deux phrases reprises dans le tableau ci-dessous. Ces phrases nous révèlent l'état d'esprit de cette apprenante au début de son parcours.

A24, lignes 225-226 : c'est une personne qui venait avec l'impression qu'elle ne retrouverait pas de travail.

A24, lignes 228-229 : on se dit à cet âge-là et puis elle ne pensait plus être au top professionnellement.
--

Il est donc exprimé ici que les apprenants débutent le parcours de formation de l'EEP, avec une image dégradée d'eux-mêmes. « *Nous nous percevons à travers des feed-back* »¹⁹¹ indique Annette Cazaux. Donc, ces apprenants, demandeurs d'emploi, se mirent souvent dans le regard d'employeurs les ayant exclus du monde du travail, voire, ensuite, dans le regard de recruteurs ne les sélectionnant pas pour le poste de travail tant convoité. C'est donc dans cet état de manque de confiance en soi que les apprenants débutent leur parcours de formation. Donnatienne Desmette traduit cet état comme une « *relecture à la baisse de ses capacités* » constituant « *un handicap majeur à la réussite d'un apprentissage* »¹⁹². En l'occurrence les remarques d'Adèle révèlent la capacité réduite des apprenants à obtenir un emploi.

3.2. L'apprentissage de la confiance en soi

La deuxième phase, phase d'apprentissage de la confiance en soi, se voit traduite par les lignes du tableau ci-après où Adèle et Blaise donnent quelques exemples favorisant le processus conduisant à regagner confiance en soi.

191 CAZAUX (A.), *Évolution de la confiance en soi dans un parcours de réinsertion*, Paris, In revue Éducation permanente, n° 133, novembre 1997, p. 115.

192 DESMETTE (D.) In DEPOVER (Ch.), NOËL (B.), 1999, p. 212.

B3, <i>lignes 68-69</i> : Euh, et puis l'autre axe de travail euh donc prise de conscience de ses compétences, reprise de confiance en soi
A24, <i>lignes 243-245</i> : en fait au fur et à mesure de nos entrevues, c'est-à-dire toutes les semaines, je sentais que cette personne reprenait de plus en plus confiance en elle
A25, <i>lignes 258-259</i> : Je pense que cet entretien pour un stage l'a confortée davantage dans ses compétences
B10, <i>lignes 381-383</i> : Et puis ça valorise aussi la personne qui va partir, évidemment, qui va être valorisée par rapport à tout ce qu'elle va transmettre aux personnes.

Au début du parcours de formation, Blaise oriente le travail des apprenants sur la prise de conscience de leurs compétences liée à la reprise de confiance en soi. Ensuite Adèle et Blaise attribuent la reprise de la confiance en soi des apprenants à différents facteurs. Au cours de ce parcours, les apprenants prennent conscience de leurs compétences en réalisant un certain nombre de tâches en situation de travail. Aussi, ils échangent avec l'équipe pédagogique ainsi qu'avec d'autres apprenants. Également lors d'entretiens avec d'éventuels employeurs, les apprenants proposant de mettre en œuvre leurs compétences lors d'un stage, regagnent en confiance en soi proportionnellement à l'intérêt que ces employeurs manifestent à l'égard de leurs compétences. La découverte ou la redécouverte de leurs compétences favorisent, chez des apprenants l'envie de se « réaliser » de « se donner des objectifs et » de « les atteindre »¹⁹³. L'apprenant arrivant au terme de sa formation, précise Blaise, est valorisé en transmettant les tâches et les missions afférentes à son poste de travail à un nouvel apprenant. Cette mission favorise aussi le regain de confiance en soi des apprenants.

3.3. La connaissance de soi et la confiance en soi

La troisième phase associe la connaissance de soi à la confiance en soi. Dans les quelques mots ou phrases reproduits dans le tableau ci-dessous, Adèle et Blaise montrent la connaissance de soi et la confiance en soi comme intimement liées.

¹⁹³ BELLENGER (L.), 1994, 8^{ème} édition, 2007, *La Confiance en Soi ; Avoir confiance pour donner confiance*, Paris, ESF-Éditeur, p. 101.

B4, <i>lignes 311-312</i> : et donc avoir un regard sur elle qui au bout d'un certain temps est positif, hein, je suis capable de faire telle chose,
B4, <i>lignes 294-295</i> : puisque la personne rassurée, consciente de ses compétences, va reprendre confiance en elle
B4, <i>lignes 298-301</i> : A partir du moment où la personne au bout d'un certain temps est confiante, consciente de ses compétences, et bien elle aura d'autant plus de facilité à convaincre un recruteur, parce que la personne qu'il va falloir convaincre c'est elle-même, évidemment. Donc c'est un... c'est un travail primordial.
A47, <i>lignes 457-458</i> : la confiance revenant, euh, les compétences aussi,

La confiance en soi des apprenants évolue, si nous nous référons aux lignes qui précèdent, avec la connaissance de leurs compétences. Notons-le, Roger Mucchielli précise que la confiance en soi est attachée à la « *connaissance de soi* »¹⁹⁴. En situation de travail, les apprenants constatent leurs capacités à réaliser un certains nombres de tâches, de missions. Les apprenants voient leurs compétences enfin telles qu'elles sont et ils les acceptent. Ils se dirigent ainsi « *vers l'autonomie* »¹⁹⁵ s'adaptant « *courageusement aux situations complexes et changeantes* »¹⁹⁶. Les apprenants se mettent en position de pouvoir convaincre un recruteur. Cependant Adèle évoque le fait qu'il faille un minimum de confiance en soi aux apprenants pour activer leurs compétences.

La professionnnalisation des apprenants de l'EEP recouvre le développement, la transformation de leurs compétences. Ce développement, cette transformation sont constatés lors d'évaluations formelles ou informelles. Mais ce développement, cette transformation ne peuvent s'opérer qu'avec une connaissance de ses compétences, mise au jour par l'évaluation, qu'avec, corollaire nécessaire, une certaine confiance en soi, résultant elle-même de l'évaluation.

194 MUCCHIELLI (R.), In BELLENGER (L.), 1994, 8^{ème} édition, 2007, *op. cit.*, p. 199.

195 ROGERS (C. R.), traduit par Herbert (E. L.), 1968, 2005, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod-InterÉditions, p. 119.

196 *Ibid.*, p. 127.

CHAPITRE VIII

SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE

Les interviews menés auprès de deux des membres de l'équipe pédagogique de l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique concernée par notre recherche, retracent pour le premier le parcours de formation d'une apprenante, pour le second le parcours suivi généralement par les groupes d'apprenants. L'analyse de leurs contenus apporte quelques réponses à nos questions formulées lors de l'exposé de notre problématique. Cette problématique, partant du *comment* évaluer la professionnalisation des apprenants de l'EEP, s'est élargie au *pour qui* évaluer et surtout au *pour quoi* évaluer. Nous commencerons ce chapitre en exposant, fondées sur l'analyse de nos entretiens et s'appuyant sur les théories développées dans nos troisième et quatrième chapitres, quelques réponses aux questions de notre problématique. Parallèlement nous formulerons quelques suggestions. Puis nous concluerons ce chapitre en confrontant à la synthèse de cette analyse nos deux hypothèses.

1. ÉVALUER *POUR QUOI*

1.1. L'évaluation : prise de conscience de ses compétences

Les apprenants, demandeurs d'emploi, accédant à la formation, se sentent « *obligés de se considérer comme mauvais* »¹⁹⁷, vis-à-vis d'eux-mêmes, comme vis-à-vis de leur entourage, dans la mesure où leurs compétences ne sont pas reconnues par autrui, en l'occurrence pas reconnues par un recruteur. Parallèlement, le responsable du parcours de formation de l'EEP doit décider quel poste de travail attribuer à chacun des futurs apprenants pendant son parcours, mais aussi quels modules de formation les formateurs devront lui transmettre. Des tests et des questionnaires, mesurent les compétences des apprenants mais aussi leurs « *lacunes* », leurs « *difficultés par rapport*

197 ROGERS (C. R.), traduit par Herbert (E. L.), 1968, 2005, *op. cit.*, p. 117.

aux savoirs et savoir-faire qui devraient être acquis »¹⁹⁸ pour exercer le métier postulé par chacun des apprenants. Ces tests et ces questionnaires peuvent être considérés comme une « *évaluation diagnostique* ».

Lors de cette première évaluation les apprenants prennent conscience de leurs propres compétences. Au cours d'un échange commun elle prend la forme d'une co-évaluation¹⁹⁹ entre l'apprenant et le formateur. Cet échange se déroule dans un climat de confiance entre l'apprenant et le formateur, ce dernier se gardant de juger la personnalité même de l'apprenant mais bien essentiellement les compétences de celui-ci, sans oublier que certains apprenants « *cherchent une reconnaissance de leur expérience et de leur professionnalisme* » et que « *d'autres redoutent la dépréciation* »²⁰⁰. « *Le feed-back* » du formateur vers l'apprenant se voit comme « *un mécanisme amplificateur* »²⁰¹ valorisant les compétences de ce dernier. Ce feed-back sert la connaissance de soi induisant, elle, la confiance en soi des apprenants. Les apprenants acquièrent de la sorte des repères afin d'évaluer leurs actions²⁰² à venir. Les apprenants entamant ainsi le processus de leur professionnalisation, cette première évaluation participe à la prise de conscience du besoin d'amélioration de leurs compétences ou du besoin d'en acquérir de nouvelles. Donc préalablement au parcours de formation des apprenants, cette évaluation formalisée constate les compétences de chacun d'entre eux, et permet à chacun de les mesurer, de les apprécier avec une certaine justesse, permet à chacun de « s'apprécier ».

1.2. L'évaluation : aide à la décision

Cette première évaluation vise la prise de décisions. Deux de ces décisions sont d'ordre institutionnel : une première attribue un poste à l'apprenant, une deuxième fixe les premiers modules de formation à dispenser à chacun des apprenants en fonction de ses besoins. Une troisième décision, intéressant plus spécifiquement l'avenir des apprenants, concerne l'orientation, ou la réorientation, voire la définition de

198 HADJI (Ch.), 1989, *op. cit.*, p. 57.

199 ALLAL (L.) In DEPOVER (Ch.), NOËL (B.), 1999, *op. cit.*, p. 41.

200 LE BOTERF (G.), 2000, 4^{ème} édition, 2006, *op. cit.*, p. 151.

201 MORIN (E.) In MORIN (E.), LE MOIGNE (J.-L.), 1999, *L'intelligence de la complexité*, Paris, L'Harmattan, coll. Cognition & Formation, p. 252.

202 DE PERETTI (A.), BONIFACE (J.), LEGRAND (J.-A.), 1998, *op. cit.*, p. 528.

leurs projets professionnels. Cette évaluation s'organise lors de l'information collective, donc au préalable du parcours de formation. Les compétences s'évaluent d'après les réponses fournies par les apprenants aux tests et questionnaires auxquelles ils se voient soumis.

1.3. L'évaluation : régulation des apprentissages

Ensuite, de l'analyse du contenu de nos entretiens se dégage une succession d'évaluations menées oralement et de manière informelle tout au long du parcours de formation par le formateur auprès de chaque apprenant. L'objectif de ces évaluations est « *tout d'abord à visée pédagogique* »²⁰³, elle informe le formateur mais aussi l'apprenant, sur les réussites et les difficultés de ce dernier. Le formateur adapte alors les modules de formation à dispenser à l'apprenant. Ces évaluations régulant l'apprentissage des apprenants, participent au processus de la professionnalisation de ceux-ci.

1.4. L'évaluation : source de la confiance en soi

Il est à noter que le thème de la confiance en soi fut abordé par les interviewés sans que nous le suggérâmes, et ce, à aucun moment. Ce simple fait permet donc de bien considérer toute l'importance de ce thème. Confortés par la prise de conscience de leurs compétences lors de la première évaluation, confortés par la connaissance et la reconnaissance par un tiers, en l'occurrence le formateur, de leurs compétences lors des évaluations suivantes, la confiance en soi des apprenants s'affermi progressivement lors de l'exercice de leurs compétences au poste attribué au sein de l'EEP puis lors des différentes évaluations informelles, échelonnées au cours de la formation. Les évaluations mesurant les compétences déployées lors de situations de travail par les apprenants, épluchant en quelque sorte leurs compétences, permettent à ceux-ci de savoir les appréhender, de savoir les transmettre, de savoir les décrire à un tiers. Connaissant leurs compétences les apprenants se fixent des buts à atteindre, en l'occurrence ils ciblent avec assurance des emplois à postuler. Les apprenants

203 HADJI (Ch.), 1989, *op. cit.*, p. 59.

s'acheminent donc vers ce que Carl R. Rogers nomme « *l'autodirection* »²⁰⁴. Il nous paraît raisonnable de penser que des évaluations formalisées accentueraient le phénomène ou qu'il se développerait davantage permettant ainsi de gagner une plus rapide et plus efficiente confiance en soi.

1.5. L'évaluation : reconnaissance d'un « savoir agir » exercé

Lors de leur parcours de formation à l'EEP, les apprenants mènent à bien, seul ou en binôme, les tâches ou les missions inhérentes à leur poste de travail. Pour ce faire, ils combinent et mobilisent « *un ensemble de ressources* »²⁰⁵. Les ressources des apprenants sont d'ordre personnel, compétences techniques (pré-requis du métier), et d'ordre environnemental, bases de données de l'EEP (procédures, fac-similés de documents, références diverses), co-apprenants, équipe pédagogique. La combinaison de ces ressources, leur mise en œuvre se voient évaluées lors d'évaluations informelles clôturant chacune des missions des apprenants, et organisées tout au long du parcours de formation. La façon d'agir des apprenants pour mener à bien leurs tâches et leurs missions, donc d'appliquer « *des savoirs pour faire* »²⁰⁶, est évaluée. Mais ces évaluations mesurent aussi la performance réalisée. Ces évaluations s'effectuent sous forme d'auto-évaluation ou de co-évaluation mais sont généralement validées par le formateur lors d'un échange commun. Les compétences des apprenants s'exercent en situation réelle de travail, puis sont validées, donc reconnues, par l'équipe pédagogique.

1.6. L'évaluation : validation d'un « savoir agir » exercé

Une dernière évaluation orale s'organise entre le formateur et chacun des apprenants en fin de parcours de formation afin de « valider » les acquis de ces derniers à leur propre regard. Notons qu'elle ne tient pas compte de « *la manière d'atteindre le résultat souhaité* »²⁰⁷, mais que cette évaluation, conçue comme une évaluation

204 ROGERS (C. R.), traduit par Herbert (E. L.), 1968, 2005, *op. cit.*, p. 119.

205 LE BOTERF (G.), 2000, 4^{ème} édition, 2006, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation, p. 97.

206 GILLET (P.) *In* revue Éducation permanente, n° 135, juin 1998, p. 31.

207 GRÉGOIRE (J.) *In* DEPOVER (Ch.), NOËL (B.), 1999, *op. cit.*, p. 19

sommative²⁰⁸, confirme la capacité des apprenants à atteindre effectivement le résultat attendu.

1.7. L'évaluation : accompagnement du processus de professionnalisation

L'ensemble de ces évaluations accompagne l'évolution, la transformation des compétences de chacun des apprenants au cours du parcours de formation de l'EEP, aboutissant ainsi à sa professionnalisation. Les interviewés nous laissent supposer que les apprenants se voient ainsi reconnus en professionnels compétents dans leurs métiers sachant « *quoi faire* » et « *quand le faire* »²⁰⁹ dans toutes les circonstances possibles liées à leur profession. Mais des évaluations formalisées auraient sans aucun doute un impact plus positif encore.

2. COMMENT ÉVALUER

2.1. Les différents types d'évaluations

L'imbrication du *pour quoi* évaluer, dans le *comment* évaluer apparaît en filigrane au travers de plusieurs types d'évaluations. Les évaluations, diagnostique en début de parcours, formative tout au long du parcours, sommative en fin de parcours, ponctuent le parcours de formation de l'EEP participant ainsi à la professionnalisation des apprenants de l'EEP. Ces évaluations prennent tour à tour la forme d'auto-évaluation et/ou de co-évaluation en fonction des circonstances. Mais seule la première évaluation se voit formalisée.

2.2. L'évaluation ou liste de compétences

Ces évaluations n'étant pas toutes formalisées, il apparaît qu'elles peuvent parfois être confondues avec une simple liste de compétences. Il faut préciser que pour

208 « *bilan (une somme)* » tel que le conçoit Charles Hadji In HADJI (Ch.), 1989, *op. cit.*, p. 60.

209 LE BOTERF (G.), 2000, 4^{ème} édition, 2006, *op. cit.*, p. 59.

Charles Hadji évaluer signifie entre autres : « *Vérifier ce qui a été appris, compris, retenu.* »²¹⁰, en l'occurrence pour ce qui nous intéresse, quelles sont les compétences maîtrisées par les apprenants. Or, comment obtenir l'assurance que les apprenants savent mettre en œuvre les compétences retenues, supposées acquises, pour alimenter leur *curriculum vitae*, si la vérification se pratique oralement, si le formateur procède empiriquement, avec, malgré toute sa bonne volonté, tous les risques d'approximation, de négligence, d'oubli, que ce type de procédure implique. Cette remarque plaide en faveur de la formalisation de toutes les évaluations, ce qui permettrait d'élaborer des évaluations capables de mettre en exergue, éventuellement, quelques faiblesses, voire quelques points forts, peut-être jusque-là négligés, au niveau des compétences des apprenants augmentant ainsi l'efficacité et la crédibilité des évaluations en question.

3. ÉVALUER POUR QUI

3.1. Évaluer pour l'institution

Lors du parcours de formation de l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique, l'évaluation, diagnostique, formative, sommative, aide l'équipe pédagogique dans trois circonstances. Lors de la première, au début de ce parcours, l'évaluation sous-tend la décision du responsable-formation dans l'attribution d'un poste de travail à l'apprenant débutant son parcours de formation. Lors de la deuxième, tout au long du parcours de formation, l'évaluation régule les apprentissages des apprenants permettant ainsi aux formateurs d'adapter les modules de formation en fonction des besoins des apprenants. Lors de la troisième, en fin de parcours, l'évaluation met en exergue les acquis obtenus par les apprenants au cours du parcours de formation de l'EEP valorisant ainsi ce parcours et, par là même, l'institution concernée. Mais ce parcours se verrait davantage valorisé si les deuxième et troisième évaluations étaient formalisées.

210 HADJI (Ch.), 1989, *op. cit.*, p. 21.

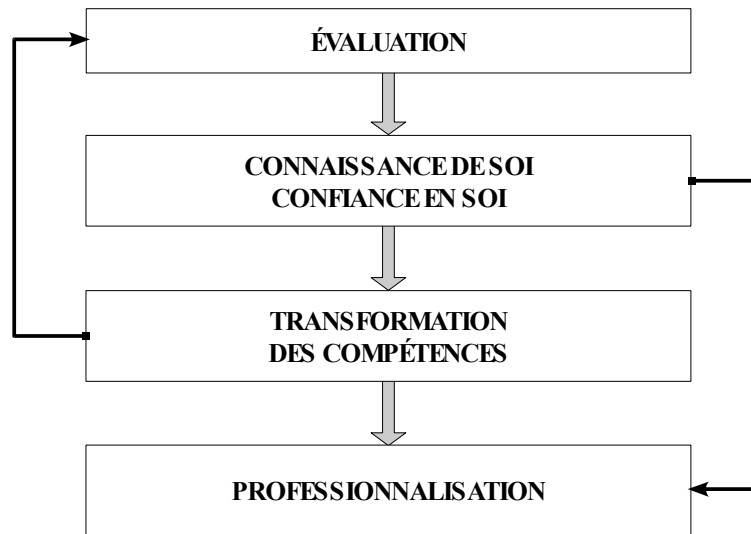
3.2. Évaluer pour les apprenants

Pour ce qui intéresse les apprenants, nous retiendrons aussi trois points plaidant la cause de la formalisation des différentes évaluations. Le premier point, déterminant à nos yeux, concerne l'évaluation précédant le parcours de formation de l'EEP, participant à la prise de conscience, par les apprenants, de leurs compétences. Cette prise de conscience donne un point de départ au processus visant à augmenter leur confiance en soi. Le deuxième point, concerne le fait, pour les apprenants, d'identifier leurs compétences acquises et non acquises, de leur fournir « *des repères* », de leur donner « *des points d'appui* »²¹¹ pour améliorer ces compétences, d'en acquérir de nouvelles contribuant ainsi à leur professionnalisation. Le troisième point, concerne le fait que l'apprenant, connaissant ses compétences évaluées, les ayant exercées, doit être capable de les décrire. Ce dernier point, parfaitement maîtrisé, conduirait à une valorisation plus certaine des acquis des apprenants. Mais la non formalisation de la majorité des évaluations et plus particulièrement de la dernière, l'évaluation sommative de fin de parcours, minimise aux yeux des apprenants les compétences acquises ou transformées au cours de ce parcours de formation. La formalisation de ces évaluations permettrait aux apprenants de puiser, au fur et à mesure du temps, la confiance en soi nécessaire pour postuler plus efficacement un emploi.

4. VALIDATION DES HYPOTHÈSES

Avant de clôturer la synthèse de notre recherche quant à l'évaluation de la professionnalisation des apprenants de l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique, nous retranscrivons schématiquement les idées relatives à la validation des hypothèses et que nous précisons plus particulièrement plus loin au cours de ce paragraphe.

211 HADJI (Ch.), 1989, *op. cit.*, p. 59.



Confiance en soi et évaluation
lors d'un processus de professionnalisation

La première hypothèse postule que l'évaluation aurait un rôle déterminant dans la professionnalisation des apprenants, leur faisant prendre conscience de leurs compétences, participant ainsi à l'évolution de leur confiance en soi, puis à l'amélioration de leurs compétences. Nous pouvons avancer que les évaluations successives ont un rôle déterminant dans le processus de professionnalisation des apprenants lors de leur parcours de formation à l'EEP, puisque la première évaluation participe à la prise de conscience de leurs compétences, entamant ainsi un processus de regain de confiance en soi. Les évaluations suivantes participent également au processus de professionnalisation des apprenants puisqu'elles permettent la régulation des apprentissages, l'adaptation par les formateurs des modules de formation dispensés aux apprenants dans l'objectif d'une professionnalisation individuelle, répondant ainsi à la deuxième hypothèse. Quant à la confiance en soi, toutes les évaluations la confortent, principalement la première, qui en constitue en quelque sorte l'élément déclencheur, mais aussi la dernière qui se trouve être en la matière tout aussi déterminante, car celle-ci, clôturant leur parcours de formation, les apprenants la gardent plus précisément que les autres en mémoire. Mais, la plupart des évaluations étant informelles, leur impact se trouve minimisé.

Les évaluations jouent donc de nombreux rôles dans le processus de professionnalisation des apprenants lors de leur parcours de formation à l'EEP. Elles peuvent, en effet, à la fois ou successivement, être une aide à la décision, être le moteur de la confiance en soi, réguler des apprentissages, reconnaître et valider des « savoirs agir » exercés dans l'objectif d'accompagner le processus de professionnalisation des apprenants de l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique. Quant à la formalisation de toutes ces évaluations, évoquée plus haut, nous sommes amenée à penser qu'une telle procédure éviterait notamment de réduire l'évaluation à la simple énumération de listes de compétences supposées acquises.

CONCLUSION DE LA SECONDE PARTIE

L'analyse du contenu de deux entretiens semi-directifs conduits auprès d'une formatrice et d'un responsable-formation, que nous nommons respectivement à cette occasion Adèle et Blaise, exerçant tous les deux au sein de l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique, nous permet d'avancer quelques réponses à notre problématique et de valider nos hypothèses.

Le *comment* évaluer la professionnalisation des apprenants de l'EEP, nous amène à suggérer de formaliser les évaluations orales et informelles que nous identifions comme des évaluations formative et sommative. Ceci permettrait d'éviter que soient confondues évaluations et élaboration de simples listes de compétences.

Ensuite, au *pour qui* évaluer la professionnalisation des apprenants de l'EEP, nous répondons qu'il apparaît intéressant d'évaluer la professionnalisation des apprenants aussi bien pour ces derniers que pour l'institution. Non seulement les apprenants se verraient valorisés par ces évaluations formalisées, mais aussi le parcours de formation de l'EEP lui-même. De plus, la formalisation de l'évaluation de fin de parcours de formation de l'EEP aurait, nous semble-t-il, un intérêt considérable pour les apprenants. En effet, si les apprenants, suite à ce parcours de formation ont retrouvé quelque peu de leur confiance en soi, certains, relativement à celle-ci, demeurent dans un contexte défavorable, un contexte de chômage. Le fait de détenir une évaluation formalisée, validée par une institution, consultable à tous moments par eux-mêmes, influencerait favorablement la confiance en soi de l'apprenant toujours à la recherche d'un emploi au sortir de l'EEP. Ainsi, l'apprenant, ayant plus de confiance en soi, se montrerait-il plus convainquant vis-à-vis d'un recruteur. Ce dernier sujet abordé relève tout aussi bien du *pour quoi* évaluer la professionnalisation des apprenants de l'EEP, sur lequel nous terminons.

Donc relativement à ce *pour quoi* évaluer, nous retiendrons deux réponses. La première, répondant ainsi à notre seconde hypothèse, et stipulant que les évaluations régulent les apprentissages des apprenants afin d'aboutir à leur professionnalisation par la transformation de leurs compétences à la fois en situation de travail et à la fois en situation de formation. Quant à la seconde réponse, répondant à

notre première hypothèse, elle nous apparaît capitale. En effet, ces évaluations ont pour but premier, à notre sens, de faire prendre conscience aux apprenants de leurs compétences, autrement dit de connaître celles-ci, et d'en retirer la connaissance d'eux-mêmes en situations professionnelles. Et comme le précise Lionel Bellenger « *la connaissance de soi fait partie de la confiance en soi* »²¹² permettant ainsi d'apprécier « *la performance à attendre de soi* »²¹³. En l'occurrence, l'apprenant-demandeur d'emploi, son parcours de formation achevé, lors de la relecture de ses évaluations accomplies à l'EEP, conserverait sa confiance en soi en se remémorant ses compétences déployées en situations de travail. Plus prosaïquement, l'apprenant pourrait se dire : « J'ai déjà exercée telle ou telle compétence, celle-ci a été reconnue puis validée par le formateur de l'EEP donc je suis capable d'assumer tel ou tel poste de travail. De plus ayant exercé ces compétences, je suis donc capable de les décrire à un futur employeur ».

Pour conclure nous retiendrons que la question fondamentale apparaît bien comme étant *pour quoi* évaluer la professionnalisation des apprenants de l'EEP. Ces évaluations permettraient de certifier les acquis des apprenants, de justifier ses acquis à l'égard d'un futur employeur mais plus encore à l'égard des apprenants eux-mêmes, confortant ainsi leur propre confiance en soi.

212 MUCCHIELLI (R.), *In* BELLENGER (L.), 1994, 8^{ème} édition, 2007, *op. cit.*, p. 199.

213 *Ibid.*

CONCLUSION GÉNÉRALE

S'inspirant de notre expérience professionnelle, notre question de recherche « *comment* évaluer la professionnalisation des apprenants²¹⁴ de l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique » s'élargit, lors de la formulation de notre problématique, aux questions *pour qui* évaluer ainsi que *pour quoi* évaluer.

Pour aider à répondre à cette problématique, nous étudions les concepts de l'évaluation et de la professionnalisation au regard de théories de différents auteurs. Ces concepts sont accompagnés, en ce qui concerne l'évaluation des notions de l'évaluation diagnostique, de l'auto-évaluation, de l'évaluation formative, de la co-évaluation et de l'évaluation sommative, en ce qui concerne la professionnalisation, des notions de compétence et de confiance en soi. Relativement à l'évaluation, nous nous appuyons sur les théories de Charles Hadji, retenant principalement cette définition du verbe évaluer : « *vérifier la présence de quelque chose d'attendu (connaissance ou compétence)* »²¹⁵, mais aussi sur les théories d'André de Peretti, de Philippe Perrenoud et de Linda Allal. Relativement à la professionnalisation, nous nous appuyons sur les théories de Thierry Ardouin, retenant principalement cette définition de la professionnalisation correspondant au « *fait d'accroître ses compétences et de passer d'un statut d'amateur à un statut professionnel* »²¹⁶, aussi sur les théories de Maryvonne Sorel et Richard Wittorski, et de Guy le Boterf, puis relativement à la confiance en soi, sur les théories de Lionel Bellenger et de Carl R. Rogers portant sur l'évolution de la confiance en soi.

La principale hypothèse repose sur cette supposition : l'évaluation aurait un rôle déterminant dans la professionnalisation des apprenants en leur faisant prendre conscience de leurs compétences, participant ainsi à l'évolution de leur confiance en soi puis à l'amélioration de leurs compétences.

Deux entretiens semi-directifs conduits auprès d'une formatrice et du responsable-formation de l'EEP²¹⁷, nous instruisent, respectivement, d'une part quant au

214 Apprenants en situation de chômage et suivant un parcours de formation.

215 HADJI (Ch.), 1989, *op. cit.*, p. 22.

216 ARDOIN (T.), 2003, 2^{ème} édition, 2006, *op. cit.*, p. 119.

217 Entreprise d'Entraînement Pédagogique.

parcours de formation d'une apprenante et d'autre part quant au parcours généralement emprunté par les groupes d'apprenants en formation à l'EEP. L'analyse thématique et qualitative du contenu de ces entretiens nous permet de répondre aux questions soulevées par notre problématique.

Lors du parcours de formation de l'EEP, les évaluations prennent différentes formes telles que celles de l'évaluation diagnostique, de l'évaluation formative, de l'évaluation sommative, toutes celles-ci réalisées en auto-évaluation ou/et en co-évaluation, mais pour la plupart demeurent informelles. Ces évaluations intéressent aussi bien l'institution que les apprenants. Certaines de ces évaluations considérées comme une aide à la décision accompagnent la pédagogie du parcours de formation de l'EEP, toutes confortent la confiance en soi des apprenants. Nous pouvons affirmer que les évaluations, participant à la prise de conscience par l'apprenant de ses compétences, améliorent la confiance en soi de ceux-ci. Confortés par cette confiance en soi, et ce, tout au long de leur parcours de formation à l'EEP, les apprenants transforment leurs compétences, aidés en cela par quelques évaluations informelles en situation de travail. Ils atteignent ainsi une certaine professionnalisation. À notre sens, la formalisation de toutes les évaluations accélérerait ou/et accentuerait ces processus.

Cette recherche met l'accent sur la place prépondérante de la confiance en soi lors d'un parcours de formation d'apprenants en situation de chômage, qui plus est lors d'un parcours de formation destiné à la professionnalisation de ces apprenants. Les évaluations révèlent aux apprenants leurs compétences. Ainsi ceux-ci connaissant leurs compétences professionnelles gagnent en confiance en soi. Cette confiance en soi provient donc de la connaissance de soi leur permettant de mesurer précisément leur capacité à assumer tel ou tel poste, et leur permettrait d'accroître leurs compétences, d'en acquérir de nouvelles.

Nous pensons que ce travail de recherche peut intéresser l'équipe pédagogique de l'EEP à plusieurs titres. Le premier positionne une théorie sur un certain nombre de ses pratiques exercées de manière empirique. Le deuxième confirme son ressenti relatif à l'importance de la confiance en soi des apprenants suivant le parcours de formation de l'EEP. Le troisième offre une piste de réflexion quant à la formalisation de certaines des évaluations informelles, et réalisées oralement lors de notre étude.

Le travail de recherche inhérent à la rédaction de ce mémoire vient en prolongement d'une réflexion, relative à l'évaluation, entamée au cours de notre carrière professionnelle et que nous comptons poursuivre, nous orientant vers un concept d'évaluation couplé à celui de la confiance en soi. Une analyse plus approfondie de nos entretiens, tournée vers les apprenants, pourrait constituer un sujet de recherche pour l'année à venir.

BIBLIOGRAPHIE**1. Méthodologie**

- BARDIN (L.), 1997, 1^{ème} édition « Quadrige » 2007, *L'analyse du contenu*, Paris, Puf, 291 p.
- BLANCHET (A.), GOTMAN (A.), 1992, 2^{ème} édition, 2007, *L'enquête et ses méthodes ; L'entretien*, Paris, Armand Colin, 126 p.
- QUIVY (R.), VAN CAMPENHOULDT (L.), 1995, 3^{ème} édition, 2006, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 256 p.

2. Concepts

- AUBEGNY (J.), CLAVIER (L.), (Dir.) 2006, *L'évaluation entre permanence et changement*, Paris, L'Harmattan, 226 p.
- ARDOIN (T.), 2003, 2^{ème} édition, 2006, *Ingénierie de formation pour l'entreprise ; analyser, concevoir, réaliser, évaluer*, Paris, Dunod, coll. formation pro, 274 p.
- BELLENGER (L.), 1994, 8^{ème} édition, 2007, *La Confiance en Soi ; Avoir confiance pour donner confiance*, Paris, ESF-Éditeur, 208 p.
- CARRÉ (Ph.), CASPAR (P.), (Dir.) 1999, 2^{ème} édition, 2004, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, 600 p.
- CÉSAR (J.), traduit par ROUSSEL (G.), 1963, *La guerre des Gaules*, Paris, Union Générale d'Éditions, coll. le monde en 10-18, 250 p.
- DE PERETTI (A.), BONIFACE (J.), LEGRAND (J.-A.), (Dir.) 1998, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, Paris, Coll. Guide pratique, ESF, 556 p.
- DEPOVER (Ch.), NOËL (B.) (Éds) 1999, *L'évaluation de compétences et des processus cognitifs : Modèles, pratiques et contextes*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 351 p.
- HADJI (Ch.), 1989, *L'évaluation, règles du jeu, des intention aux outils*, Paris, ESF, 190 p.
- LE BOTERF (G.), 2000, 4^{ème} édition, 2006, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation, 271 p.
- LE BOTERF (G.), 1998, 5^{ème} édition, 2006, *Ingénierie et évaluation des compétences*,

Paris, Éditions d'Organisation, coll. Ressources Humaines, 605 p.

LE BOTERF (G.), 2007, *Professionaliser ; le modèle de la navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'Organisation, 142 p.

LERBET (G.), 1990, *Le flou et l'écolier ; la culture du paradoxe*, Paris, Éditions Universitaires Unmfreo, coll. Mesonance, alterologie, 173 p.

LÉVY-LEBOYER (C.), 1990, 6^{ème} édition, 2007, *L'évaluation du personnel ; Quels objectifs ? Quelles méthodes ?* Paris, Éditions d'Organisation, 297 p.

LÉVY-LEBOYER (C.), 1996, *La gestion des compétences*, Paris, Éditions d'Organisation, 165 p.

MEIGNANT (A.), 7^{ème} édition, 2006, *Manager la formation*, Paris, Éditions Liaisons, coll. Entreprises & Carrières, 446 p.

MORIN (E.), LE MOIGNE (J.-L.), 1999, *L'intelligence de la complexité*, Paris, L'Harmattan, coll. Cognition & Formation, 332 p.

PERRENOUD (Ph.), 1998, *L'évaluation des élèves ; De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages ; Entre deux logiques*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 219 p.

PERRENOUD (Ph.), 1997, 5^{ème} édition, 2008, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF-Éditeur, coll. Pratiques & enjeux pédagogiques, 125 p.

PIAGET (J.), 1974, *Réussir et comprendre*, Paris, Puf, 253 p.

ROGERS (C. R.), traduit par Herbert (E. L.), 1968, 2005, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod-InterÉditions, 274 p.

SOREL (M.), WITTORSKI (R.) (coord.), 2005, *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris, L'Harmattan, coll. Action et Savoir, 271 p.

STOETZEL (J.), 1978, *La psychologie sociale*, Paris, Flammarion, 349 p.

ZARIFIAN (Ph.) 2^{ème} édition, 2004, *Le modèle de la compétence ; Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*, Paris, Éditions Liaisons, coll. Entreprises & Carrières, 130 p.

3. Revues

BARBIER (J.-M.), 1983, *Pour une histoire et une sociologie des pratiques d'évaluation en formation*, Paris, In Revue Française de Pédagogie, N° 63, avril-mai-juin 1983, pp. 47-61.

CAZAUX (A.), 1997, *Évolution de la confiance en soi dans un parcours de réinsertion*, Paris, In revue Éducation permanente, n° 133, novembre, pp. 113-123.

JOBERT (G.), (Dir.) 1998, *La compétence au travail*, Paris, revue Éducation permanente, n° 135, juin, 166 p.

JOBERT (G.), (Dir.) 1999, *La logique de la compétence, première partie*, Paris, revue Éducation permanente, n° 140, novembre, 162 p.

JOBERT (G.), (Dir.) 2007, *L'alternance, pour des apprentissages situés (I)*, Paris, revue Éducation permanente, n° 172, septembre, 151 p.

4. Dictionnaires - Encyclopédie

GOELZER (H.), 1928, *Dictionnaire de latin*, Paris, Garnier/Bordas.

GREIMAS (A.-J.), 1979, 3^{ème} édition, 2001, *Dictionnaire de l'ancien français*, Paris, Larousse.

Larousse Multidico, 2004, CD ROM PC.

MUCCHIELLI (A.), (dir.) 2^{ème} édition, 2004, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris, Armand Collin, 303 p.

PETIT LAROUSSE, 1972, (*Locutions latines et étrangères - « Pages roses »* [p. VI]), Paris, Librairie Larousse.

REY (A.), MORVAN (D.), (dir.) 3^{ème} édition, 2001, *LE GRAND ROBERT DE LA LANGUE FRANÇAISE*, Paris, Dictionnaire le Robert.

Trésor de la Langue Française, dictionnaire réalisé par l'Institut National de la Langue Française (INaLF) de 1960 à 1994, l'un des dictionnaires du logiciel « CORDIAL Pro », Toulouse, Synapse Développement, 2007.

Encyclopædia Universalis, 2007, Version 13, CD ROM PC.

5. Sites Internet

<http://www.irdp.ch/admee-europe>

<http://www.afnor.org>

<http://www.euroentent.net>

http://www.afpptours.com/040_eep2.html

<http://www.education.gouv.fr>

<http://www.travail.gouv.fr>

ANNEXE 1

Notre Concept | Charte déontologique des EEP®

PRINCIPES GENERAUX :

La qualité de membre du Réseau des EEP® implique pour chaque membre l'engagement :

- De coopérer avec les pouvoirs publics nationaux, régionaux, ou locaux au développement de l'emploi dans le cadre des orientations définies par les différents dispositifs d'insertion et de formation.
- D'accompagner les évolutions des compétences des acteurs de l'entreprise en partenariat, avec, le cas échéant, les instances représentatives qui les fédèrent.
- D'assurer l'efficacité de ce dispositif sur l'employabilité des publics qui lui sont confiés et d'obtenir des résultats éducatifs, sociaux, et économiques, conformes à sa mission.
- D'œuvrer pour le maintien de la cohésion et de l'unicité du réseau au delà des appartenances institutionnelles d'origine de chacun des membres.

PRINCIPES DE FONCTIONNEMENT :

- La qualité de membre du Réseau des EEP® implique pour chaque membre le respect des principes de fonctionnement suivants :
- Le réseau s'efforce de susciter l'existence d'une Entreprise d'Entraînement™ au minimum dans chaque bassin d'emploi.
- L'EEP® s'interdit de fabriquer et de commercialiser des biens réels (la conception et la fabrication de "prototypes" peuvent être envisagées exceptionnellement après information du siège. Ces prototypes ne seront en aucun cas commercialisés).
- Le choix de l'objet social des Entreprises d'Entraînement® du réseau est libre. Ce choix est cependant conditionné par une concertation préalable avec le réseau dans le souci de répondre aux besoins du marché sur lequel opèrent les EEP® existantes.

Les membres du réseau s'engagent à :

- Participer régulièrement et activement aux réunions et procédures mises en place par le réseau, dans le but notamment :
 - d'assurer à chaque EEP® une activité d'échange dont le volume et les caractéristiques soient suffisamment riches pour garantir la qualité du dispositif.
 - d'élaborer des supports pédagogiques et commerciaux communs aux EEP® du réseau.
- Dégager les moyens financiers et humains garantissant la participation régulière de leurs représentants aux travaux communs du réseau.
- Utiliser la charte graphique définie par le réseau selon les modalités qui leur sembleront les plus appropriées dans leur communication écrite avec l'extérieur.

ENGAGEMENT MUTUEL DU RESEAU ET DE SES MEMBRES :

- Echanger toute information et notamment l'information statistique, utile à la promotion du réseau dans son ensemble.
- Alerter le siège du réseau sur les points de dysfonctionnement affectant les relations de l'EEP® avec son environnement, avec une autre EEP® ou dans la mise en oeuvre de la charte de qualité.
- Accepter une concertation avec les représentants du réseau, dûment mandatés par le siège et chargés de promouvoir et faire respecter la charte de qualité du réseau.
- Veiller à la protection du concept et de la dénomination d'Entreprise d'Entraînement® et de son organisation en réseau.
- Mettre à la disposition du réseau les services centraux nécessaires à son bon fonctionnement.
- Mettre à la disposition des membres qui le demandent les personnes ressources et/ou les documents leur permettant de surmonter une difficulté ou de développer tel ou tel aspect de leur activité.
- Faire bénéficier le réseau des financements, notamment

communautaires, obtenus au nom du développement de celui-ci.

- Rendre compte de l'utilisation des cotisations annuelles demandées aux membres du réseau.
- Veiller au respect de la charte de qualité du réseau par les EEP®.
- Informer les membres du réseau :
 - de l'admission des nouveaux membres ayant obtenu son aval du siège ou d'une commission émanant du réseau et créée à cet effet,
 - de la radiation d'un des membres existants.
- Régler la cotisation annuelle définie par l'Assemblée Générale annuelle du réseau.

CHARTRE DE QUALITE DU RESEAU :

Les membres du réseau s'engagent à mettre en oeuvre la charte de qualité du réseau dans toutes ses composantes.

Notre Concept | Charte Qualité des EEP®

1 - LES CONDITIONS MATERIELLES DE FONCTIONNEMENT

Les organismes de formation supports des Entreprises d'Entraînements ou Pédagogiques® (EEP®) adhérentes à la Communauté s'engagent à mettre à la disposition des stagiaires et des formateurs des locaux identifiés, fonctionnels et permettant le repérage matériel des différents services de l'EEP®.

Ils s'engagent également à mettre à la disposition des stagiaires et des formateurs le matériel informatique, télématique, de reprographie et le mobilier nécessaire au fonctionnement indépendant d'une entreprise, dans les locaux affectés à l'EEP®, et/ou le cas échéant, dans des locaux contigus et accessibles.

2 - L'EQUIPE PEDAGOGIQUE

L'équipe pédagogique encadrant les stagiaires de l'EEP® comprend nécessairement :

- un Directeur, qui est un formateur, responsable de la progression pédagogique des stagiaires vers une meilleure employabilité.
- un (ou des) formateur(s) possédant une expérience professionnelle, qui est (sont) formateur(s) permanent(s) de l'organisme de formation.

3 - L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE

Les organismes de formation supports des EEP® s'assurent la collaboration d'une ou plusieurs entreprises marraines, dans lesquelles un ou plusieurs interlocuteurs suffisamment disponibles acceptent de fournir les éléments techniques ou de gestion nécessaires au fonctionnement réaliste et complet de l'EEP®, dans la limite du secret des affaires.

Trois fonctions au minimum sont représentées dans l'EEP® : Achats, Ventes, Administration.

L'EEP® est en mesure d'accueillir des stagiaires toute l'année, selon le principe des entrées-sorties permanentes.

Les services de l'EEP® peuvent être joints à tout moment (horaires de bureau) et 35 heures par semaine, par les autres entreprises partenaires (hors congés normaux).

L'EEP® accueille des publics d'origines diverses.

Un cursus de formation en EEP® est validé par l'organisme de formation support sous la forme minimum de :

- un livret de suivi du stagiaire, décrivant notamment les responsabilités assumées dans les différents services ;
- une attestation des capacités atteintes par le stagiaire en fin de formation.

4 - LE RECRUTEMENT, L'ACCUEIL ET LE SUIVI DES STAGIAIRES

Le recrutement et l'accueil des stagiaires s'organisent autour des principes suivants :

- analyse individualisée de la demande
- évaluation et positionnement du stagiaire
- passation d'un contrat pédagogique, qui fait référence à l'organigramme et à la définition des postes de l'EEP®.

Le suivi des stagiaires s'organise autour des principes suivants :

- individualisation de la formation
- flexibilité des itinéraires dans l'organigramme de l'EEP®

- suivi du contrat pédagogique
- accompagnement du stagiaire dans la poursuite de ses objectifs pédagogiques et professionnels.

5- LES RELATIONS DE L'EEP® AVEC L'ENVIRONNEMENT

L'organisme support ou l'EEP® elle-même, établissent des relations suivies et constructives avec le service public de l'emploi.

Les différents services de l'EEP® ont notamment pour mission de contribuer à l'insertion professionnelle de tous les stagiaires de l'EEP®.

Dans un souci de transparence vis-à-vis de ses financeurs, la gestion financière du dispositif EEP® sera distinctement identifiée à l'intérieur de la gestion financière de l'organisme de formation support.

6- MANUEL ASSURANCE-QUALITE

La présente Charte Qualité est précisée par un Manuel Assurance-Qualité.

Ces deux documents sont révisables chaque année par l'Assemblée Générale du Réseau des Entreprises d'Entraînement® sur proposition de son Conseil d'Administration.

ANNEXE 2

TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN D'ADÈLE

1 a1 : La première chose que je souhaiterais que vous me décriviez, c'est le parcours
2 complet de formation à l'EEP d'une apprenante que vous avez vraiment accompagné de
3 A à Z pendant son stage en me rapportant des faits précis. Comment vous l'avez
4 accompagnée, comment vous l'avez vue, au fur et à mesure, évoluer dans sa formation,
5 en excluant si possible tout ce qui est idée générale, c'est vraiment des faits précis, voilà,
6 donc je vous écoute.

7 A1 : Je vais vous parler du cas d'une personne qui déjà avait une cinquantaine d'année,
8 un plus de cinquante ans. Euh elle est entrée à l'EEP pour un parcours de deux mois et
9 demi. Alors cette personne qui a eu un parcours d'assistante de direction n'avait pas
10 travaillé depuis vingt ans. Elle a consacré les dernières années à l'éducation de son fils.
11 Donc elle a dû déjà remettre, se remettre à niveau, notamment en techniques
12 bureautiques qui ont bien évolué depuis une vingtaine d'années et ensuite son souhait
13 était de faire un essai dans, de faire un entraînement, ce qui l'a incitée à choisir une
14 Entreprise d'Entraînement Pédagogique, notre entreprise d'entraînement. Donc à la suite
15 d'un entretien avec le directeur euh, cette personne a donc était retenue pour le poste de
16 secrétaire polyvalente. Bien, euh...?

17 a2 : Est-ce qu'éventuellement vous pouvez me détailler un petit peu le rôle de
18 l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique, globalement ?

19 A2 : Alors, le rôle de l'Entreprise Entraînement Pédagogique, c'est de permettre à des
20 personnes qui n'ont pas eu d'expérience professionnelle depuis longtemps de se
21 « retremper » dans le milieu professionnel, de reprendre des réflexes professionnels.
22 Euh, ça peut également s'adresser à des personnes qui ont fait des études, qui ont un
23 diplôme, mais qui n'ont pas eu d'expérience professionnelle, ça peut aussi servir de
24 première expérience professionnelle. Donc c'est... en l'occurrence pour notre apprenante
25 c'était, c'était vraiment un choix, je pense assez judicieux parce qu'on verra ensuite
26 comment. Donc, euh...?

27 a3 : Et donc le projet de l'Entreprise Entraînement Pédagogique, le but donc, c'est
28 vraiment de se dire, entraîner par rapport à un poste de travail, c'est

29 A3 : C'est tout à fait, moi je dirais que c'est un tremplin vers l'emploi.

30 a4 : D'accord

31 A4 : Pour entrer dans cette Entreprise d'Entraînement Pédagogique, il faut déjà avoir
32 des pré-requis. Par exemple on ne pourrait pas, quelqu'un qui n'a jamais fait des études
33 de comptabilité, nous ne le prendrions pas sur un poste d'aide comptable, même, il faut
34 déjà avoir les pré-requis.

35 a5 : Alors si on prend le cas de...

36 A5 : De cette personne...

37 a6 : De cette personne, quel était son parcours avant l'entrée et avant son congé, sa
38 longue période de non travail ?

39 A6 : Elle était titulaire d'un BEP de sténo-dactylo-correspondancière, un diplôme qui
40 n'est plus délivré actuellement, mais qui était délivré ça fait une trentaine, une bonne
41 trentaine d'années. Ensuite elle a, elle a eu un parcours de secrétaire, en fait elle a fait,
42 elle a été six ans secrétaire de direction et cinq ans secrétaire, on va dire secrétaire
43 polyvalente, ça peut être secrétaire commerciale, oui secrétaire, secrétaire polyvalente.
44 Euh, ensuite, après ces douze ans d'expérience professionnelle, ça s'est arrêté là, en fait.
45 Et cette personne, euh, elle a décidé de, de d'éduquer son enfant.

46 a7 : D'accord

47 A7 : Je crois qu'elle a fait partie d'une association, ce qui lui a permis quand même de,
48 de... Elle était secrétaire au sein d'une association, elle a été secrétaire au sein d'une
49 association, ce qui lui a permis quand même de conserver certains réflexes
50 professionnels, je dirais bien certains. Mais bon, je crois que cette personne, elle avait
51 des pré-requis, je sais pas si on peut dire ça, qui étaient acquis, elle avait gardé de bons
52 réflexes professionnels. Ça c'est important. Elle n'a jamais oublié, euh, euh, ... ce qu'elle
53 a fait en fait sur ses précédents postes, elle a toujours, ça toujours été un souvenir très
54 présent.

55 a8 : Est-ce que vous savez ce qu'il l'a décidée à venir à l'Entreprise d'Entraînement
56 Pédagogique ?

57 A8 : Et bien, elle avez fait quelques demandes d'emploi. Elle s'est aperçu que, à chaque
58 fois on lui faisait remarquer que sa non expérience professionnelle pendant vingt ans,
59 était en fait une lacune. Elle s'est aperçue qu'elle n'était plus au top dans les nouvelles
60 techniques, notamment en bureautique. Donc elle s'est dit, il faut d'abord que je refasse
61 une petite formation, ce qu'elle a fait, au sein d'un atelier pédagogique personnalisé
62 pendant quelques vingt heures ou quarantaine d'heures, en Word et en Excel et ensuite,
63 euh, elle ne voulait pas entreprendre un stage long, ni diplômant alors que elle n'avait
64 qu'un BEP, elle aurait très bien pu par exemple intégrer un stage de secrétaire-assistante
65 au cours duquel elle aurait validé par un diplôme mais elle voulait, elle avait, son but
66 c'était de retravailler très rapidement et euh en fait je crois que l'Entreprise
67 d'Entraînement Pédagogique, lui a, lui a permis de, comment dirais-je, je n'arrive plus à
68 trouver mes mots, de lui prouver qu'elle était capable, alors évidemment il y avait
69 quelques lacunes que nous avons réussi à combler, une technique par exemple.

70 a9 : Comment justement vous avez pu, qu'est-ce que vous lui avez appris, je dirais ou en
71 formation générale ou en formation individualisée ?

72 A9 : Ah ! Oui ! Tout à fait le rôle du formateur, déjà, à l'Entreprise d'Entraînement

73 Pédagogique, c'est de s'occuper d'un service. Moi précisément je m'occupe des
74 secrétaires. Alors de la secrétaire polyvalente mais aussi des secrétaires des autres
75 services, si besoin est. Alors déjà on commence par voir le niveau en bureautique et
76 ensuite on fait un cours, alors un cours, non individuel, pour un groupe, pour un groupe,
77 un cours de publi-postage. Le publi-postage, c'est quand-même une technique qui est
78 assez compliquée quand on n'a pas travaillé depuis longtemps, quand on n'a pas, quand
79 on ne s'est pas servi de ce logiciel depuis longtemps, donc ça permet de voir à quel
80 niveau, bien que le cours se fasse en groupe, de voir individuellement comment chacun
81 s'en sort. Donc madame euh, l'apprenante a donc eu une formation et en fonction des
82 lacunes remarquées lors de cette formation, je lui ai donné une formation
83 individuelle, ... tant en bureautique qu'en secrétariat. Alors la secrétaire polyvalente au
84 sein de l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique a plusieurs tâches notamment, elle fait,
85 elle s'occupe de l'accueil physique, il y a très peu d'accueil physique et téléphonique et
86 aussi elle s'occupe, par exemple euh, d'enregistrer le courrier et ensuite de le dispatcher
87 dans les différents services. Bien ça il a fallu refaire une petite remise à niveau, sachant
88 que l'entreprise d'entraînement hein reproduit exactement tous les services d'une grande
89 entreprise enfin d'une PME- PMI et avec tous les services qui existent au sein de cette
90 entreprise, service comptable, service communication, service commercial, service
91 ressources humaines. Donc déjà quand on reçoit le courrier, il faut bien évidemment le
92 dispatcher dans les services, dans les bons services. Donc là, on a dû un peu remettre à
93 niveau cette technique. L'accueil téléphonique, là il n'y avait pas eu de soucis,
94 l'apprenante avait encore de bons réflexes, elle savait très bien recevoir les appels et les
95 dispatcher également dans les différents services. Euh, ensuite, euh, on a dû aussi revoir
96 la technique de prise de notes. Nous avons des réunions, tous les quinze jours, la
97 secrétaire polyvalente doit prendre des notes lors de ces réunions et reconstituer ces
98 notes à l'aide d'un compte-rendu le plus fidèlement possible. Là aussi, je suis intervenue
99 en lui redonnant des techniques de prise de notes. C'est une personne qui avait appris la
100 sténographie, il y a bien longtemps, il y a une trentaine d'années et qui avait,
101 heureusement, gardé cette méthode, donc elle a pu grâce à la prise en sténo. Donc nous
102 avons revu par contre un peu la technique du compte-rendu. Ah... la personne s'occupait
103 de bons de commandes, de facturation, donc on a remis un petit peu au, à niveau, parce
104 qu'il y a des techniques qui ont changé. Mon rôle consistait à remettre à niveau toutes
105 ces, toutes ces techniques...

106 a10 : Au niveau informatique ?

107 A10 : Au niveau informatique, en Word et en Excel, alors c'est une personne qui a eu
108 beaucoup de mérite, parce que euh il est bien évident, quand elle a arrêté son expérience
109 professionnelle il y a une vingtaine d'année, euh, c'était un peu le balbutiement, hein du
110 traitement de texte, et, mais son désir d'apprendre, je crois, était tellement fort, qu'elle
111 s'est très vite investie, donc moi essentiellement Word, j'ai aidé surtout en Word et une
112 de mes collègues, qui officie également sur cette formation, dans l'entreprise
113 pédagogique, l'a formée en Excel, en Power-Point et nous avons fait des recherches sur
114 Internet et pour l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique et pour sa recherche d'emploi,
115 également. Donc c'est une personne qui maîtrise parfaitement en sortant de cette
116 formation, je dis formation parce que l'Entreprise d'Entraînement, on est réellement sur
117 un poste mais on est aussi une partie en formation, une personne qui maîtrise les

118 techniques bureautiques, Word, Excel, Power-Point et Internet et la messagerie
119 Outlook-Express...

120 a11 : Et alors comment vous faites pour, je dirais au fur et à mesure, former à d'autres
121 techniques, faire évoluer la formation, parce cette formation si je comprends bien, elle
122 est individualisée ?

123 A11 : Oui, tout à fait.

124 a12 : Donc comment vous êtes arrivée à valider au fur et à mesure les acquis de
125 l'apprenante, à les évaluer afin de la faire évoluer vers d'autres compétences ?

126 A12 : Alors, il faut savoir que déjà, que le chef de service n'est là que deux demi-
127 journées, enfin moi je suis là que deux demi-journées par semaine, donc il est bien
128 évident que le reste du temps l'apprenante est en autonomie, hein, est en complète
129 autonomie, donc euh, elle remplit toutes les tâches afférentes à son poste dans
130 l'Entreprise d'Entraînement, et en plus il y a une partie du temps où elle peut se
131 perfectionner en bureautique, donc en fait, euh, à chaque séance où nous nous
132 rencontrons, euh, je lui donne un travail à faire en bureautique avec des documents
133 quand-même auto-apprenants, j'ai une méthode avec des documents qui sont très bien
134 faits, et la semaine suivante, ou dans la même semaine, si je suis là deux fois dans la
135 semaine, nous regardons ensemble le travail fait, le travail qui a été réalisé, et je valide
136 ou ne valide pas ou je donne, quand, quand je sens qu'il y a, sur des techniques par
137 exemple un peu plus compliquées et comme les formulaires, les feuilles de style, enfin
138 les choses, je donne des exercices complémentaires si je m'aperçois, en fait, que le cours
139 n'est pas vraiment acquis. Le but étant d'acquérir parfaitement un cours avant de passer
140 sur le suivant. Parce que ces cours sont à difficultés évolutives, je dirais. Voilà...

141 a13 : Donc, vous, je dirais, vous contrôlez le travail, finalement ?

142 A13 : Je contrôle le travail...

143 a14 : Comme un chef de service ?

144 A14 : Comme un chef de service, je contrôle le travail comme un chef de service et au
145 sein, au poste de secrétaire assistante et à côté sur des cours que je peux donner sur des
146 cours pour faire...

147 a15 : Évoluer ses compétences ?

148 A15 : Évoluer ses compétences, tout à fait...

149 a16 : D'accord.

150 A16 : Euh...

151 a17 : D'accord, si nous continuons par rapport, à valider ses compétences au fur et à

152 mesure, en fin de parcours, est-ce que vous avez fait un point ?

153 A17 : Je fais un entretien, qui peut durer entre une heure et deux heures, suivant la
 154 personne, au cours duquel, et bien, on se remémore un petit peu, tout ce qui a été fait, et
 155 alors tant au niveau sur le poste de travail, et aussi tant au niveau aussi recherche
 156 d'emploi parce que je n'en ai pas parlé mais la recherche d'emploi, ça se fait, on, on en
 157 parle à chaque fois que nous nous voyons qu'est-ce qui a été fait comme démarches, des
 158 candidatures spontanées, des réponses à des petites annonces. Bien en amont, bien sûr,
 159 nous avons vu le CV et la lettre de motivation, sachant que pour le CV, j'estime que le
 160 CV est un acte de vente de la personne, pour se vendre elle-même, donc j'interviens, je
 161 donne des conseils mais je n'exige rien, j'estime qu'un CV c'est vraiment personnel.
 162 Donc effectivement, moi, je donne des conseils, notre directeur Monsieur X. donne
 163 également des conseils mais il est bien évident que la personne, il faut qu'elle se sente
 164 bien dans son CV, qu'elle se vende avec son CV. Donc je ne dirai jamais, ici il faut
 165 marquer ça, là il faut enlever ça. Je suis évidemment la recherche d'emploi, la recherche
 166 de stage. Il faut savoir que quand nous sommes à l'Entreprise d'Entraînement
 167 Pédagogique, nous avons les stages, les apprenants ont la possibilité d'effectuer un stage
 168 pratique de quinze jours, qui leurs permet, bien évidemment de, de tester leurs
 169 compétences. De voir, si en plus ils sont bien en adéquation avec ce que demande une
 170 entreprise actuellement. Donc la recherche de, c'est pas systématique la recherche de
 171 stage, ce n'est pas systématique dans le cas de notre apprenante, on verra que, et bien
 172 directement après, on en parlera peut-être tout à l'heure, mais directement après
 173 l'entreprise d'entraînement, elle a retrouvé un contrat de travail, ce qui est formidable.
 174 Mais c'est quelqu'un qui s'est vraiment, vraiment donnée beaucoup, à tout point de vue.
 175 Donc sinon, euh, je lui avais conseillé, effectivement, étant donné que son expérience
 176 professionnelle était très loin derrière elle, je lui avais conseillé de, bien effectivement
 177 faire un stage pour voir si elle était toujours en adéquation, comme je le disais tout à
 178 l'heure, avec ce qui est demandé actuellement aux secrétaires maintenant. Là on a pas eu
 179 besoin, mais c'est vrai que ce stage... c'est très important et je dirais que pour rechercher
 180 un stage, on, on procède de la même façon, que, je leur demande de procéder de la
 181 même façon que pour rechercher un emploi, donc l'investissement...

182 a18 : Pouvez-vous nous détailler un petit peu, ce que vous avez pu lui apporter, dans sa
 183 recherche de stage ou d'emploi, par rapport à son CV ou sa lettre de motivation ?

184 A18 : Donc effectivement, je suis intervenue sur son CV. On s'aperçoit, d'ailleurs que
 185 quand on entre à l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique et quand on en sort deux mois
 186 et demi après, on a son CV qui est complètement différent, qui mûrit, qui évolue, qui...
 187 et ça c'est, je dirais on voit, je dirais même à la limite que si on faisait deux photos, une
 188 photo à l'entrée en stage et une photo à la sortie, les apprenants sont souvent transformés
 189 par cette expérience d'Entreprise d'Entraînement. Euh, d'ailleurs certains apprenants
 190 nous quittent avec la larme à l'œil. Oui, c'est arrivé. Donc pour le CV, comme je le
 191 disais tout à l'heure je donne des conseils, des conseils, que la stagiaire, que l'apprenante
 192 met en application ou non. Et pour la lettre de candidature, et bien évidemment, je leur
 193 donne un petit peu des cibles, hein, euh faire une candidature spontanée, euh, ça
 194 demande quand-même de bien cibler les entreprises. C'est à dire que l'on ne va pas faire,
 195 prendre un annuaire, prendre par ordre alphabétique, il faut effectivement dans quel

- 196 secteur l'apprenante aimerait travailler, ensuite en fonction de sa situation géographique,
197 là on a une personne qui habite...
- 198 a19 : Là en fonction justement de ce cas,
- 199 A19 : De ce cas...
- 200 a20 : quelles entreprises, finalement, elle a ciblées ?
- 201 A20 : Alors en fonction de ce cas, c'est une personne qui habite à vingt, trente
202 kilomètres à peu près du centre. Elle a au départ, c'est vrai, au départ, elle avait ciblé sur
203 une zone, industrielle et commerciale qui est plus près, qui est sur le plateau du nord de
204 Y., on peut dire. Et puis elle avait eu des, elle a eu quelques entretiens pour des stages
205 qui ne se sont pas concrétisés à cette période, elle a eu des entretiens, oui, sur le plateau
206 nord de Y., elle habitant à une trentaine de kilomètres au nord de Y. Mais en fait,
207 l'emploi qu'elle a, pour lequel elle a été retenue, et euh c'est un contrat aidé, donc c'est
208 un contrat qui obligatoirement émanait d'une euh...
- 209 a21 : D'une institution
- 210 A21 : D'une institution hein, euh, donc qui se trouve par contre au centre de Y. Mais je
211 pense que c'était quelqu'un extrêmement mobile, c'était quelqu'un avait un permis, un
212 véhicule, donc, qui ça ne posait pas de soucis. Hein...euh...?
- 213 a22 : Est-ce que vous pouvez me détailler un petit peu, la transformation de cette
214 apprenante, tout à l'heure vous me parliez de la transformation des apprenants,
- 215 A22 : Oui...
- 216 a23 :Donc plus particulièrement par rapport à cette personne
- 217 A23 : Hum...
- 218 a24 : Est-ce que vous pouvez me dire, un petit peu me décrire, finalement comment elle
219 était à l'arrivée et comment elle était à la fin, aussi bien professionnellement que
220 personnellement ?
- 221 A24 : D'accord. D'ailleurs autant professionnellement que personnellement, c'est une
222 personne qui venait avec l'impression qu'elle ne retrouverait pas de travail. Vu son âge,
223 je vous le disais, c'est une personne qui doit avoir, qui a cinquante-trois ans, donc, euh,
224 souvent, on se dit à cet âge-là et puis elle ne pensait plus être au top
225 professionnellement. Donc ces deux mois et demi, durant ces deux mois et demi ça lui a
226 permis d'asseoir ses compétences, de perfectionner, euh, alors, je dirais encore surtout la
227 bureautique, parce que c'est vrai, elle avait encore des réflexes professionnels de
228 secrétaire qui était bien acquis. Donc sa faiblesse, c'était la bureautique, donc on a fait
229 en sorte de perfectionner cette technique bureautique. Et puis comme je vous disais un
230 petit peu, peut-être la restitution de prise de notes par compte-rendu, elle avait peut-être

231 aussi besoin un petit peu de revoir un petit peu ces techniques-là. Mais quand elle est
 232 rentrée à l'entreprise d'entraînement, c'était quelqu'un qui était persuadée qu'elle n'allait
 233 pas trouver un travail tout de suite et qu'elle allait peut-être devoir entreprendre un
 234 complément de formation alors on ne s'était pas, on n'avait pas encore parce que le cas
 235 ne s'est pas produit, mais elle était... elle avait une envie, elle avait l'envie de retrouver
 236 un poste mais à côté, mais parallèlement elle se disait en fonction de mon âge, en
 237 fonction de mon expérience antérieure trop ancienne, c'est des jeunes qui vont trouver
 238 du travail, je ne cause pas l'anglais, enfin elle se mettait tout un tas de..., et en fait au fur
 239 et à mesure de nos entrevues, c'est-à-dire toutes les semaines, je sentais que cette
 240 personne reprenait de plus en plus confiance en elle. Au fur et à mesure de, de ses
 241 rendez-vous, ses demandes d'entreprises, il faut dire également que les personnes qui
 242 sont dans cette Entreprise d'Entraînement Pédagogique ont l'opportunité de rencontrer
 243 des anciens professionnels, le groupe Malakof qui euh fait des simulations d'entretiens,
 244 qui ont d'abord un premier rendez-vous, qui donnent également leur avis sur les CV et...

245 a25 : Toujours par rapport au cas de notre apprenante, pour elle est-ce que

246 A25 : Toujours par rapport au cas de notre apprenante, donc elle, l'entreprise Malakof
 247 l'a vraiment aidée aussi. Et l'entreprise Malakof aussi ont un petit peu les mêmes vues
 248 que le directeur et moi-même sur les CV et donc ça a conforté, au fur et à mesure, elle
 249 se rassurait, grâce, elle a eu également des entretiens pour des stages, donc ça l'a aussi
 250 rassuré. L'entretien, au cours de cet entretien elle a pu parler un petit peu de ses
 251 compétences et elle avait une entreprise qui était prête à la prendre en stage de quinze
 252 jours. Donc elle s'est dit si on me prend en stage, elle ne pensait pas qu'on puisse la
 253 prendre en stage. Je pense que cet entretien pour un stage l'a confortée davantage dans
 254 ses compétences et l'a engagé à multiplier ses recherches d'emploi. Alors il est bien
 255 évident qu'elle a fait environ une quarantaine de recherches d'emploi, euh, soit, par
 256 réponses aux petites annonces ANPE, candidatures spontanées et euh, il faut dire que
 257 les réponses se sont faites souvent attendre. La personne qui, qui, et notre apprenante en
 258 l'occurrence, était très pressée d'avoir des réponses, euh bon elle a eu une réponse de
 259 l'entreprise dans lequel elle est en contrat mais c'est vrai qu'autrement elle n'avait pas eu
 260 trop trop de réponses. Donc notre rôle c'est aussi un petit peu de la rassurer et de la
 261 « booster ». Euh...?

262 a26 : Comme travail, qu'est-ce qu'elle a, qu'est-ce qu'elle a trouvé ?

263 A26 : Elle a trouvé en fait un travail de secrétaire, euh, au sein de l'hôpital de Y., en fait
 264 c'est un contrat aidé, un CAE. Donc là, elle est normalement en contrat jusqu'au douze
 265 décembre 2009. Donc ce qui permet pour elle... Donc, c'est un travail de secrétaire avec
 266 de l'accueil également, de la frappe évidemment sur ordinateur, de l'accueil. Donc ça lui
 267 plaît, parce que en plus le milieu médical l'intéressait particulièrement. Hein...?

268 a27 : Qu'est-ce que vous pensez qui a été déterminant dans son passage à l'EEP, dans
 269 votre accompagnement, pour ce retour à l'emploi ?

270 A27 : Alors pour ce retour à l'emploi, elle aurait très bien pu retrouver un emploi dans
 271 une PME-PMI, là, euh, c'est vrai que le CAE, c'est un contrat aidé qui s'adresse à une

272 certaine catégorie de personnes. Mais ce qui a été déterminant euh, je crois un petit peu,
 273 les formateurs, on est tous un peu comme ça à Portetsuit, on les, on les simulent (*pour*
 274 *stimulent je suppose*) ce qui est très important c'est que il n'y a pas une fois où nous
 275 nous sommes vues, où, euh, en dehors des conseils techniques que je donnais pour tel
 276 ou tel travail, je lui ai dit où en êtes-vous pour la recherche d'un emploi, est-ce que vous
 277 avez des réponses ? Est-ce que vous avez fait comme retour ? Et, euh, ils ont également
 278 un livret, on les aide en leur donnant un petit livret de recherche d'emploi, sur lequel ils
 279 peuvent noter toutes leurs démarches et nous formateurs, nous regardons les démarches
 280 qui ont été entreprises la semaine précédente et si on sent qu'il y a un petit peu de
 281 relâchement ou de découragement on incite à en faire un petit plus la semaine suivante.
 282 Donc, on, je pense que l'apprenant sait que nous suivons leurs recherches d'emploi.
 283 Hein, nous, nous les obligeons, je n'aime pas trop le terme mais nous faisons en sorte
 284 que, euh, en plus de ce que nous leur apportons techniquement, euh, la période dans
 285 l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique étant fort courte, deux mois à deux mois et
 286 demi, c'est fort court, dès le départ, on insiste énormément sur la recherche d'emploi et
 287 on suit. Je trouve que le livret est très bien fait, le livret de recherche d'emploi. Euh, ça
 288 nous, et en même temps, la stagiaire est boostée par ce livret, par le formateur, par le
 289 directeur, par l'entourage aussi, par les collègues quand elles trouvent du travail, ça, c'est
 290 important, très motivant, euh...?

291 a28 : Alors justement, est-ce que vous pouvez me parler de l'effet de groupe, ce que cela
 292 a pu faire sur cette apprenante ? L'effet de groupe, qu'est-ce qui a pu aider justement
 293 l'apprenante ?

294 A28 : Alors justement dans tous les services, que se soit dans tous les services, que ce
 295 soit les secrétaires, les comptables, nous, il y a une grande partie, environ 20% du temps
 296 qui est réservé à la recherche d'emploi dans cette Entreprise d'Entraînement
 297 Pédagogique, donc ça génère obligatoirement, des entretiens, donc dès que quelqu'un a
 298 un entretien, le groupe motive en plus la personne, la soutien, et euh, dès qu'il y a une
 299 embauche, c'est des applaudissements, ça paraît, il y a vraiment, vraiment un groupe très
 300 soudé et chacun participe à la réussite de l'autre et quand il y a des arrivées, il y a deux
 301 ou trois mois, deux personnes ont eu des emplois dans la journée, et je crois que cela
 302 motive énormément, hein, parce que il faut quand même se dire que le moral de
 303 l'apprenant n'est pas toujours...

304 a29 : Est-ce que l'on peut revenir à cette apprenante-là ?

305 A29 : Oui, cette apprenante-là, cette personne-là qui, qui, je vous le disait en raison de
 306 son âge et de son expérience, euh, elle se disait que dès que quelqu'un trouvait du
 307 travail, elle participait à la joie de la personne, et en même temps ça l'incitait à postuler
 308 davantage, voilà, euh... C'est quelqu'un qui a été active dans sa recherche d'emploi. Qui
 309 n'a, ou quand les bras se baissaient, le groupe était là pour redynamiser et je crois que
 310 c'est important cette bonne entente de groupe, ça contribue aussi à la réussite. Voilà et
 311 cette personne, en plus une personne qui était très, elle était à l'accueil, donc c'est
 312 quelqu'un qui était une communicante qui participait beaucoup, qui avait énormément
 313 de relation avec tous les services et c'est vrai que ça a ...

- 314 a30 : Par rapport à sa transformation, parce que tout à l'heure, on parlait
- 315 A30 : Hum
- 316 a31 : D'une transformation entre le début et la fin de son stage, est-ce que vous avez
317 d'autres choses à me dire, que se soit aussi bien dans son caractère personnel ?
- 318 A31 : Oui, oui,
- 319 a32 : Ou professionnellement, est-ce que vous voyez d'autres choses dans son
320 évolution ?
- 321 A32 : Personnellement je dirais, ce que, c'était quelqu'un d'un peu petit introvertie au
322 début qui mais s'est complètement transformée au niveau, c'est quelqu'un qui au départ,
323 effectivement, serait peut-être un petit peu restée dans son coin et qui au fur et à mesure
324 des jours, c'est une personne qui allait vers les autres, qui échangeait avec tous les
325 services. je pense que le poste l'a certainement aidé, le poste qu'elle a occupé au sein de
326 Portetsuit, parce que le poste de secrétaire polyvalente c'est un poste charnière, un poste
327 qui, c'est un lien qui est entre les différents services et personnellement, elle est devenue
328 de plus en plus, de plus en plus communicante et effectivement, on a vu cette personne
329 se transformer, même physiquement, c'est quelqu'un qui a trouvé le sourire, qui arrivait
330 avec le sourire, ce qui n'était pas forcément le cas au début, c'est quelqu'un qui était un
331 petit peu stressée, on a vu petit à petit le stress euh s'évanouir et le sourire de plus en
332 plus affirmé à chaque fois. Et de l'assurance dans l'exécution de ses tâches, ça c'est
333 important. Au début quand je lui demandais de frapper un courrier, de saisir un courrier,
334 je sentais, elle était crispée, elle avait et après elle me présentait un courrier tout à fait
335 bien présenté et tout, mais elle faisait avec vraiment avec aisance et facilité. Voilà...?
- 336 a33 : Est-ce que vous voyez d'autres choses ou ?
- 337 A33 : Non, je ne pense pas, je trouve que c'est, cette personne est un exemple.
- 338 a34 : Donc si, par rapport au sujet qui nous concerne, je sais que vous accompagnez une
339 autre formation, avec une évaluation, qui est professionnalisante
- 340 A34 : Tout à fait
- 341 a35 : Est-ce que vous pourriez me parler, bien pour vous, que représente une évaluation
342 et comment pourrait-on transposer cette évaluation au sein de l'EEP ?
- 343 A35 : Alors, euh, effectivement, je suis également responsable d'un stage secrétaire-
344 assistante, un stage diplômant, hein, un stage qui délivre un titre homologué de niveau
345 IV et ce stage dure neuf mois. Donc c'est vrai que ce stage comporte trois évaluations de
346 fin d'activité, trois validations plus un examen final. Euh, ce stage durant neuf mois,
347 euh, ces évaluations, euh, comment dirais-je, il est plus facile d'évaluer des personnes
348 sur neuf mois. Là au sein de Portetsuit, la « formation » ne dure que deux mois et
349 demi et en plus sur...

350 a36 : Presque trois mois, quand-même

351 A36 : Presque trois mois, ça dépend si on prend le stage, en plus sur un poste de travail,
352 il faut savoir que mes apprenantes sur un stage de secrétaire-assistante ne sont pas en
353 situation sauf en fin évidemment de formation puisque, en fin de formation par
354 l'intermédiaire d'études de cas, on peut imaginer que les personnes se transposent dans
355 une situation réelle de secrétaire. Euh, à Portetsuit, le côté apprentissage technique est
356 infime, ça peut bouger en fonction du niveau de la personne donc à mon avis il serait,
357 euh, un petit peu difficile, on pourrait faire une évaluation, mais une évaluation, il
358 faudrait une évaluation adaptée à la personne. Par exemple deux secrétaires
359 polyvalentes, officiant, bon euh, à la suite à l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique ne
360 pourraient, ne sont pas forcément évaluables de la même façon. On n'évaluera pas par
361 exemple une jeune qui après un BTS vient à Portetsuit pendant trois mois faire un stage
362 et une personne comme mon apprenante, l'apprenante dont nous parlions tout à l'heure,
363 qui malgré une expérience ancienne et un grand temps d'inactivité... Les compétences
364 ne seront pas les mêmes à la fin. Euh... Une... je veux dire elles vont pouvoir se vendre
365 toutes les deux à différents niveaux, mais pour faire une évaluation technique, je parle,
366 on ne procède, on ne pourrait pas procéder de la même façon.

367 a37 : Alors comment vous imagineriez, finalement, procéder ?

368 A37 : Je dirais moi que l'évaluation elle se fait tout au long de la formation, de la
369 présence...

370 a38 : Oui, mais l'idée de l'évaluation, là, c'est de, de formaliser...

371 A38 : Oui, de formaliser ?

372 a39 : De formaliser l'évaluation, donc...

373 A39 : Je vois pas comment.. Il faudrait pas évaluer cette personne, je pense, durant plus,
374 plus d'une journée...

375 a40 : Oui...

376 A40 : Hein, donc, et la mettre dans une autre situation, je ne vois pas trop comment, je
377 ne vois pas trop comment on pourrait évaluer techniquement, sinon lui donner par
378 exemple une étude de cas, comme je donne je donne, comme je donne à mes
379 secrétaires-assistantes. Mais, euh, c'est vrai qu'en deux mois et demi, trois mois, on
380 n'aura pas vu les mêmes choses que l'on a vu en neuf mois. Donc l'évaluation serait
381 obligatoirement restreinte, individuelle... ?

382 a41 : Individuelle, individualisée

383 A41 : Individualisée et ça, ça sera peut-être... ça sera pas forcément. Il faut savoir que le
384 formateur, euh... Si on fait une évaluation orale, mais si on fait une évaluation

385 technique, pour faire une évaluation individualisée technique il faudrait la préparer en
 386 amont, il faut savoir qu'il y a aussi un facteur temps, pour nous, hein. Il faut savoir que
 387 nous les formateurs, on a un temps de préparation, un temps de formation, un temps de
 388 correction et que nous sommes en fait, euh, employés quand-même trente-cinq heures
 389 semaine, même si nos heures ne sont pas... Donc effectivement, il faudrait... Avec du
 390 temps ce serait possible.

391 a42 : Quand vous dites évaluation, évaluation technique, est-ce que c'est seulement une
 392 évaluation technique qu'il faudrait faire ?

393 A42 : Non, il faudrait en plus faire une évaluation, euh... pas orale, mais d'aptitudes et
 394 de compétences...

395 a43 : Et là qu'est-ce qu'on pourrait évaluer dans ces

396 A43 : Moi, je sais qu'au cours de notre entretien, nous ne sommes pas obligés de faire
 397 un entretien, moi, j'ai à cœur de recevoir mes stagiaires en fin de formation de, de, pas
 398 de voir s'il y a des manques parce que ça je m'en soucie un petit peu avant, cela serait
 399 un petit peu trop tard, mais pour savoir, euh... ce qu'elles ont retiré de cette formation et
 400 puis je pose également beaucoup de questions sur la profession. Donc là je fais une
 401 évaluation orale de compétences, oui, c'est comme ça que l'on peut dire, l'évaluation
 402 technique, si vous voulez je la suis tout au long du stage, il n'y a pas vraiment
 403 d'évaluation technique de fin de formation. Mais l'évaluation orale effectivement, je
 404 pose des questions sur, euh, sur, sur différents sujets et là je m'aperçois si la personne...
 405 Mais je m'en aperçois bien avant, on ne peut pas attendre la fin de cette formation pour,
 406 euh, mais, euh... Mais en principe lors de cet entretien de fin de formation, on s'aperçoit
 407 que effectivement, que les compétences sont, sont acquises...

408 a44 : Si vous pouviez me détailler un petit peu finalement, ces compétences
 409 personnelles ou aptitudes, quelles seraient les aptitudes que vous évalueriez, ou que
 410 vous évaluez oralement ?

411 A44 : Euh... J'ai...

412 a45 : Que se soit d'ailleurs dans votre formation diplômante ou à l'EEP ?... Aujourd'hui
 413 quelles sont les aptitudes au niveau

414 A45 : D'une secrétaire ?

415 a46 : D'une secrétaire ? Ou plus largement finalement de quelqu'un qui recherche un
 416 emploi, puisqu'il y a des aptitudes générales ?

417 A46 : Oui, oui, c'est vrai que je me occupe essentiellement des secrétaires. Il faut déjà
 418 avoir de bonnes techniques, euh, techniques relationnelles, techniques de
 419 communication, la secrétaire, elle doit évidemment, savoir accueillir, elle doit savoir,
 420 mais tout part, le sourire, les techniques, on dit que le sourire s'entend au téléphone, je
 421 dirais, les, les relations avec le supérieur hiérarchique, les relations avec le groupe...

422 euh... mais tout ça on l'évalue parce que l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique est un
423 outil formidable... ça nous permet effectivement de, de voir la personne en position,
424 dans son poste. Ce qui n'est pas forcément le cas sur mon autre formation, l'avantage
425 que j'ai dans l'autre formation, c'est que ces apprenantes qui sont là neuf mois et ont
426 deux périodes en entreprise et moi je me rends dans les entreprises d'accueil des
427 stagiaires. Je rencontre un tuteur qui a suivi la personne donc cela nous permet
428 d'échanger. Donc là c'est vrai que c'est plus à ce moment-là que je, qu'on peut tester ces
429 compétences avec le tuteur. Alors que dans l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique
430 même s'il m'arrive d'aller visiter mes stagiaires, secrétaires quand elles font un stage
431 puisque le directeur me délègue cette fonction, euh, j'ai déjà l'idée, j'ai déjà une idée, de,
432 et souvent ça correspond tout à fait, le, le comportement professionnel de l'apprenante à
433 l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique est toujours le même en entreprise, ce qui n'est
434 pas forcément le cas dans, pour les personnes à qui je, j'enseigne uniquement une
435 technique... Mais c'est vrai qu'à l'Entreprise d'Entraînement est, c'est un outil
436 formidable. C'est un outil, euh...

437 a47 : Alors maintenant, quand vous prenez du recul par rapport à cette apprenante,
438 qu'est-ce que l'EEP lui a apporté ?

439 A47 : Moi, je dirais que l'EEP lui a redonné confiance, et ça avoir confiance, lui a
440 remonté le moral, elle a réussi, elle s'est reconsidérée à partir du moment où elle a été à
441 l'Entreprise d'Entraînement, je dirais que c'est cela, parce que ses compétences, même si
442 elles étaient un petit peu éteintes, elle a réussi à les retrouver ses compétences... et de la
443 confiance, c'est important, la confiance, le travail en groupe aussi, ça, c'est, et puis
444 reprendre ses réflexes professionnels... Mais c'est surtout la confiance parce que c'est
445 quelqu'un qui au départ, a fait énormément d'efforts pour se remettre en question,
446 retravailler, et petit à petit, comme je vous disais, la confiance revenant, euh, les
447 compétences aussi, on a senti une envie de ... retravailler et c'est je crois que c'est
448 surtout ça...

449 a48 : Aujourd'hui, pour vous, que veut dire le mot professionnalisation ? ... Quelqu'un
450 qui est professionnel dans votre métier, dans le métier de secrétaire ? ... A quoi vous
451 allez reconnaître quelqu'un qui va être professionnel ?

452 A48 : Quelqu'un qui est professionnel, c'est déjà quelqu'un qui désire déjà améliorer ses
453 compétences, et qui ne pense pas avoir toutes les compétences, parce que nous avons
454 tous les cas de figure, nous parlions de notre apprenante qui était un petit peu
455 introvertie, vous avez aussi d'autres personnes qui pensent avoir les compétences, donc
456 je dis à partir du moment où on veut améliorer ses compétences, ça c'est la
457 professionnalisation, pour moi...

458 a49 : Oui

459 A49 : Euh...euh... Donc dans le cas de notre apprenante, c'était vraiment, elle a vraiment
460 fait, euh, ce chemin, pour améliorer ses compétences... euh... pour être de nouveau
461 employable, c'était surtout le cas de notre apprenante, ...

462 a50 : Est-ce que vous pourriez me parler de la synergie qu'il y a entre apprenants ? On a
463 parlé du groupe, en général,

464 A50 : Hum, hum

465 a51 : Est-ce que là vous auriez un exemple par rapport à cette apprenante ? ... Une
466 synergie qui aurait été déclenchée par le travail proche qu'elle aurait eu avec une de ses
467 collègues ?...

468 A51 : Oui...

469 a52 : Est-ce que vous avez pu constater, observer, est-ce que vous auriez des faits à
470 m'indiquer ? ...

471 A52 : Oui, je vais effectivement parler de notre apprenante, alors, la secrétaire
472 polyvalente, notre apprenante, a des entretiens privilégiés avec le service ressources
473 humaines et euh... entre le service ressources humaines et l'accueil, alors, il..., comment
474 dirais-je, euh... notre apprenante, déjà ne voulait pas rester uniquement sur ce poste, elle
475 a voulu, elle est allé vers les autres services et plus précisément vers les ressources
476 humaines, parce qu'elle s'est dit, peut-être que je vais pas retrouver un travail,... dans un
477 poste d'accueil, d'enregistrement du courrier et, et donc elle avait un très bon rapport
478 avec le service des ressources humaines, ce qui lui a permis, un petit peu d'aller voir les
479 éléments, par exemple à la préparation de la paie, ça c'est des choses qui l'intéressaient.
480 Donc l'avantage, effectivement, à Entreprise d'Entraînement, on peut, euh, on peut aller
481 puiser, euh, un petit peu, euh, des ressources. Et là, précisément, je ne pense pas qu'elle
482 soit, elle aurait peut-être aimé aller à la comptabilité, mais on ne peut pas non plus trop
483 les faire se disperser, hein, donc là je sais qu'avec les ressources humaines, d'ailleurs elle
484 aurait été capable, à mon avis, de, d'occuper le poste d'assistante administrative,
485 ressources humaines, en l'absence, ce qu'elle a fait parce que j'ai eu besoin quelques fois
486 de renseignements et elle allait très facilement sur le poste et elle savait où chercher,
487 euh, la liste, par exemple des apprenants, euh, leur situation, si, si c'est quelqu'un qui,
488 quand elle a eu fait en fait le tour de son poste, a eu envie de voir un petit peu ce qui se
489 faisait dans les autres services. Et grâce, je crois, avec cette entente avec la personne des
490 ressources humaines, elle a réussi à aller puiser des compétences aussi au service des
491 ressources humaines. Bon ce qui a facilité, c'est que ça se situe dans la même pièce,
492 dans la même salle, euh, et puis elle... Ça prouve bien son envie de, de retravailler, elle
493 s'est dit peut-être que je trouverai un, un emploi dans un service ressources humaines,
494 donc elle avait envie de voir un petit peu ce qui se faisait mais elle s'est aperçu que, euh,
495 et je m'en suis aperçu aussi, quand j'ai eu besoin de certains renseignements, euh, elle a
496 pu me les donner, grâce, à... à ses recherches, à cet échange qu'elle avait eu avec le
497 service des ressources humaines...

498 a53 : Est-ce que vous pouvez me parler, justement, du relais, puisque, juste avant que
499 l'apprenante parte il y a quelqu'un qui reprend son poste ?

500 A53 : Voilà...

501 a54 : Donc elle va finalement, je dirais faire un passage au niveau de son poste à une
502 nouvelle apprenante. Est-ce que vous pouvez m'en parler ?

503 A54 : Alors, euh, comment ça se passe...

504 a55 : Alors comment ça s'est passé pour, toujours pour cette apprenante, la transition
505 entre les deux, entre les deux apprenantes ?

506 A55 : Oui justement, en plus cette apprenante a, je dirais, des compétences
507 pédagogiques, hein, ça c'est pas toujours le cas, et cette apprenante a su, alors, elle a
508 transmis à la nouvelle stagiaire, apprenante, le travail, alors il faut dire qu'elle est tombé,
509 notre apprenante dont nous parlons actuellement, est tombée sur une autre apprenante,
510 euh, très, très vive, d'une compréhension très rapide qui a très vite ciblé le poste, hein,
511 mais elle avait, quand-même, laisser des dossiers, laisser des... parce qu'en fait ça s'est
512 fait pendant environ une semaine,... ça s'est fait environ pendant à peu près une semaine,
513 là on a eu beaucoup de chance parce que la transition a pu se faire ainsi. Quelques fois,
514 l'apprenante arrive sur le poste alors que l'autre personne a trouvé un emploi, donc notre
515 rôle de chef de service, bien sûr, est de, de nous transmettre tous ces éléments, mais
516 c'est vrai qu'il est préférable...

517 a56 : Alors dans ce cas-là, si on peut revenir

518 A56 : Si on peut revenir à notre apprenante...

519 a57 : Donc dans ce cas-là comment ça s'est passé par des exemples ?

520 A57 : Par des exemples, et bien les personnes ont été en binôme sur le poste et toutes,
521 toutes les tâches afférentes à ce poste ont été transmises de notre apprenante vers la
522 nouvelle apprenante, alors, euh de l'enregistrement du courrier, euh, le courrier est
523 arrivé, notre apprenante a montré à la nouvelle apprenante comment on enregistrerait le
524 chrono courrier arrivé avec des techniques bien précises que nous,... des techniques
525 d'ailleurs qui se font dans toutes les entreprises, euh, elle lui a montré tous les dossiers
526 et fichiers informatiques, comment, ça s'est fait vraiment dans dans dans la bonne
527 humeur, et il faut dire que l'apprenante qui suit notre apprenante a des capacités
528 d'adaptation exceptionnelles.

529 a58 : Est-ce que vous pouvez nous en parler un petit peu de cette nouvelle apprenante ?

530 A58 : Oui. Alors là c'est une nouvelle apprenante qui *a contrario*, contrairement à notre
531 ancienne apprenante n'a pas d'expérience professionnelle qui a donc euh, a un bac pro,
532 bac professionnel en secrétariat mais qui n'a pas pu le mettre en pratique. Donc comme
533 je vous le disais tout à l'heure, l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique s'adresse à ce
534 genre de public. Donc cette personne est venue trouver des réflexes et n'ayant pas
535 vraiment d'expérience professionnelle, elle a su toute de suite s'adapter à ce poste, tout
536 de suite, par elle a des qualités de euh, des qualités aussi de communication, elle
537 comprend très vite, c'est vraiment quelqu'un qui est, qui est vraiment très à l'aise, qui a
538 été toute de suite très à l'aise sur ce poste... Et c'est, c'est complètement euh, ce sont

539 complètement deux personnes différentes, là c'est une personne d'une vingtaine
 540 d'années, nous avons une personne de cinquante ans, comme quoi l'Entreprise
 541 d'Entraînement Pédagogique est vraiment adapté à tous public, à tous âges à partir du
 542 moment, je crois, à partir du moment où l'on veut travailler, où l'on veut, euh, prendre
 543 un poste, l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique est vraiment un outil formidable, un
 544 tremplin vers l'emploi...

545 a59 : Donc si on revoit un petit peu par rapport à l'évaluation, quels seraient les
 546 éléments qui pourraient aider l'apprenant, je dirais peut-être dans sa recherche d'emploi,
 547 peut-être, vous m'avez parlé de confiance en soi, est-ce qu'il y a des éléments
 548 d'évaluation qui pourraient faciliter la confiance en soi ?

549 A59 : Euh... C'est vrai que... avant de rechercher un emploi... avant même de refaire son
 550 CV ou sa lettre de candidature, il faut que la personne soit capable de faire un bilan sur
 551 sa vie, sa vie passée, alors bon quand c'est une jeune comme on a actuellement, c'est vite
 552 faire, mais quand c'est euh, le cas de notre ancienne apprenante, euh, on part
 553 effectivement du bilan et ensuite euh... ensuite on voit quels éléments...

554 a60 : Ce bilan comment le fait-elle ?... En fait, comment cette apprenante, comment elle
 555 a pu le faire ?

556 A60 : Alors ...

557 a61 : Comment ça s'est déroulé ?

558 A61 : Disons que nous en avons parlé oralement et ensuite je lui ai demandé de mettre
 559 par écrit les différents points de son expérience antérieure, de son expérience et des
 560 compétences qu'elle a mis en œuvre durant ses expériences, pour bien partir, et puis
 561 euh... Une fois que ça a été mis sur papier, c'était surtout pour nous servir à faire un CV
 562 complet, riche et donc on a ensuite ressorti les compétences qu'elle avait et qu'elle
 563 pouvait mettre en exergue dans la profession qu'elle recherchait, dans le poste qu'elle
 564 recherchait. Ça nous a surtout aidé à faire, à refaire un CV, je dirais par compétences...

565 a62 : Est-ce que vous pensez que justement une évaluation, au départ, aurait, pourrait
 566 être une aide ou un guide pour le CV ?

567 A62 : Il existe, il existe, le directeur de l'entreprise, il existe une évaluation de départ,
 568 enfin un imprimé on va dire, c'est pas une évaluation. Il existe un imprimé de départ
 569 mais c'est vrai que je crois que notre rôle de formateur est, c'est aussi le rôle du
 570 formateur, qui accompagnons, on accompagne vraiment le stagiaire, euh, c'est notre
 571 rôle, tout ça dépend en plus de, de l'apprenant...

572 a63 : Justement, est-ce que vous faites une différence entre, l'apprenant qui va noter
 573 seulement ses compétences et une évaluation, pour vous c'est quoi la différence ?

574 A63 : ...

- 575 a64 : Est-ce qu'il y en a une ?
- 576 A64 : ... Ben, je pense qu'il y en a une, oui, euh, euh...
- 577 a65 : Est-ce que cela serait l'échange dont vous me parliez ?
- 578 A65 : Oui, oui, c'est surtout ça, c'est l'échange que l'on a avec l'apprenant...
- 579 a66 : Et justement est-ce que vous pourriez me détailler un peu plus de cet échange...
580 D'après vous, est-ce qu'il peut, qu'est-ce qu'il apporte en plus à l'apprenant par rapport à
581 une liste, finalement, qu'est-ce que l'échange apporte en plus ?
- 582 A66 : Ben l'échange nous permet de guider point par point, je dirais alors qu'une liste
583 c'est un peu impersonnelle donc l'échange, c'est encore, c'est l'accompagnement qui est
584 plus présent, à mon avis. Je ne sais pas si je m'exprime bien ?
- 585 a67 : Si si, c'est tout à fait...
- 586 A67 : Mais parce que le papier, euh, euh, c'est, moi après, c'est vrai on peut reprendre ce
587 papier et on peut en parler mais je crois qu'un échange direct dès le départ, c'est mieux
588 en fait, pour vraiment accompagner la personne...
- 589 a68 : D'accord... Est-ce qu'il y a des points finalement que vous voudriez, que l'on
590 pourraient aborder par rapport justement à ses compétences ? ... des points
591 complémentaires ? ...
- 592 A68 : Moi, je dirais effectivement ça dépend du temps que l'on a avec les personnes,
593 moi, nous, mais je vais vous parler de mon cas personnel, je suis ici deux demi-journée
594 avec mon apprenante, c'est vrai que ça fait quelques fois juste étant donné que il
595 m'arrive de prêter main forte à des personnes de d'autres services. Mais c'est vrai que...
596 mais c'est une question de temps et c'est évaluer comme ça, et en même temps quand je
597 fais le cours global et bien je ne suis pas avec mon apprenante en particulier. Donc c'est
598 vrai que je pense peut-être qu'une demi-journée de plus tous les quinze jours, cela me
599 laisserais effectivement peut-être le temps de préparer une évaluation, plus formelle.
600 Mais je dirais en fait que l'évaluation individuelle, c'est bien aussi. C'est bien aussi parce
601 qu'aucune des... même à parcours égal, aucune des apprenantes ne se ressemblent, n'a
602 les mêmes projets, n'a le même passé, n'a les mêmes projets et ...
- 603 a69 : Justement, vous me parliez de projet, comment ce thème a été abordé avec cette
604 apprenante-là par exemple ? ... Comment il a été défini son projet ? ...
- 605 A69 : Bée, disons que euh encore une fois nous accompagnons donc nous laissons
606 l'apprenant nous détailler son projet, donc euh... alors vous avez des apprenantes qui,
607 qui veulent essentiellement travailler dans un service ou dans une PME-PMI, moi je
608 laisse toujours parler l'apprenante, et je l'accompagne dans son projet, c'est-à-dire que je
609 ne vais pas l'influencer, je ne voudrais surtout pas l'influencer. Il faut savoir que j'ai
610 toujours un rôle d'accompagnant et jamais et de ...

- 611 a70 : Oui, vous aidez...
- 612 A70 : Voilà...
- 613 a71 : Vous aidez, tel quel le mot compagnonnage ?
- 614 A71 : Voilà, exactement, exactement, tout à fait...
- 615 a72 : En laissant le libre arbitre ? ...
- 616 A72 : A l'apprenante tout à fait...
- 617 a73 : D'accord... On a fait le tour ? ...
- 618 A73 : Oui...
- 619 a74 : Je vous remercie beaucoup. Je pense que cela m'aidera beaucoup pour mon
620 mémoire, parce que compte-tenu de votre expérience, c'est très enrichissant cet
621 entretien. Merci.
- 622 A74 : J'espère que j'ai pu vous éclairer suffisamment, voilà !
- 623 a75 : Tout à fait, merci beaucoup.

ANNEXE 3

TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE BLAISE

1 b1 : Donc, je souhaiterais que vous me décriviez votre travail, les principales tâches,
2 que vous accomplissez, comme si vous alliez le décrire vraiment à un débutant, et
3 j'aimerais bien aussi que vous me détailliez le parcours d'un groupe, du début de
4 l'information collective à la fin du stage, soit jusqu'au retour à l'emploi, soit jusqu'à
5 la fin de la formation.

6 B2 : Alors ça sera une partie de mon travail, parce que mon travail ne consiste pas à
7 faire le recrutement des stagiaires mais c'est quand-même une partie importante d'un
8 responsable de service, d'un responsable d'une EEP, c'est de recruter les stagiaires qui
9 vont intégrer le dispositif. Alors on commence toujours, puisque c'est la première étape,
10 le candidat va commencer à prendre contact avec l'EEP déjà au cours d'une information
11 collective, une réunion d'information collective euh. Au cours de cette réunion qui est
12 libre d'accès, c'est-à-dire tout le monde peut s'y présenter, et qui est mensuelle, au
13 cours de cette réunion, on, je vais expliquer au groupe ce qu'est une Entreprise
14 d'Entraînement, son rôle, ses objectifs de formation, l'organisation d'une EEP, les
15 interactions d'une EEP, en l'occurrence celle de Y., avec toutes les EEP du réseau, aussi
16 bien du réseau national et international et puis savoir aussi à quels besoins va pouvoir,
17 besoins de formation, évidemment, ou d'insertion professionnelle, va pouvoir répondre
18 l'Entreprise d'Entraînement, le dispositif EEP, ça c'est une partie de l'information
19 collective, c'est la première partie, ça dure environ une trentaine de minutes, trente à
20 quarante-cinq minutes, à partir de là, euh...

21 b2 : Excusez-moi, est-ce que vous pouvez me développer les objectifs de l'EEP ?

22 B2 : Alors oui, les objectifs de l'EEP...

23 b3 : Les objectifs de l'EEP et puis le public...

24 B3 : En fait le public qui va intégrer l'EEP, peut avoir m'importe quel niveau de
25 formation, venir de n'importe quel horizon, n'importe quel âge, c'est tous niveaux tous
26 publics, on va recevoir des gens qui ont un niveau BEP jusqu'à un niveau bac plus cinq,
27 euh, il n'y a pas de restriction de public, il faut simplement que les gens soient
28 demandeurs d'emploi, et même quelques fois, on peut aller au-delà de ce critère...
29 euh... Le rôle de l'EEP, c'est de proposer un entraînement professionnel, comme son
30 nom l'indique, donc les personnes vont pouvoir intégrer un poste de travail qui
31 correspond ...déjà à leur projet professionnel. Voilà, je veux être, je suis ou après ma
32 formation, je peux prétendre à être, secrétaire, secrétaire-commercial ou aide-
33 comptable, et je vais intégrer l'EEP donc à un poste de secrétariat ou de comptabilité,
34 correspondant à mon projet professionnel, il faut que ça corresponde aussi aux
35 compétences de base de la personne. L'EEP dans la plupart des cas ne pourra pas
36 apporter une formation théorique de base à la personne. C'est-à-dire, concrètement la
37 personne qui veut intégrer le service de comptabilité, doit avoir un niveau, au moins un
38 niveau BEP en comptabilité. Donc ça, c'est ce qu'on appelle nous les pré-requis. Euh...

39 Donc les personnes devront avoir les compétences de base du poste, et le poste devra
40 correspondre au projet professionnel de la personne. La personne va intégrer un poste de
41 travail à l'EEP et va prendre en charge les tâches, les missions...euh...donc qui
42 découlent de l'activité du service... euh ... Ça va répondre à quels objectifs, et bien déjà
43 à la prise de conscience de ses compétences, voir reprendre confiance aussi en ses
44 compétences. Là ça va être la mission première de l'entreprise d'entraînement. Donc le
45 public qui va se reconnaître dans ces objectifs, et bien des gens qui n'ont pas travaillé
46 depuis un certain temps, qui ont perdu leur emploi et qui n'ont pas travaillé depuis six
47 mois, un an, deux ans, quatre ans voire plus. Je prends l'exemple de femmes qui n'ont
48 pas travaillé pour élever leurs enfants, dans le cadre d'un congé parental, les personnes
49 qui ont perdu leur emploi suite à un licenciement économique et puis euh... et des
50 personnes qui n'ont pas trouvé d'emploi après une formation initiale, des gens qui
51 sortent d'un BTS, d'un bac pro, etc. Bien, euh...Donc l'Entreprise d'Entraînement va
52 permettre à ses personnes-là de réactiver des réflexes professionnels et surtout de
53 reprendre confiance dans leurs compétences. L'autre objectif de l'EEP c'est de
54 permettre aussi à des personnes d'étoffer leur expérience, à un poste de travail. Donc ça
55 va permettre à ses personnes de mettre en pratiques des connaissances théoriques en
56 situation professionnelle. Donc, là ça peut correspondre aux besoins que peut éprouver
57 un jeune diplômé, par exemple, qui sort, qui vient de terminer un cursus de formation
58 initiale et qui a peu travaillé en entreprise, excepté les stages ou les travaux d'été, et
59 donc, et bien qui va avoir besoin de se rassurer et puis d'acquérir aussi un peu
60 d'expérience en mettant en pratique ses connaissances au sein d'un service d'une
61 entreprise. Euh... On va aussi travailler sur de l'acquisition de compétences nouvelles,
62 parce qu'à l'EEP, on va apprendre en travaillant. Euh... par ce biais la personne va
63 acquérir de nouveaux savoirs, au poste de travail, tout simplement en travaillant, à
64 travers certains modules de formation qui sont dispensés à l'EEP, mais enfin ça on en
65 parlera peut-être tout à l'heure, on y reviendra peut-être un peu plus tard. Et aussi tout
66 simplement en auto-formation avec la documentation des supports de cours qui sont à sa
67 disposition au sein de l'entreprise d'entraînement. Euh, et puis l'autre axe de travail euh
68 donc prise de conscience de ses compétences, reprise de confiance en soi, actualisation
69 de ses connaissances, acquisition de nouveaux savoirs, et je dirais même ces deux
70 objectifs-là que je viens de citer, vont être au service d'un objectif final qui est le retour
71 à l'emploi. Et là, le bénéficiaire va être... accompagné tout au long de son parcours dans
72 sa recherche d'emploi, hein,... sur des modules dont on pourra parler peut-être un plus
73 tard. Donc, voilà l'information que la personne va avoir quand elle va être à
74 l'information collective. A partir de là si la personne estime que le disposition
75 correspond à ses besoins et bien elle va maintenir sa candidature et là on va passer à la
76 deuxième étape. L'autre étape, on va soumettre aux candidats un certain nombre de tests
77 ou de questionnaires voilà qui vont permettre de mieux cerner son profil, de mieux
78 cerner ses besoins. Bien. Une fois ces tests passés, dans la même matinée, je vais
79 recevoir chaque personne cinq, dix minutes pour avoir déjà un premier aperçu, un
80 premier ressenti sur la candidature et éventuellement si j'estime que la personne va
81 pouvoir, à de fortes probabilités de pouvoir intégrer l'Entreprise d'Entraînement, on va
82 convenir d'un rendez-vous, individuel là, on va plus parler du cas de la personne, et voir
83 quel serait ce projet EEP qu'on pourrait mettre en place avec la personne. Voilà... euh,
84 voilà ce qui va composer cette réunion d'information collective qui est, je le répète,
85 mensuelle. Donc ensuite, va intervenir cet entretien individuel. Au cours de cet entretien

86 individuel, on va aborder vraiment le cas de la personne, son parcours, son projet
87 professionnel, un peu plus dans le détail, son niveau de compétences puisqu'on aura le
88 résultat des tests, le résultat des questionnaires et donc on va pouvoir mettre en place
89 avec la personne un projet de formation à l'EEP... Un projet de formation à l'EEP avec
90 et en déterminant, ça aussi c'est important, un poste de travail qui sera attribué à la
91 personne et qui... pourra répondre aux besoins de formation de la personne. Bien... euh
92 cet entretien va avoir une durée de dix, quinze minutes, trente minutes, cela va dépendre
93 de, de chaque individu et puis de la situation de la personne. Peut-être que, au cours de
94 cet entretien va se révéler un besoin de formation avant l'Entreprise d'Entraînement. Il
95 est possible que la personne n'est pas le niveau, ou qu'il soit souhaitable qu'avant
96 d'intégrer l'entreprise d'entraînement la personne suivre un cursus de formation, soit un
97 cursus de formation relativement cours, de style APP ou visa bureautique, visa
98 comptabilité, des choses comme ça, qui vont être un bon préalable à un parcours à
99 l'EEP. Ça, ça va être déterminer avec la personne, décider avec la personne au cours de
100 l'entretien et puis une fois que cette personne aura réalisé cette formation préalable, bien
101 on va pouvoir, à ce moment-là, on va pouvoir envisager une formation à l'EEP. Euh...
102 Il est possible aussi qu'à l'entretien on s'aperçoivent que et bien le parcours à l'EEP
103 n'est pas le dispositif qui convient à la situation de la personne et à ses besoins de
104 formation. Et bien, là, je vais donc essayer d'orienter la personne vers d'autres
105 dispositifs en lui donnant des pistes, des pistes de réflexion et de, d'investigation en fait,
106 et bien pour trouver la bonne formule de formation qui va lui convenir. Peut-être
107 qu'aussi, on va déterminer, dans certains cas, et bien un manque de, que le projet
108 professionnel n'est pas assez précis pour rentrer à l'EEP. Et là il y a un travail à faire
109 avec un conseiller d'insertion, soit un conseiller ANPE, soit un référent Mission locale,
110 ça dépend quel organisme accompagne la personne. Et là il y aura un travail de
111 finalisation, de précision du projet professionnel avant d'entreprendre une formation
112 éventuellement à l'EEP, un parcours en EEP. Bien, ça c'est toute la phase de
113 recrutement, en fait pour l'Entreprise d'Entraînement. Une fois que la personne aura
114 confirmé son entrée, le poste de travail, le projet en EEP et bien on pourra convenir
115 d'une date d'intégration et il y a des intégrations à l'EEP tous les mois puisque tous les
116 mois on va renouveler d'un tiers l'effectif de l'entreprise d'entraînement. Hein,
117 L'Entreprise d'Entraînement est, dans mon jargon de formation, est un dispositif de
118 formation avec entrée et sortie permanente. C'est-à-dire qu'il n'y a pas de début de fin
119 de session mais tout simplement des entrées et des sorties tout au long de l'année et
120 tous les mois. Euh... euh, à partir de là euh la personne donc intégrera l'EEP à une date
121 précise. Avant son intégration, avant le premier jour, il y aura ce qu'on appelle la phase
122 de positionnement. C'est-à-dire qu'on va compléter les tests et les questionnaires qui
123 ont été passés lors de l'information collective par des tests un peu plus précis et peut-
124 être beaucoup plus en relation avec les compétences techniques de la personne, en
125 rapport avec le domaine d'activité, des tests en compta, ou des tests en secrétariat ou en
126 commercial ou en ressources humaines, plus liés à l'activité qu'elle aura au poste de
127 travail. Donc là ce sont ce qu'on appelle des tests de positionnement, qui ne sont pas on
128 l'a bien compris des tests de sélection, la personne a déjà, va intégrer le dispositif. Euh,
129 ces tests sont importants, pour permettre à l'équipe pédagogique d'accompagner la
130 personne tout au long de son parcours et puis en plus ça permet aussi à la personne
131 d'avoir une évaluation qui est très précise sur ses compétences, savoir où j'en suis, ce
132 que je sais, ce que je sais pas, d'accord, là où j'ai des lacunes, à pouvoir et bien à

133 travailler tous ces points-là lors du parcours en EEP... Ensuite il y aura l'intégration. Ça,
 134 c'est important, le parcours en EEP va se, pour faire simple, va être divisé en deux
 135 phases. On aura d'abord la première phase que l'on appelle la phase d'intégration, hein
 136 et puis une phase où la personne va intégrer un poste de travail et va prendre, répondre
 137 enfin aux besoins du service en entreprenant des tâches et des missions qui
 138 correspondent d'abord à son niveau de compétences, bien sûr et puis aux besoins du
 139 service dans lequel elle... elle sera intégrée. Alors pour la phase d'intégration...

140 b4 : Je voulais juste que vous reveniez, un petit peu sur les deux semaines...

141 B4 : Donc on va préciser les deux semaines d'intégration, parce que c'est une phase
 142 importante, tout le parcours est important mais cette phase-là, quand même est
 143 importante pour le bon déroulement du parcours. Alors la phase d'intégration va
 144 intégrer différentes choses. Euh... Le groupe qui rentre, puisque ce sera un groupe entre
 145 six, sept, huit personnes jusqu'à douze personnes, le groupe va déjà rencontrer tous les
 146 formateurs, chefs de service, puisqu'à l'EEP les formateurs ont deux casquettes, ils sont
 147 à la fois formateur et responsable de service, puisqu'ils vont animer un service, avec des
 148 tâches et des missions qu'ils donneront aux différents stagiaires et puis en même temps
 149 ils ont une casquette formateur, puisqu'ils sont là aussi pour aider la personne,
 150 l'accompagner, et éventuellement de dispenser des actes de formation dans un contexte
 151 qui est très particulier à l'Entreprise d'Entraînement puisque la formation est souvent
 152 dispensée au poste de travail, à la personne qui en a besoin ou aux deux ou trois
 153 personnes, très peu de formation en groupe à l'Entreprise d'Entraînement, hein, donc
 154 l'acte de formation est fait individuellement et au poste de travail. Donc, chaque chef de
 155 service va rencontrer le groupe pour expliquer quel est son rôle, le fonctionnement de
 156 son service, comment son service va s'insérer dans le fonctionnement de l'Entreprise
 157 d'Entraînement, qui est une entreprise en fait, en soi, on n'a pas beaucoup parlé de ça au
 158 début ce qu'est l'Entreprise d'Entraînement. L'Entreprise d'Entraînement... fonctionne
 159 à l'identique d'une entreprise, les deux, la différence principale entre l'Entreprise
 160 d'Entraînement et une véritable entreprise, c'est la non reconnaissance de son statut
 161 juridique, c'est-à-dire que l'Entreprise d'Entraînement n'est pas inscrite à un registre de
 162 commerce ou un registre des métiers, mais pour tout le reste l'organisation est
 163 complètement identique à l'organisation d'une entreprise réelle. Donc, rencontre avec les
 164 chefs de service, qui vont expliquer le fonctionnement de leur service, et comment ils
 165 s'articulent, comment ça s'articule dans le fonctionnement de l'entreprise, une première
 166 chose, ensuite il y aura des modules de sensibilisation, sensibilisation à la fonction
 167 ressources humaines, pourquoi les ressources humaines parce c'est une fonction qui
 168 n'est pas très bien comprise et qui est mal connue des professionnels. Donc bien
 169 expliquer la fonction des ressources humaines et les différentes composantes de cette
 170 fonction. Sensibilisation à la qualité, à la démarche qualité aussi, c'est encore une
 171 démarche, le nom est connu, mais si on demande à des personnes qui intègrent l'EEP de
 172 nous expliquer ce qu'est une démarche qualité, sans pour cela entrer dans le détail, et
 173 bien il y a très peu de personnes qui seraient capables de mettre quelques mots, un
 174 vocabulaire derrière la démarche qualité, une sensibilisation à la démarche qualité qui
 175 est importante, une sensibilisation aussi au développement durable et aux problèmes
 176 environnementaux, ça, c'est une demande du financeur parce que la région qui finance
 177 cette formation souhaite que chaque bénéficiaire puissent être sensibilisé au

178 développement durable, ses enjeux et puis les principes fondamentaux et la définition et
179 comment tout ça fonctionne. Tout ça, ça fait partie de la phase d'intégration. Et puis
180 autre partie importante de cette phase d'intégration, qui je vous le répète, dure deux
181 semaines, c'est tout le travail que l'on va faire sur la préparation à la recherche
182 d'emploi. Je dis bien la préparation à la recherche d'emploi, parce que c'est vraiment ce
183 qui va euh... structurer toutes ces ...tous ces modules. Alors sur ces deux semaines, ces
184 soixante-dix heures de phase d'intégration, la préparation à la recherche d'emploi, c'est
185 trente-cinq heures. C'est quand-même la moitié de, de ce temps. A peu près trente-cinq
186 heures. Alors on va travailler quoi précisément. On va pas trop insister sur comment on
187 fait un CV, comment on fait une lettre de motivation, la présentation, parce que tout ça,
188 maintenant, c'est des choses, qui ont été souvent vues et revues et en fait, si c'est
189 important, c'est important mais ça va pas avoir une importance capitale dans la
190 préparation à la recherche d'emploi. On va travailler des choses comme, plutôt le rôle
191 du CV, plutôt que son contenu parce qu'une fois qu'on aura défini correctement le rôle
192 du CV et de la lettre de motivation, ben le contenu sera défini *de facto*, hein, donc bien
193 comprendre aussi que la recherche d'emploi se fait en deux temps et c'est bien
194 important de bien distinguer ces deux étapes-là. Première étape qui va être euh, ...
195 contacter l'entreprise pour pouvoir obtenir un entretien, ça, ça va être le rôle du CV et
196 de la lettre de motivation, la deuxième étape, ça va être l'entretien de recrutement où là
197 on va obtenir son emploi. On n'obtient pas un emploi avec un CV et une lettre de
198 motivation mais on obtient un entretien. Donc on va travailler à la préparation de ces
199 différentes étapes. D'abord, première étape, puisque le CV et le contenu de la lettre de
200 motivation va défendre, va dépendre pardon, de...euh, de cette première étape l'analyse
201 de l'offre d'emploi. On s'aperçoit que beaucoup de demandeurs d'emploi ne savent pas
202 lire, analyser, comprendre l'offre d'emploi, c'est important puisque l'offre d'emploi,
203 c'est le seul contact avant l'entretien qu'on va avoir avant avec le recruteur ? Et donc il
204 faut absolument, je dirais presque savoir lire entre les lignes. Donc on fait une
205 investigation, on décortique, on décrypte cette offre d'emploi, on fait une analyse de
206 façon à en sortir tous les tenants et tous les aboutissants, de façon à bien comprendre,
207 surtout bien comprendre la demande, le souhait, le besoin de l'entreprise qui va recruter.
208 A partir de là, quand on aura bien compris tous ces éléments-là et bien on va pouvoir
209 construire un CV et un lettre de motivation. Et le CV et la lettre de motivation vont être
210 remaniés à chaque offre en fonction de la demande du recruteur. Donc ça, ça va être une
211 part importante du travail que l'on va faire avec les stagiaires. On va aussi travailler,
212 puisque ensuite il faudra, une fois que l'on aura compris la demande du recruteur, il
213 faudra...euh... comment dire euh...indiquer, formaliser sur le CV et la lettre de
214 motivation, ses compétences techniques, son savoir-faire et ses aptitudes, son savoir-
215 être. Donc là, on va travailler aussi, sur la connaissance des compétences et des
216 aptitudes de chaque personne. Il faut que chaque demandeur d'emploi ait une vision très
217 claire, précise de ses compétences et de ses aptitudes, être capable de les formuler, être
218 capable de décrire aussi ses compétences. Voilà, je sais faire, par exemple, je sais gérer
219 une réunion, je suis capable d'expliquer comment on gère une réunion, il y a toute la
220 partie logistique de la préparation de la réunion, pendant la réunion la prise de notes et
221 ensuite le compte-rendu. Il faut être capable d'expliquer les différentes étapes, de les
222 dire de façon précise au recruteur. C'est une, cette première étape permet aussi de
223 convaincre le recruteur qu'on est capable de réaliser la tâche. A partir du moment où on
224 est capable de la décrire, bien *a priori* on est capable de la réaliser. Donc ça, c'est une

225 étape importante, on travaille beaucoup sur les compétences avec des cartographies de
226 compétences pour bien comprendre ce qu'est une compétence, la différence entre une
227 tâche spécifique et une compétence, une compétence qui doit être transversale ou du
228 moins transférable à n'importe quelle entreprise... L'au, ça, ça va nous servir pour
229 travailler son CV, sa lettre de motivation et pour aussi préparer un argumentaire,
230 préparer son argumentaire pour l'entretien de recrutement. Alors la préparation de
231 l'argumentaire va se faire en plusieurs étapes et aussi va concerner différents
232 compartiments de l'entretien. Déjà, on sait très bien qu'il y a des questions, des sujets
233 qui vont revenir très très régulièrement à l'entretien. On les a listés, on les connaît, ce
234 sont des questions et des thèmes qui sont récurrents lors de l'entretien de recrutement.
235 Et bien on va travailler avec le groupe des pistes de réponses, je dis bien des pistes de
236 réponses, il est pas question de donner des réponses toutes faites, qui éventuellement,
237 que chaque stagiaire ne pourra peut-être pas s'approprier, parce qu'il est question déjà
238 de s'approprier des réponses et simplement donner des pistes, et aussi de bien
239 comprendre, parce que c'est une première étape importante, de bien comprendre
240 pourquoi le recruteur va poser telle ou telle question, pourquoi le recruteur aborde tel ou
241 tel sujet et voir que et bien que c'est très pertinent, que cela a un intérêt pour lui, pour sa
242 sélection, pour le choix final... A partir du moment où on a bien compris quel était le
243 souhait du recruteur, et pourquoi il posait ses questions, on peut répondre plus
244 facilement à ses questions-là. Donc préparer un argumentaire, préparer des réponses à
245 toutes ces questions qui reviennent assez régulièrement lors des entretiens de
246 recrutement. On verra aussi toute la logistique de l'entretien de recrutement. C'est-à-
247 dire la préparation un petit peu avant l'entretien, lorsque l'on connaît la date, l'itinéraire,
248 la tenue vestimentaire. Alors, ça peut faire sourire, ça va faire partie du pratico pratique
249 mais n'empêche que... c'est important, euh... de quoi prendre des notes. Relire son
250 offre de formation, on a très bien pu répondre à cette offre il y a deux mois, et donc
251 avoir un entretien deux mois après on a plus en tête l'offre de formation, revenir sur son
252 argumentaire pour bien s'en imprégner, préparer aussi, faire une recherche
253 d'information sur cette entreprise parce que peut-être, il y a qu'à ce moment-là que l'on
254 connaît le nom de l'entreprise, le secteur d'activité, donc faire toutes ces recherches-là
255 de façon à finaliser cette préparation à l'entretien. Donc euh... pour conclure cette phase
256 d'intégration, donc va comprendre des, une présentation de chaque formateur, que ce
257 soit son service, sur le fonctionnement de son service, des sensibilisations qualité, euh
258 fonction R.H. et développement durable euh... et puis un travail d'une trentaine d'heure
259 donc sur le mécanisme de la recherche d'emploi et la préparation à la recherche
260 d'emploi. Il y aura aussi des demi-journées dans la semaine et où la personne, le
261 bénéficiaire va être à son poste de travail en binôme avec un stagiaire qui va quitter
262 l'Entreprise d'Entraînement de façon à ce qu'il y ait une passation, un relais au niveau
263 des dossiers et au niveau du travail à faire, des tâches, des missions bien etc... Au bout
264 de ces quinze jours la personne va vraiment prendre son poste en autonomie, et
265 entrer là de plein de pieds dans son service et dans l'Entreprise d'Entraînement. Euh... à
266 partir de ce moment-là euh... la personne va prendre en charge des tâches et des
267 missions. La partie recherche d'emploi n'est pas terminée, puisqu'il y aura des...
268 comment dire... des ... du temps, identifié, toute la semaine où la personne pourra
269 consacrer, ...se consacrer à sa recherche d'emploi. Le reste du temps, ce qui représente à
270 peu près, à 70% de son temps, la personne sera à son poste de travail et répondra aux
271 tâches et aux missions qui seront demandées, qui répondront aux besoins du service.

272 Alors ça c'est très important parce toute la pédagogie de l'EEP repose sur justement sur
273 cette activité au poste, comme je l'ai dit auparavant, à l'EEP on apprend en travaillant,
274 c'est un contexte d'apprentissage, c'est un contexte de formation un peu atypique,
275 l'habitude, dans notre esprit en tout cas, une formation, c'est une salle de cours avec une
276 formatrice ou un formateur, bon, là c'est un peu particulier puisqu'on est en train de
277 travailler, on effectue des tâches et des missions et toute la pédagogie de l'EEP est basée
278 sur cette activité professionnelle... La personne en mettant en œuvre des compétences
279 qu'elle a acquise auparavant va déjà se rassurer sur ses capacités à tenir un poste de
280 travail, elle va aussi pouvoir évaluer son niveau à un poste de travail, évaluer ses
281 compétences... Identifier peut-être certaines lacunes mais aussi identifier des
282 compétences, des choses positives, à bah en fait je suis tout à fait capable de faire telle
283 et telle chose, je suis capable de prendre en charge une mission, je suis capable
284 d'organiser mon travail, je suis capable d'autonomie, c'est-à-dire de prendre des
285 décisions, d'être réactif, euh... d'organiser mon travail, de donner des priorités aux
286 différentes tâches. Donc ça va rassurer la personne sur ses compétences et ses aptitudes.
287 Donc on voit tout l'enjeu de ce travail au poste, puisque la personne rassurée, consciente
288 de ses compétences, va reprendre confiance en elle et on voit tout l'apport positif euh
289 que ça va avoir lors par exemple d'un entretien d'embauche où il faudra être
290 convainquant vis-à-vis du recruteur sur ses compétences et ses aptitudes. A partir du
291 moment où la personne au bout d'un certain temps est confiante, consciente de ses
292 compétences, et bien elle aura d'autant plus de facilité à convaincre un recruteur, parce
293 que la personne qu'il va falloir convaincre c'est elle-même, évidemment. Donc c'est
294 un... c'est un travail primordial. Il y aura l'accompagnement des formateurs, des chefs
295 de service, qui sont pas présents à temps complet d'où cette obligation de se prendre en
296 charge, de mettre en, de faire des efforts d'autonomie. Hors, ça peut être un peu
297 déroutant d'ailleurs au départ, d'où le besoin d'accompagnement, parce que, il peut y
298 avoir une certaine incompréhension par... là je suis dans un cursus de formation où je
299 suis un peu livré à moi-même, et bon, alors évidemment, il y aura un temps
300 d'adaptation, ... qui sera plus ou moins long suivant les compétences de la personne
301 mais toute l'équipe pédagogique est là évidemment pour accompagner la personne dans
302 ses premiers pas dans l'Entreprise d'Entraînement... Euh, la personne va pouvoir
303 développer des compétences, les mettre en œuvre et donc avoir un regard sur elle qui au
304 bout d'un certain temps est positif, hein, je suis capable de faire telle chose, j'ai pas
305 travaillé, j'ai pas pris ce poste-là depuis un certain temps, je suis capable de faire telle
306 ou telle chose, là on parle de compétences techniques, mais où on va, le côté aussi
307 bénéfique de l'Entreprise d'Entraînement bien tout simplement c'est d'avoir une activité
308 professionnelle trente-cinq heures par semaine, de venir tous les matins travailler,
309 d'avoir des collègues de travail, de bénéficier d'une dynamique de groupe... Et bé tout
310 ça, ça va se ressentir sur ses capacités à retrouver un emploi et être convaincante auprès
311 d'un recruteur. Bien ça c'est, euh, ... tout le bénéfice de l'Entreprise d'Entraînement et
312 sa vocation première en plus. On est là dans la vocation première d'une Entreprise
313 d'Entraînement. Bien évidemment, il va y avoir l'acquisition de compétences nouvelles,
314 et ça en travaillant, et ça tous les professionnels vous le diront, en travaillant on apprend
315 des choses, par l'auto-formation tout simplement, par l'investigation, mais aussi tous les
316 supports de cours qui sont à la disposition des stagiaires à l'EEP, toute la documentation
317 qui est leur disposition... Et puis, il y aura, même si c'est pas la majorité du temps, il y
318 aura l'intervention... euh... il y aura des modules de groupe qui seront dispensés. On

319 pourra, on peut en parler un petit peu. Il y a des modules pour chaque groupe qui
320 reviennent régulièrement. Il y a d'abord la bureautique parce c'est quand même un outil
321 important maintenant dans le tertiaire, dans l'administratif, et bien l'environnement
322 Windows, euh,... évidemment revoir les bases d'Excel, de Word, revoir ou voir tout
323 simplement un logiciel comme Power-Point, intéressant et qu'on va apprendre assez
324 rapidement, mais aussi... euh...toutes les techniques de secrétariat, le publi-postage, par
325 exemple, ben là c'est un travail sur Word, mais c'est l'écriture abrégée, ce sont les
326 normes AFNOR pour une secrétaire, enfin bon. Voilà... Des modules de formation qui
327 vont venir...égrainer un petit peu le parcours en EPP qui y vont apporter des
328 formations, une formation théorique donc aux différentes personnes. Donc, tout cet
329 appareil de formation va se mettre en place dès que la personne va intégrer son poste de
330 travail. Euh...

331 b5 : Est-ce que l'on peut

332 B5 : On verra peut-être la fin

333 b6 : Oui

334 B6 : Mais est-ce qu'il y a beaucoup de chose à dire sur le départ du... ?

335 b7 : Alors peut-être les circonstances ?...

336 B7 : Oui, les différentes circonstances ?...

337 b8 : Oui, ce que j'aimerais que vous me détailliez, si possible, c'est cette dynamique de
338 groupe ?

339 B8 : Hum...

340 b9 : Si vous pouvez m'en dire un petit peu plus sur la transition, justement, entre deux
341 stagiaires au même poste ?

342 B9 : Ah oui !

343 b10 : C'est-à-dire vraiment l'échange des compétences...etc....un petit peu...

344 B10 : Alors on peut déjà détailler le passage de relais puisque c'est ce que va vivre le
345 stagiaire en premier, puisque dès qu'il va arriver à son poste de travail, il y aura un
346 passage de relais. Alors il est intéressant là, bon il est intéressant pour le stagiaire qui
347 arrive, d'ailleurs, bon ça c'est clair puisqu'il va euh prendre en charge des dossiers, il y
348 a déjà une prise de responsabilité puisque ces dossiers vont lui être transmis, donc il y a
349 une responsabilité qui va être prise par le stagiaire, on lui confie des dossiers, il va falloir
350 ensuite que je m'en charge et puis que je les traite, alors dans n'importe quel service, la
351 comptabilité, les RH, le commercial euh ou pourquoi pas en secrétariat. Donc, mais
352 l'autre intérêt vient du stagiaire, de la personne qui va, euh... et bien euh, comment
353 dire... euh faire faire ses premiers pas au stagiaire entrant dans le service. Là aussi il y a

354 une prise de responsabilité. Il va falloir euh... retransmettre un savoir, des
355 connaissances, euh expliquer certaines procédures, expliquer l'organisation du service,
356 euh, obliger aussi la personne qui va partir à remettre de l'ordre dans tous les travaux,
357 les dossiers qui étaient en cours, de façon à faire une bonne transmission et d'ailleurs on
358 s'en aperçoit pour certains stagiaires qui ont euh, qui mettre une espèce de, je n'aime
359 cette expression, un point d'honneur si vous voulez, de conscience professionnelle à
360 remettre tous leurs dossiers en ordre de façon à ce que la personne qui, qui va venir
361 après, bénéficie d'une situation convenable quoi, de reprise de dossiers, et de relais. Ça
362 s'est important parce que là y a vraiment un travail de binôme qui est très intéressant qui
363 va durer oh, au maximum une semaine mais ça peut durer deux ou trois jours voire une
364 semaine de transition et de transfert de dossiers, de connaissances, de procédures,
365 d'organisation, etc. Ça c'est très intéressant parce que c'est un début de travail d'équipe.
366 Bien, et puis aussi, bien faire comprendre à la personne, si le besoin est que euh...
367 chaque euh... chaque salarié, chaque professionnel a une responsabilité dans cette, dans
368 l'entreprise. Une responsabilité sur les dossiers, une responsabilité sur la continuité, la
369 pérennisation de l'entreprise. Ça s'est important parce que dans sa future entreprise, il
370 aura aussi cette responsabilité-là, donc il est bien que l'on puisse l'identifier euh... lors
371 de l'Entreprise d'Entraînement et puis le mettre en valeur aussi, hein. Voilà. Et puis ça
372 valorise aussi la personne qui va partir, évidemment, qui va être valorisée par rapport à
373 tout ce qu'elle va transmettre aux personnes. Ça lui permet aussi de faire le point sur
374 son activité à l'EEP. Voilà ce que j'ai fait et ce que je vais transmettre, voilà tout ce que
375 j'ai mis en place, euh, tout ce que j'ai organisé, et cet esprit de continuité, d'ailleurs ce
376 qui est assez amusant, certains stagiaires reviennent nous voir quinze jours, trois
377 semaines, un mois après le départ de l'EEP et curieusement nous posent des questions
378 du style euh, et bien au fait, ce que j'avais mis en place, c'est toujours valable ? Est-ce
379 que cette procédure vous la suivez toujours ? Est-ce que la personne a su reprendre la
380 suite ? Comme quoi on quitte l'EEP en ayant en même temps cette cette idée de
381 continuité de travail qui a été effectué et donc c'est intéressant de remarquer ça. Euh ça,
382 c'est une chose importante. Ensuite on a parlé de travail d'équipe, bé oui alors, il y a
383 un travail d'équipe à l'EEP mais il ne faut pas que cela occulte le travail individuel parce
384 que ce qu'on va évaluer à l'entreprise d'entraînement, ba c'est quand même le travail
385 individuel de la personne, parce que c'est la personne seule qui va se présenter devant
386 un recruteur, hein, on ne va pas représenter un groupe, donc, on est obligé quand même
387 de, de bien identifier et de mettre en place des situations professionnelles où la personne
388 va travailler seule puisque c'est ce qu'on aura besoin d'évaluer, d'identifier, de
389 travailler mais il n'empêche que la vocation de l'EEP étant de reproduire la situation
390 réelle, quasi réelle d'une entreprise, évidemment il y aura un travail d'équipe, d'ailleurs
391 ce travail d'équipe va nous permettre aussi d'identifier, d'évaluer des aptitudes. Bon.
392 Donc le travail il existe oui, bon on peut prendre des cas très précis, euh ... et bien en
393 comptabilité, par exemple, puisque il va y avoir une période bien identifiée, qui est la
394 période du bilan où là, les quatre, cinq personnes qui sont au service comptabilité vont
395 travailler ensemble, puisque là on travaille ensemble sur le bilan. Donc c'est pas qu'une
396 seule personne qui va travailler. On travaille sur toute la comptabilité de l'entreprise.
397 Donc là c'est un réel travail d'équipe, d'investigation où chaque, chaque compétence est
398 bienvenue et chaque compétence doit s'intégrer et s'insérer dans des objectifs communs,
399 des objectifs collectifs, hein, euh, ce travail d'équipe est intéressant parce que ça va
400 permettre de déceler l'aptitude de la personne à s'intégrer dans un objectif commun,

401 hein, euh, au niveau du comportemental, la personne, le travail d'équipe c'est chacun
 402 apporte euh des compétences, mutualise des compétences, c'est important, mutualise
 403 des compétences pour atteindre l'objectif de l'équipe. Là notamment au niveau de la
 404 comptabilité, c'est réussir le bilan et réaliser le bilan dans un temps euh... légal,
 405 normalement en deux ou trois mois il faut que le bilan de l'entreprise soit fait. Euh, le
 406 travail d'équipe, on va le trouver aussi dans d'autres services, par exemple au service
 407 commercial, là et sur des, des tâches et des missions qui reviennent régulièrement au
 408 service commercial, c'est l'organisation de salon ou de manifestations commerciales, on
 409 va dire, donc là on va travailler sur de l'organisation, de la logistique, on va travailler
 410 sur la répartition des rôles, la répartitions des tâches, et, et là, on va aussi tester la
 411 capacité de la personne à organiser. Il y a des personnes qui organisent plus que
 412 d'autres, qui et peut-être même découvrir, on a eu d'excellentes surprises dans ce, ces
 413 travaux d'équipe, et bien que la personne se découvre des compétences
 414 organisationnelles un peu de leader, de responsable de projet. Ça s'est intéressant et en
 415 plus c'est valorisant pour la personne. On a des surprises très, très agréables, je me
 416 souviens d'une personne qui arrivait à l'Entreprise d'Entraînement, euh, elle était seule
 417 au service, enfin elle arrivait seule au service commercial, il y avait déjà une équipe de
 418 deux ou trois personnes, et il y a eu cette transition où elle a travaillé avec les autres, et
 419 donc les trois personnes sont parties et elle s'est retrouvée la plus ancienne du service
 420 commercial et donc, elle seule, à accueillir l'équipe qui arrivait. Et bien, euh, elle s'est
 421 ... dans cette situation où elle aurait pu, euh... être effrayée, avoir des craintes, se
 422 retrouver seule et donc, et bien au contraire ça l'a complètement épanouie, et elle a
 423 pendant environ six semaines, elle a complètement, organisé, animé le service
 424 commercial. Ça a été absolument extraordinaire pour elle, je pense qu'elle doit en
 425 garder un très bon souvenir... Alors qu'est-ce l'on peut dire... ?

426 b11 : Ce que j'aimerais, pour rebondir sur les dernières choses que vous avez dites, ce
 427 serait de revenir un peu plus sur cette dynamique de groupe qui permet une socialisation
 428 des stagiaires ?

429 B11 : D'accord... ?

430 b12 : J'ai cru, j'aimerais voir un petit peu ce côté social finalement que ça apporte aux
 431 stagiaires ? de re-socialisation...

432 B12 : Alors, euh... donc on peut parler de dynamique de groupe, alors la dynamique de
 433 groupe va agir sur différentes choses, déjà, euh... au niveau de la recherche d'emploi de
 434 la personne, ça va dynamiser sa recherche d'emploi parce que la personne va se
 435 retrouver entourer de collègues entre guillemets et de collègues qui ont les même
 436 objectifs qu'elle et donc automatiquement il y a un entraînement évidemment de, de, ...
 437 collectif, donc vers ce travail de recherche d'emploi. Bon, l'autre dynamique du groupe
 438 et où le groupe va apporter énormément de chose c'est au niveau de la socialisation de
 439 la personne ou la re-socialisation, parce que ce sont des gens qui ont été désocialisés à
 440 une époque. Mais quand une personne n'a pas travaillé depuis un an, un an et demi,
 441 deux ans, voire plus, on a accueilli des gens qui n'avaient pas travaillé depuis cinq ans,
 442 dix ans et bien il y a tout un travail de re-socialisation évidemment, alors ça commence
 443 par quoi, ce travail de socialisation, ba déjà de venir travailler, vous savez

444 l'environnement professionnel c'est très structurant, on va retrouver une place, dans,
445 dans la société, un rôle dans la société, on va se retrouver euh, au milieu d'un groupe
446 euh professionnel... on va venir travailler tous les jours dans une entreprise, même si
447 c'est qu'une entreprise d'entraînement, on vient travailler tous les jours dans une
448 entreprise, on a son poste de travail, avec ses tâches et ses missions, euh,
449 automatiquement ça va valoriser la personne. Euh... On va prendre part à des activités.
450 On va être obligé aussi de travailler avec d'autres gens. Alors travailler avec d'autres
451 gens, travailler déjà avec un responsable de service, donc, euh, appréhender, se
452 réhabituer à une hiérarchie, répondre à des contraintes, des obligations, des objectifs,
453 euh à des procédures, euh... On va aussi euh, et bien, euh... retravailler avec, enfin
454 avoir des contacts et de la communication avec des collègues de travail, des collègues
455 qui sont dans d'autres services. Il y a quelque chose de très important dans une
456 entreprise, que l'on connaît bien maintenant, c'est, euh cette situation de
457 client/fournisseur, c'est-à-dire qu'il y a des demandes de services, y a des services
458 clients, moi je suis fournisseur, il va falloir que je fournisse un travail à ses services
459 avec un temps imparti avec une qualité de travail, une rigueur euh... exigées. Euh, la
460 sociabilisation aussi auprès des collègues mais aussi en dehors d'ailleurs de l'activité
461 professionnelle, par les poses, les contacts qu'ils ont ensemble, le groupe va euh se
462 trouver des affinités euh... Le travail de réseau aussi, beaucoup de groupe garde le
463 contact à la sortie de l'EEP. J'ai un exemple très précis, un groupe qui est sorti, il y a
464 quelque temps, il y a environ un mois, un mois et demi environ, et bien comme on les a,
465 on sensibilise tous les groupes sur l'après EEP, c'est important, puisque à l'EEP, on est
466 encadré, accompagné, ce qui est très structurant comme dispositif, à la sortie de l'EEP,
467 en se
468 retrouve tout seul chez soi, éventuellement. Donc pour éviter de retomber dans
469 l'isolement où on était peut-être à l'entrée à l'EEP, et bien on sensibilise les gens,
470 attention mettez en place des dispositions, des mesures, un planning et continuer à
471 restruc...continuer à structurer l'après EEP de façon à ne pas tomber dans l'isolement,
472 de pas tomber dans ce cercle vicieux de l'isolement, de démotivation et puis d'échec sur
473 la recherche d'emploi. Et bien ce groupe en sortant, c'est donné comme objectif de se
474 rencontrer une demi-journée toute les semaines dans un lieu différent de façon à
475 continuer cette dynamique de groupe, et à garder toute cette dynamique, toute ce...euh
476 ce travail d'équipe. Et Bien c'est ça au fond la socialisation. C'est-à-dire qu'après
477 l'EEP, on va apprendre à travailler avec les autres, à garder des contacts avec les autres,
478 ne pas rester chez soi isolé, parce que c'est ça le... comment dire euh... le pire qu'il
479 puisse arriver à quelqu'un qui est en recherche d'emploi, et bien c'est de s'isoler, de
480 rester chez lui, de tourner en rond et puis en fin de compte se démotiver. Et on sait très
481 bien qu'il y a des gens qui ne recherchent plus d'emploi, non pas parce qu'ils ne veulent
482 pas travailler mais tout simplement parce qu'ils ne trouvent plus le ressort, la
483 dynamique nécessaire, l'énergie nécessaire pour répondre aux offres d'emploi, pour
484 sortir de chez eux, aller rencontrer des professionnels et puis aller rencontrer d'autres
485 personnes qui sont aussi en recherche d'emploi, donc ça c'est important pour l'EEP,
486 c'est qu'on travaille déjà pendant le parcours la suite de l'EEP. Et cette re-socialisation,
487 c'est ça, c'est être capable de sortir de chez soi, bé c'est aussi ça, être capable de
488 s'inscrire dans une association, être capable de prendre contact volontairement avec un
489 conseiller ANPE, avec un référent de la mission locale, reprendre contact avec d'autres
490 demandeurs d'emploi, rencontrer des professionnels, et bien voilà c'est ça ce qui va

491 faire aussi que la personne va pouvoir et bien atteindre son objectif d'insertion
492 professionnelle...

493 b13 : Par rapport à ça, vous nous parlez justement de l'après EEP, mais y a aussi les
494 gens qui retrouvent un emploi ?

495 B13 : Alors...

496 b14 : Et pendant et après...

497 B14 : Alors, il y a déjà, puisque l'objectif, on l'a bien compris, du dispositif EEP,
498 l'objectif final, c'est euh le retour à l'emploi. Bon à part quelques cas, qui sont identifiés
499 à l'entrée parce qu'ils ont des projets un petit peu différents et c'est vraiment à la marge.
500 La grande majorité de gens qui intègrent l'EEP ont comme objectif de retrouver un
501 emploi et le plus rapidement possible évidemment. Donc, il y a des gens qui retrouvent
502 un emploi avant la fin du parcours. Ils n'ont pas d'engagement sur la durée, c'est dit
503 clairement à l'entrée à l'EEP. Donc il y a de gens qui au bout d'un mois, un mois et
504 demi, deux mois, et bien partent parce qu'ils ont retrouvé un emploi et bien on estime
505 que là l'on atteint notre objectif. Bien, ça s'est une réussite. On voudrait bien
506 évidemment que la plupart des stagiaires ne finissent pas leur parcours et trouve un, un
507 emploi avant la fin du parcours. Bon, mais il n'empêche qu'il y a des gens qui vont
508 jusqu'à la fin du parcours, et qui trouvent un emploi après. C'est pas pour ça que le
509 parcours a été raté, c'est pas un manque, c'est pas la non réussite du parcours. Il y a euh,
510 beaucoup de gens qui retrouvent un emploi dans les deux, trois mois qui suivent leur
511 sortie de l'EEP, quelques fois un peu plus tard, mais ça va dépendre aussi de la personne
512 et aussi du domaine d'activité dans lequel la personne se trouve. Parce qu'on sait très
513 bien qu'il y a de secteurs d'activité qui sont un petit peu plus difficiles que d'autres et
514 puis le niveau de compétence aussi de la personne et puis sa capacité aussi à convaincre
515 un recruteur. Donc pour certaines personnes ce retour à l'emploi peut demander trois
516 mois, quatre mois, six mois. Nous de toute façon on fait un suivi pratiquement sur
517 l'année, de toutes ces personnes qui ont quitté l'EEP et jusqu'à maintenant on a quand
518 même un taux de retour à l'emploi qui est environ de 70% ce qui est quand même pas
519 mal dans un secteur d'activité le tertiaire, l'administratif, le secrétariat qui est pas si
520 évident que ça. Donc sept personnes sur dix qui ont trouvé une solution, emploi euh à
521 leur vie professionnelle ce qui est quand même pas mal en sachant que les gens viennent
522 nous voir parce qu'ils avaient cette difficulté à trouver un emploi donc on a ..pu
523 apporter une solution à sept personnes sur dix. C'est pas les 100% évidemment mais
524 c'est quand même pas mal et il y a un suivi, comme je le dis, il y a un suivi des
525 personnes qui quittent l'EEP. Alors suivi par nous, déjà parce que c'est une demande du
526 financeur, pour savoir ce que les personnes sont devenues mais aussi on va orienter les
527 gens vers des prestations ANPE qui vont leur permettent d'avoir un suivi. Je pense
528 notamment à l'objectif emploi, les OPG, OEG, etc., donc qui peuvent être prescrits par
529 l'ANPE et la personne sortant de l'EEP pouvant y avoir droit automatiquement. Bon, il
530 suffit de contacter son conseiller ANPE et de faire la demande. C'est un
531 accompagnement qui n'est pas aussi présent que l'Entreprise d'Entraînement
532 évidemment mais c'est un accompagnement qui va se dérouler sur une période de
533 quatre-vingt-dix jours donc de trois mois où le bénéficiaire va avoir des entretiens

534 hebdomadaires avec un conseiller en insertion qui va pouvoir l'accompagner et l'aider
535 et lui travailler des pistes de, de retour à l'emploi avec la personne.

536 b15 : Vous avez abordé deux thèmes sur l'évaluation, par rapport à des compétences et
537 par rapport à des aptitudes. Quelle différence vous apportez à ces deux thèmes et
538 aujourd'hui comment les employeurs les appréhendent ? C'est-à-dire qu'est-ce qui est le
539 plus important pour un futur employeur ?

540 B15 : Alors, pour aider la compréhension, on va distinguer euh les compétences
541 techniques d'un professionnel, c'est-à-dire je sais, je sais utiliser Word, je sais utiliser
542 Excel, je sais faire des opérations comptables, je sais organiser une offre
543 professionnelle, je sais organiser un salon commercial, euh, je sais gérer la réunion,
544 voilà pour les compétences techniques, je sais parler une autre langue, enfin voilà on va
545 être dans les compétences techniques de la personne, et ensuite, ça, ce sont des choses
546 qui s'apprennent. Alors après, un appareil de formation qui est tout à fait capable
547 d'apprendre ce genre de chose soit en formation initiale, soit en formation
548 complémentaire, formation professionnelle pour adultes, soit tout simplement dans
549 l'entreprise dans le cadre de la formation continue. Donc ça, à la limite, on va travailler
550 sur ces compétences-là mais surtout on va les développer à l'EEP, évidemment on peut,
551 c'est comme je l'ai dit tout à l'heure, mais c'est de l'acquisition de savoir, on peut se
552 perfectionner sur les compétences techniques mais euh, on va surtout travailler sur
553 l'identification de ces compétences, savoir les formaliser, savoir aussi les décrire, voilà
554 et les argumenter. Donc ça y a un gros travail de fait sur ces compétences. Euh, on va
555 aussi travailler beaucoup et on l'aura bien compris que ce groupe, cette Entreprise
556 d'Entraînement, avec ses différents services et toute l'interaction entre ces différents
557 services va permettre à la personne d'identifier, de perfectionner, de travailler aussi
558 euh... des aptitudes. Alors les aptitudes, c'est plus dans l'ordre du profil, des qualités de
559 la personne. Alors là, on va toucher vraiment à la personnalité de l'individu, euh, toute
560 la construction de la personnalité d'un individu. Alors c'est quoi, c'est des compétences,
561 des aptitudes professionnelles, la personne est capable de s'organiser, la personne est
562 capable de prendre des décisions, la personne est capable de travailler en équipe, la
563 personne est capable d'apprendre seule, la personne a une capacité d'analyse, de
564 rigueur, enfin toutes ces aptitudes qui sont importantes et on s'aperçoit, si on veut, alors
565 évidemment, tout ça, ça va constituer l'individu, aussi bien les compétences techniques
566 que les aptitudes comportementales même si on les distinguent, pour peut-être mieux les
567 appréhender, n'empêche que c'est le même individu qui, euh, qui contient tout ça, mais
568 n'empêche que et je pense, notamment au recruteur, à une entreprise, euh, une personne
569 qui a un profil intéressant et qui aurait par exemple, une lacune sur Excel, ben vous
570 savez dans l'entreprise c'est pas très compliqué, on va lui faire faire une formation
571 d'une journée ou deux, on a des fonds de formation pour ça, ça coûtera rien à
572 l'entreprise, hein y a des dispositifs à la portée de l'entreprise pour ça, et puis la
573 personne aura acquis cette compétence-là. Alors, bon et là on parle de compétences
574 techniques, mais si on parle d'aptitudes comportementales, une personne qui a des
575 difficultés à travailler en équipe, il faudra combien de temps pour qu'elle puisse, euh,
576 acquérir cette aptitude, bien, dans une certaine limite, il est possible que dans sa vie
577 professionnelle, elle ne sache jamais travailler en équipe, parce c'est quelque chose
578 qu'elle n'arrive pas à faire, et donc là... tous les dispositifs de formation, l'appareil de

579 formation ne pourra rien faire à cette lacune, donc ce que les entreprises ont identifié,
 580 ses difficultés-là et vont peut-être beaucoup plus attentives aux aptitudes
 581 comportementales, professionnelles de la personne et peut-être un peu moins aux
 582 compétences techniques de la personne non qu'il ne faut pas savoir faire des choses
 583 quand on entre dans une entreprise, c'est important les compétences techniques, mais à
 584 la limite une lacune sur les compétences techniques va pouvoir être comblée assez
 585 rapidement, et facilement, hors *a contrario*, une lacune sur une aptitude
 586 comportementale, bé vous savez une personne qui ne sait pas organiser son travail il
 587 faudra combien de temps pour qu'elle sache l'organiser, un an, deux ans, cinq ans, dix
 588 ans, hein, donc ça c'est un investissement que l'entreprise préférerait s'éviter,
 589 évidemment, on le comprend bien et autre chose qui nous fait dire que l'entreprise va
 590 être beaucoup plus attentive à l'aptitude comportementale, c'est qu'on s'aperçoit quand
 591 on dissèque, si vous voulez un entretien de recrutement, c'est qu'une grande partie de
 592 l'entretien de recrutement est destiné à identifier les aptitudes comportementales de la
 593 personne et pas trop les compétences techniques, parce que si c'était les compétences
 594 techniques, vous savez, un test de quinze minutes, avec quinze candidats, sur Word, ou
 595 même un questionnaire, nous permet d'identifier très rapidement les compétences
 596 techniques de la personne. C'est pas très compliqué à identifier et, et on peut l'identifier
 597 avec une grande certitude. Donc la plupart de, le contenu de l'entretien et l'objectif de
 598 l'entretien de recrutement est souvent destiné à identifier les aptitudes
 599 comportementales et donc là, c'est surtout, peut-être grâce à ça que la personne va être,
 600 pouvoir obtenir son emploi. Alors encore une fois les compétences techniques ont
 601 évidemment leur importance mais lors du recrutement peut-être que le recruteur sera
 602 plus attentif à ces aptitudes comportementales...

603 b16 : Alors, justement par rapport à ses aptitudes, comment vous imaginez pouvoir les
 604 évaluer au sein de l'EEP ?

605 B16 : Alors..., au sein de l'EEP, c'est relativement simple d'évaluer, si vous voulez,
 606 euh, techniquement c'est pas très compliqué puisque la personne va être au poste de
 607 travail, va être en contact avec des collègues, va être obligé de répondre à... de des
 608 situations voire professionnelles, alors on en a parlé tout à l'heure, c'est la hiérarchie,
 609 c'est des procédures, des consignes, l'assiduité, la ponctualité, euh, avoir un travail
 610 rigoureux, euh, la qualité du travail, la conscience professionnelle, euh, la capacité à
 611 s'organiser, la capacité à travailler en équipe, la capacité à avoir, à développer un esprit
 612 d'initiative, donc tout ça, on va le mettre en œuvre automatiquement en situations
 613 professionnelles qui sont développées, qui sont proposées à l'EEP. Ensuite qu'est-ce
 614 qu'il faudra, et bien le formateur, l'équipe pédagogique est tout à fait capable
 615 d'identifier ces aptitudes. Bon, ensuite ce qu'il faudra faire, c'est formalisé tout ça,
 616 donc, avoir une grille, par exemple d'évaluation et identifier le moment où on pourra le
 617 mieux répondre, remplir, renseigner cette grille d'évaluation. Mais au niveau de la
 618 situation professionnelle, l'EEP c'est vraiment le dispositif où le stagiaire va être mis en
 619 situation, pourra facilement identifier ses aptitudes professionnelles. Et l'autre étape
 620 c'est de mettre en place une grille et de mettre en place un, une situation, enfin un
 621 travail de formateur, d'équipe pédagogique permettra d'identifier, d'évaluer surtout,
 622 d'évaluer ses aptitudes comportementales, et puis ce qu'on pourra faire à l'EEP aussi,
 623 c'est proposer aux stagiaires une auto-évaluation, ce qui est intéressant, c'est justement

624 de comparer l'auto-évaluation du stagiaire et l'évaluation de l'équipe pédagogique...

625 b17 : Alors pour finir, on peut peut-être, brièvement, puisque là, vous nous avez
626 vraiment détaillé le travail que vous faites directement auprès des stagiaires, est-ce que
627 vous pouvez, en quelques mots, nous parler de vos autres responsabilités ?

628 B17 : Alors, là, on a beaucoup parlé du travail du, du, d'une partie du travail d'un
629 responsable d'un, d'une EEP, c'est, bon alors après, c'est ce qui faut dire quand même
630 en préambule, c'est que les EEP ne sont pas toutes organisées de la même façon. Bon,
631 moi j'ai donné une priorité à certaines fonctions du poste mais d'autres de mes
632 collègues ont donné d'autres priorités, un peu chacun peut, va s'organiser un peu
633 comme il le souhaite. Pour ma part, je, je... gère entièrement tout ce qui est recrutement
634 des stagiaires. Bon, voilà, c'est une discussion. Donc tout ce qui est organisation de
635 l'information collective, euh, les entretiens...euh le positionnement euh et je suis très
636 présent sur les deux semaines d'intégration du stagiaire. J'ai fait le choix, euh parce que
637 d'abord le dispositif EEP est un dispositif qui est pas toujours évident pour une
638 personne qui, pour un stagiaire, quand on entre dans ce dispositif, il peut être un peu
639 déroutant. Donc je voulais proposer un accompagnement structuré, cohérent euh et
640 peut-être un peu rassurant. Bon, le fait que la personne ait comme référent, à
641 l'information collective, aux entretiens, au positionnement et sur la phase d'intégration
642 la même personne peut être rassurant pour quelqu'un qui vient de l'extérieur. Donc
643 voilà, ça c'était important. Ça c'est une part importante de mon travail ici, hein. Bon il
644 est vrai qu'après la phase d'intégration, je suis toujours évidemment disponible pour les
645 stagiaires s'ils en ont besoin mais peut-être peu présent sauf ponctuellement ? Par
646 contre, je vais être là pour insuffler des contraintes, des exigences, des objectifs puisque
647 mon rôle aussi, je suis responsable-formation mais j'ai aussi un autre casquette qui est
648 directeur d'une entreprise, d'une Entreprise d'Entraînement. Donc c'est à moi de donner
649 des limites, bé des objectifs, des contraintes, des exigences bé justement pour qu'il y ait
650 une activité pour que l'Entreprise d'Entraînement ressemble le plus possible à une
651 véritable entreprise. Bon, ça c'est aussi un autre travail que je vais faire, dynamiser un
652 petit peu cette Entreprise d'Entraînement au niveau des activités. Ensuite il y a tout un
653 travail avec l'équipe pédagogique, parce que je suis responsable-formation aussi, donc,
654 j'ai sous ma responsabilité et bien cinq formateurs, formatrices et donc c'est travaillé
655 avec eux sur la pédagogie de l'EEP, la faire évoluer, sur les outils qu'on va mettre à
656 disposition et des formateurs et des stagiaires pour justement, ce, ce parcours euh... des
657 outils euh, au niveau du travail sur les compétences, les aptitudes mais aussi des outils
658 au niveau du travail sur la recherche d'emploi. Donc ça, c'est à moi de le faire. Et puis
659 une autre partie du travail ça va être toute la partie administrative de, de, de l'Entreprise
660 d'Entraînement, c'est-à-dire la partie budget euh, à chaque fin d'année le bilan qualitatif
661 et quantitatif de l'année euh, un travail aussi important, on peut pas rentrer trop dans le
662 détail mais un travail important aussi avec les prescripteurs et les partenaires. C'est-à-
663 dire que l'EEP de Y., les candidats nous viennent, viennent vers nous envoyés par une
664 multitude de structures avec lesquelles je me dois de garder des contacts, de garder ce
665 partenariat, alors je ne peux pas les citer évidemment. On a au niveau de la prescription
666 deux partenaires importants, quand même, enfin trois partenaires importants que sont
667 euh ba l'ANPE, l'ANPE du bassin d'emploi, les antennes Missions locales évidemment
668 pour les jeunes de moins de vingt-six ans et puis aussi Cap-emploi qui va accompagner

669 plus précisément les travailleurs reconnus handicapés. Donc, mais il y a aussi toutes les
670 associations qui accompagnent les demandeurs d'emploi sur le bassin de l'emploi euh
671 les conseillers en insertion, les consultants, etc. donc qui vont et bien qui vont pouvoir
672 orienter les personnes qu'ils accompagnent vers l'EEP s'ils pensent que ce dispositif
673 peut répondre aux besoins des, des, des, des demandeurs d'emploi. Euh, ça c'est un
674 travail ... d'accompagnement et puis aussi tout un travail avec le réseau, j'ai dit qu'il y
675 avait un réseau national des EEP puisque les EEP sont fédérées euh, par une association
676 donc le siège se trouve à Roanne qui s'appelle le REEP, hein Euro-Ent'ent et bien c'est
677 mon travail avec tous mes collègues et avec ce réseau donc au niveau national des EEP.
678 Bon ça peut-être de la mutualisation de d'outils euh pédagogiques et pis aussi de
679 rencontres, et ben oui pour échanger euh, mutualiser, euh le travail qu'on a faire au
680 niveau des EEP. Hein...

681 b18 : Et bien, je vous remercie. Est-ce que vous souhaitez ajouter des éléments par
682 rapport à ce que vous m'avez dit,

683 B18 : Alors euh...?

684 b19 : Par rapport à l'évaluation ou par rapport à des compétences ou la
685 professionnalisation des stagiaires ?

686 B19 : Oui, alors peut-être, oui je sais pas alors peut-être sur cet outil de, de, c'est un
687 outil de, de formation qui n'est pas très bien connu, qui se situe à la limite de la
688 formation, de l'insertion professionnelle, de l'accompagnement vers un emploi. Alors,
689 je crois qu'il y a y a, l'EEP a comme vocation première la mise en pratique de
690 connaissances, de compétences techniques et d'aptitudes comportementales. Je crois
691 qu'il faut que les EEP, enfin c'est un avis très personnel, il faut que les EEP restent dans
692 leur cœur de métier. Voilà et ne pas partir un peu dans tous les sens comme peut-être
693 certaines EEP ont été tentées de le faire, maintenant et puis dans le passé et qui peut-être
694 seront tentés de le faire dans l'avenir. Je crois que la, la pérennité, enfin l'assurance de
695 pérennité de ce dispositif, c'est qu'il reste dans sa vocation. La vocation d'une EEP,
696 c'est de proposer à un demandeur d'emploi une euh, un travail au poste, une mise en
697 situation professionnelle, une mise en pratique de ses compétences et je crois qu'il faut
698 qu'on reste dans ces... Alors on peut aussi travailler d'autres choses, on a déjà accueilli,
699 mais à la marge, quelques stagiaires pour travailler un projet professionnel, pour
700 confirmer un projet professionnel, pourquoi pas, on a déjà reçu nous ici une salariée
701 d'entreprise, donc on peut le faire mais il faut bien savoir que tout ça, ça va rester à la
702 marge, on a travaillé aussi, certains de mes collègues ont travaillé sur euh, un dispositif
703 qui viendrait aider, s'intégrer dans le cursus de, de validation des acquis de l'expérience,
704 oui, pourquoi pas mais tout ça, ça restera à la marge, je crois qu'il faut que les EEP
705 restent dans leur vocation, il y a encore beaucoup de choses qui n'ont, de terrains
706 d'investigation dans la vocation première de l'EEP, il y a encore beaucoup de choses à
707 faire. Mais je pense particulièrement à faire évoluer, par exemple les postes de l'EEP
708 avec les réalités du terrain, hein et peut-être aussi un travail auprès des entreprises pour
709 mieux être connu des entreprises, ça c'est peut-être un travail qui y a à faire au niveau
710 local et au niveau national aussi. Voilà...

711 b20 : Bien, d'accord, je vous remercie beaucoup. Est-ce que... ?

712 B20 : Oh je pense qu'on peut arrêter

713 b21 : Oui

714 B21 : On pourrait en parler pendant des heures, bon il faut savoir s'arrêter, je pense
715 qu'on a fait un tour

716 b22 : Et je vous en remercie

717 B22 : Assez complet

718 b23 : Merci parce que je pense que ça sera tout à fait bénéfique pour mon mémoire.

719 B23 : Oui, ravi d'avoir pu vous apporter...

720 b24 : Voilà, merci.

ANNEXE 4

ANALYSE THÉMATIQUE

GRILLE D'ANALYSE DE L'ENTRETIEN 1 AVEC ADÈLE

I	Repères	Unités d'enregistrement, thème de l'évaluation
1	A10, <i>ligne 120</i>	En sortant de cette formation [...] une personne qui maîtrise les techniques bureautiques,
2	A17, <i>lignes 156-158</i>	Je fais un entretien, qui peut durer entre une heure et deux heures, suivant la personne, au cours duquel, et bien, on se remémore un petit peu, tout ce qui a été fait, et alors tant au niveau sur le poste de travail,
3	A35, <i>lignes 351-354</i>	je suis également responsable d'un stage secrétaire-assistante, un stage diplômant, hein, [...] ce stage comporte trois évaluations de fin d'activité, trois validations plus un examen final
4	A36, <i>lignes 365-366</i>	on pourrait faire une évaluation, mais une évaluation, il faudrait une évaluation adaptée à la personne
5	A36, <i>lignes 366-369</i>	Par exemple deux secrétaires polyvalentes, officiant, bon euh, à la suite à l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique ne pourraient, ne sont pas forcément évaluable de la même façon.
6	A36, <i>lignes 369-370</i>	On n'évaluera pas par exemple une jeune qui après un BTS [...] et une personne comme mon apprenante,
7	A36, <i>lignes 374-375</i>	mais pour faire une évaluation technique, je parle, on ne procède, on ne pourrait pas procéder de la même façon.
8	A39, <i>lignes 382-383</i>	Il faudrait pas évaluer cette personne, je pense, durant plus, plus d'une journée...
9	A40, <i>lignes 385-387</i>	la mettre dans une autre situation, je ne vois pas trop comment, je ne vois pas trop comment on pourrait évaluer techniquement, sinon lui donner par exemple une étude de cas,
10	A40, <i>lignes 389-390</i>	Donc l'évaluation serait obligatoirement restreinte, individuelle... ?
11	A41, <i>ligne 392</i>	Individualisée et ça, ça sera peut-être... ça sera pas forcément.
12	A41, <i>lignes 393-395</i>	Si on fait une évaluation orale, mais si on fait une évaluation technique, pour faire une évaluation individualisée technique il faudrait la préparer en amont, il faut savoir qu'il y a aussi un facteur temps, pour nous, hein.
13	A42, <i>lignes 402-403</i>	il faudrait en plus faire une évaluation, euh... pas orale, mais d'aptitudes et de compétences...
14	A43,	Mais en principe lors de cet entretien de fin de formation, on s'aperçoit que

	<i>lignes 415-417</i>	effectivement, que les compétences sont, sont acquises...
15	A52, <i>lignes 495-496</i>	d'ailleurs elle aurait été capable, à mon avis,
16	A59, <i>lignes 566-567</i>	on part effectivement du bilan et ensuite euh... ensuite on voit quels éléments...
17	A62, <i>lignes 582-583</i>	il existe une évaluation de départ, enfin un imprimé on va dire, c'est pas une évaluation. Il existe un imprimé de départ mais
18	A68, <i>lignes 614-615</i>	le temps de préparer une évaluation, plus formelle.
19	A68, <i>lignes 615-618</i>	Mais je dirais en fait que l'évaluation individuelle, c'est bien aussi. C'est bien aussi parce qu'aucune des... même à parcours égal, aucune des apprenantes ne se ressemblent, n'a les mêmes projets, n'a le même passé, n'a les mêmes projets et ...

II	Repères	Unités d'enregistrement, thème de l'auto-évaluation
1	A8, <i>lignes 59-60</i>	Elle s'est aperçue qu'elle n'était plus au top dans les nouvelles techniques, notamment en bureautique.
2	A12, <i>lignes 130-131</i>	l'apprenante est en autonomie, hein, est en complète autonomie,
3	A59, <i>lignes 563-564</i>	il faut que la personne soit capable de faire un bilan sur sa vie, sa vie passée,

III	Repères	Unités d'enregistrement, thème de la co-évaluation
1	A10, <i>ligne 116</i>	nous avons fait des recherches sur Internet
2	A12, <i>lignes 133-137</i>	à chaque séance où nous nous rencontrons, euh, je lui donne un travail à faire en bureautique avec des documents quand-même auto-apprenants, j'ai une méthode avec des documents qui sont très bien faits, et la semaine suivante, ou dans la même semaine, [...] nous regardons ensemble le travail fait, le travail qui a été réalisé
3	A55, <i>lignes 518-520</i>	je dirais, des compétences pédagogiques, hein, ça c'est pas toujours le cas, et cette apprenante a su, alors, elle a transmis à la nouvelle stagiaire, apprenante, le travail,
4	A57, <i>lignes 532-534</i>	les personnes ont été en binôme sur le poste et toutes, toutes les tâches afférentes à ce poste ont été transmises de notre apprenante vers la nouvelle apprenante,
5	A66,	Ben l'échange nous permet de guider point par point, je dirais alors qu'une

	<i>lignes 597-599</i>	liste c'est un peu impersonnelle donc l'échange, c'est encore, c'est l'accompagnement qui est plus présent, à mon avis. Je ne sais pas si je m'exprime bien ?
--	-----------------------	---

IV	Repères	Unités d'enregistrement, thème de l'évaluation formative
1	A9, <i>lignes 76-78</i>	Alors déjà on commence par voir le niveau en bureautique et ensuite on fait un cours, alors un cours, non individuel, pour un groupe, pour un groupe, un cours de publi-postage.
2	A9, <i>lignes 80-82</i>	donc ça permet de voir à quel niveau, bien que le cours se fasse en groupe, de voir individuellement comment chacun s'en sort.
3	A9, <i>lignes 82-84</i>	l'apprenante a donc eu une formation et en fonction des lacunes remarquées lors de cette formation, je lui ai donné une formation individuelle,
4	A12, <i>lignes 140-143</i>	je donne des exercices complémentaires si je m'aperçois, en fait, que le cours n'est pas vraiment acquis. Le but étant d'acquiescer parfaitement un cours avant de passer sur le suivant. Parce que ces cours sont à difficultés évolutives, je dirais. Voilà...
5	A15, <i>ligne 151</i>	Évoluer ses compétences, tout à fait...
6	A37, <i>lignes 377-378</i>	Je dirais moi que l'évaluation elle se fait tout au long de la formation, de la présence...
7	A43, <i>lignes 405-409</i>	au cours de notre entretien [...] en fin de formation de, de, pas de voir s'il y a des manques parce que ça je m'en soucie un petit peu avant, cela serait un petit peu trop tard, mais pour savoir, euh... ce qu'elles ont retiré de cette formation
8	A43, <i>lignes 409-412</i>	Donc là je fais une évaluation orale de compétences, oui, c'est comme ça que l'on peut dire, l'évaluation technique, si vous voulez je la suis tout au long du stage, il n'y a pas vraiment d'évaluation technique de fin de formation.
9	A43, <i>lignes 412-415</i>	Mais l'évaluation orale effectivement, je pose des questions sur, euh, sur, sur différents sujets et là je m'aperçois si la personne... Mais je m'en aperçois bien avant, on ne peut pas attendre la fin de cette formation pour, euh, mais, euh...
10	A67, <i>lignes 601-603</i>	Mais parce que le papier, euh, euh, c'est, moi après, c'est vrai on peut reprendre ce papier et on peut en parler mais je crois qu'un échange direct dès le départ, c'est mieux en fait, pour vraiment accompagner la personne...

V	Repères	Unités d'enregistrement, thème de la professionnalisation
1	A7, <i>lignes 49-50</i>	quand même de conserver certains réflexes professionnels, je dirais bien certains.
2	A7, <i>lignes 51-52</i>	elle avait gardé de bons réflexes professionnels. Ça c'est important.
3	A8, <i>lignes 58-59</i>	on lui faisait remarquer que sa non expérience professionnelle pendant vingt ans, était en fait une lacune.
4	A17, <i>lignes 179-182</i>	étant donné que son expérience professionnelle était très loin derrière elle, je lui avais conseillé de, bien effectivement faire un stage pour voir si elle était toujours en adéquation, [...] avec ce qui est demandé actuellement aux secrétaires maintenant.
5	A18, <i>lignes 188-191</i>	On s'aperçoit, d'ailleurs que quand on entre à l'Entreprise_d'Entraînement Pédagogique et quand on en sort deux mois et demi après, on a son CV qui est complètement différent, qui mûrit, qui évolue, qui...
6	A24, <i>lignes 229-231</i>	durant ces deux mois et demi ça lui a permis d'asseoir ses compétences, de perfectionner, euh, alors, je dirais encore surtout la bureautique,
7	A36, <i>ligne 372</i>	Les compétences ne seront pas les mêmes à la fin.
8	A48, <i>lignes 463-464</i>	Quelqu'un qui est professionnel, c'est déjà quelqu'un qui désire déjà améliorer ses compétences, et qui ne pense pas avoir toutes les compétences,
9	A48, <i>lignes 467-468</i>	donc je dis à partir du moment où on veut améliorer ses compétences, ça c'est la professionnalisation, pour moi...
10	A49, <i>lignes 470-472</i>	Euh...euh... Donc dans le cas de notre apprenante, c'était vraiment, elle a vraiment fait, euh, ce chemin, pour améliorer ses compétences... euh... pour être de nouveau employable,
11	A58, <i>lignes 547-548</i>	Donc cette personne est venue trouver des réflexes et n'ayant pas vraiment d'expérience professionnelle,

VI	Repères	Unités d'enregistrement, thème des compétences
1	A4, <i>lignes 31-32</i>	il faut déjà avoir des pré-requis.
2	A4, <i>ligne 34</i>	il faut déjà avoir les pré-requis.
3	A8, <i>lignes 67-68</i>	l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique, lui a, lui a permis de, comment dirais-je, je n'arrive plus à trouver mes mots, de lui prouver qu'elle était capable

4	A24, <i>lignes 231-232</i>	elle avait encore des réflexes professionnels de secrétaire qui était bien acquis.
5	A46, <i>lignes 427-432</i>	Il faut déjà avoir de bonnes techniques, euh, techniques relationnelles, techniques de communication, la secrétaire, elle doit évidemment, savoir accueillir, elle doit savoir, mais tout part, le sourire, les techniques, on dit que le sourire s'entend au téléphone, je dirais, les, les relations avec le supérieur hiérarchique, les relations avec le groupe... euh... mais tout ça on l'évalue
6	A47, <i>lignes 453-454</i>	elle a réussi à les retrouver ses compétences...
7	A47, <i>ligne 455</i>	puis reprendre ses réflexes professionnels...
8	A61, <i>lignes 572-579</i>	Disons que nous en avons parlé oralement et ensuite je lui ai demandé de mettre par écrit les différents points de son expérience antérieure, de son expérience et des compétences qu'elle a mis en œuvre durant ses expériences, pour bien partir, et puis euh... Une fois que ça était mis sur papier, c'était surtout pour nous servir à faire un CV complet, riche et donc on a ensuite ressorti les compétences qu'elle avait et qu'elle pouvait mettre en exergue dans la profession qu'elle recherchait, dans le poste qu'elle recherchait. Ça nous a surtout aidé à faire, à refaire un CV, je dirais par compétences...

VII	Repères	Unités d'enregistrement, thème de la confiance en soi
1	A24, <i>lignes 225-226</i>	c'est une personne qui venait avec l'impression qu'elle ne retrouverait pas de travail.
2	A24, <i>lignes 228-229</i>	on se dit à cet âge-là et puis elle ne pensait plus être au top professionnellement.
3	A24, <i>lignes 236-237</i>	Mais quand elle est rentrée à l'entreprise d'entraînement, c'était quelqu'un qui était persuadée qu'elle n'allait pas trouver un travail tout de suite
4	A24, <i>lignes 240-243</i>	mais parallèlement elle se disait en fonction de mon âge, en fonction de mon expérience antérieure trop ancienne, c'est des jeunes qui vont trouver du travail, je ne cause pas l'anglais, enfin elle se mettait tout un tas de...,
5	A24, <i>lignes 243-245</i>	en fait au fur et à mesure de nos entrevues, c'est-à-dire toutes les semaines, je sentais que cette personne reprenait de plus en plus confiance en elle
6	A25, <i>lignes 253-255</i>	au fur et à mesure, elle se rassurait, grâce, elle a eu également des entretiens pour des stages, donc ça l'a aussi rassuré
7	A25, <i>lignes 258-259</i>	Je pense que cet entretien pour un stage l'a conforté davantage dans ses compétences
8	A25, <i>lignes 265-266</i>	Donc notre rôle c'est aussi un petit peu de la rassurer

9	A47, <i>lignes 450-452</i>	Moi, je dirais que l'EEP lui a redonné confiance, et ça avoir confiance, lui a remonté le moral, elle a réussi, elle s'est reconsidérée à partir du moment où elle a été à l'Entreprise d'Entraînement,
10	A47, <i>ligne 454</i>	de la confiance, c'est important, la confiance,
11	A47, <i>lignes 455-456</i>	Mais c'est surtout la confiance
12	A47, <i>lignes 457-458</i>	la confiance revenant, euh, les compétences aussi,

68 unités d'enregistrement

GRILLE D'ANALYSE DE L'ENTRETIEN 2 AVEC BLAISE

I	Repères	Unités d'enregistrement, thème de l'évaluation
1	B3, <i>lignes 77-79</i>	on va soumettre aux candidats un certain nombre de tests ou de questionnaires voilà qui vont permettre de mieux cerner son profil, de mieux cerner ses besoins
2	B3, <i>lignes 124-130</i>	C'est-à-dire qu'on va compléter les tests et les questionnaires [...] par des tests un peu plus précis et peut-être beaucoup plus en relation avec les compétences techniques de la personne, en rapport avec le domaine d'activité, des tests en compta, ou des tests en secrétariat ou en commercial ou en ressources humaines, plus liés à l'activité qu'elle aura au poste de travail. Donc là ce sont ce qu'on appelle des tests de positionnement,
3	B3, <i>lignes 133-136</i>	puis en plus ça permet aussi à la personne d'avoir une évaluation qui est très précise sur ses compétences, savoir où j'en suis, ce que je sais, ce que je sais pas, d'accord, là où j'ai des lacunes, à pouvoir et bien à travailler tous ces points-là lors du parcours en EEP...
4	B10, <i>lignes 398-399</i>	mettre en place des situations professionnelles où la personne va travailler seule puisque c'est ce qu'on aura besoin d'évaluer, d'identifier,
5	B10, <i>lignes 401-402</i>	d'ailleurs ce travail d'équipe va nous permettre aussi d'identifier, d'évaluer des aptitudes
6	B10, <i>lignes 410-412</i>	ce travail d'équipe est intéressant parce que ça va permettre de déceler l'aptitude de la personne à s'intégrer dans un objectif commun, hein, euh, au niveau du comportemental,
7	B10, <i>lignes 421-423</i>	on va travailler sur la répartition des rôles, la répartition des tâches, et, et là, on va aussi tester la capacité de la personne à organiser.
8	B15, <i>lignes 572-573</i>	va permettre à la personne d'identifier, de perfectionner, de travailler aussi euh... des aptitudes.
9	B15, <i>lignes 610-613</i>	les compétences techniques, vous savez, un test de quinze minutes, avec quinze candidats, sur Word, ou même un questionnaire, nous permet d'identifier très rapidement les compétences techniques de la personne. C'est pas très compliqué à identifier et, et on peut l'identifier avec une grande certitude.
10	B16, <i>lignes 621-624</i>	c'est relativement simple d'évaluer, si vous voulez, euh, techniquement c'est pas très compliqué puisque la personne va être au poste de travail, va être en contact avec des collègues, va être obligé de répondre à... de des situations voire professionnelles,
11	B16, <i>lignes 624-629</i>	c'est la hiérarchie, c'est des procédures, des consignes, l'assiduité, la ponctualité, euh, avoir un travail rigoureux, euh, la qualité du travail, la conscience professionnelle, euh, la capacité à s'organiser, la capacité à travailler en équipe, la capacité à avoir, à développer un esprit d'initiative, donc tout ça, on va le mettre en œuvre automatiquement en situations professionnelles qui sont développées, qui sont proposées à l'EEP.

12	B16, <i>lignes 629-631</i>	Ensuite qu'est-ce qu'il faudra, et bien le formateur, l'équipe pédagogique est tout à fait capable d'identifier ces aptitudes.
13	B16, <i>lignes 631-632</i>	Bon, ensuite ce qu'il faudra faire, c'est formalisé tout ça, donc, avoir une grille, par exemple d'évaluation
14	B16, <i>lignes 632-633</i>	identifier le moment où on pourra le mieux répondre, remplir, renseigner cette grille d'évaluation
15	B16, <i>lignes 633-636</i>	Mais au niveau de la situation professionnelle, l'EEP c'est vraiment le dispositif où le stagiaire va être mis en situation, pourra facilement identifier ses aptitudes professionnelles.
16	B16, <i>lignes 636-638</i>	c'est de mettre en place une grille et de mettre en place un, une situation, enfin un travail de formateur, d'équipe pédagogique permettra d'identifier, d'évaluer surtout, d'évaluer ses aptitudes comportementales,

II	Repères	Unités d'enregistrement, thème de l'auto-évaluation
1	B3, <i>lignes 40-44</i>	La personne va intégrer un poste de travail à l'EEP et va prendre en charge les tâches, les missions... euh... donc qui découlent de l'activité du service... euh ... Ça va répondre à quels objectifs, et bien déjà à la prise de conscience de ses compétences, voir reprendre confiance aussi en ses compétences.
2	B3, <i>lignes 68-69</i>	Euh, et puis l'autre axe de travail euh donc prise de conscience de ses compétences,
3	B10, <i>lignes 383-385</i>	Ça lui permet aussi de faire le point sur son activité à l'EEP. Voilà ce que j'ai fait et ce que je vais transmettre, voilà tout ce que j'ai mis en place, euh, tout ce que j'ai organisé,
4	B16, <i>lignes 639-640</i>	c'est proposer aux stagiaires une auto-évaluation,

III	Repères	Unités d'enregistrement, thème de la co-évaluation
1	B4, <i>lignes 267-270</i>	le bénéficiaire va être à son poste de travail en binôme avec un stagiaire qui va quitter l'Entreprise d'Entraînement de façon à ce qu'il y ait une passation, un relais au niveau des dossiers et au niveau du travail à faire, des tâches, des missions bien etc...
2	B10, <i>lignes 363-365</i>	Il va falloir euh... retransmettre un savoir, des connaissances, euh expliquer certaines procédures, expliquer l'organisation du service, euh,
3	B10, <i>lignes 370-371</i>	la personne qui, qui va venir après bénéficie d'une situation convenable quoi, de reprise de dossiers, et de relais. Ça s'est important parce que là y a vraiment un travail de binôme qui est très intéressant
4	B10,	de transition et de transfert de dossiers, de connaissances, de procédures,

	<i>lignes 373-375</i>	d'organisation, etc. Ça c'est très intéressant parce que c'est un début de travail d'équipe.
5	B16, <i>lignes 640-641</i>	ce qui est intéressant, c'est justement de comparer l'auto-évaluation du stagiaire et l'évaluation de l'équipe pédagogique...

IV	Repères	Unités d'enregistrement, thème de l'évaluation formative
1	B3, <i>lignes 131-133</i>	Euh, ces tests sont importants, pour permettre à l'équipe pédagogique d'accompagner la personne tout au long de son parcours
2	B4, <i>lignes 280-282</i>	à l'EEP on apprend en travaillant, c'est un contexte d'apprentissage,

V	Repères	Unités d'enregistrement, thème de la professionnalisation
1	B3, <i>lignes 52-53</i>	Donc l'entreprise d'entraînement va permettre à ses personnes-là de réactiver des réflexes professionnels
2	B3, <i>lignes 61-63</i>	On va aussi travailler sur de l'acquisition de compétences nouvelles, parce qu'à l'EEP, on va apprendre en travaillant.
3	B4, <i>lignes 310-311</i>	Euh, la personne va pouvoir développer des compétences, les mettre en œuvre
4	B4, <i>lignes 313-314</i>	je suis capable de faire telle ou telle chose, là on parle de compétences techniques,
5	B4, <i>lignes 321-322</i>	Bien évidemment, il va y avoir l'acquisition de compétences nouvelles, et ça en travaillant,
6	B10, <i>ligne 377</i>	chaque professionnel a une responsabilité dans cette, dans l'entreprise.
7	B10, <i>lignes 377-380</i>	Une responsabilité sur les dossiers, une responsabilité sur la continuité, la pérennisation de l'entreprise. Ça s'est important parce que dans sa future entreprise, il aura aussi cette responsabilité-là,
8	B15, <i>lignes 564-567</i>	Donc ça, à la limite, on va travailler sur ces compétences-là mais surtout on va les développer à l'EEP, évidemment on peut, c'est comme je l'ai dit tout à l'heure, mais c'est de l'acquisition de savoir, on peut se perfectionner sur les compétences techniques

VI	Repères	Unités d'enregistrement, thème des compétences
1	B3, <i>lignes 34-35</i>	il faut que ça corresponde aussi aux compétences de base de la personne

2	B3, lignes 36-38	C'est-à-dire, concrètement la personne qui veut intégrer le service de comptabilité doit avoir un niveau, au moins un niveau BEP en comptabilité.
3	B3, ligne 39	Donc les personnes devront avoir les compétences de base du poste,
4	B3, lignes 87-90	Au cours de cet entretien individuel, on va aborder vraiment le cas de la personne, son parcours, son projet professionnel, un peu plus dans le détail, son niveau de compétences puisqu'on aura le résultat des tests, le résultat des questionnaires
5	B3, lignes 139-142	la personne [...] entreprenant des tâches et des missions qui correspondent d'abord à son niveau de compétences, bien sûr et puis aux besoins du service dans lequel elle... elle sera intégrée.
6	B4, lignes 218-220	il faudra... euh... comment dire euh... indiquer, formaliser sur le CV et la lettre de motivation, ses compétences techniques, son savoir-faire et ses aptitudes, son savoir-être.
7	B4, lignes 220-221	Donc là, on va travailler aussi, sur la connaissance des compétences et des aptitudes de chaque personne.
8	B4, lignes 221-224	Il faut que chaque demandeur d'emploi ait une vision très claire, précise de ses compétences et de ses aptitudes, être capable de les formuler, être capable de décrire aussi ses compétences.
9	B4, lignes 224-227	Voilà, je sais faire, par exemple, je sais gérer une réunion, je suis capable d'expliquer comment on gère une réunion, il y a toute la partie logistique de la préparation de la réunion, pendant la réunion la prise de notes et ensuite le compte-rendu.
10	B4, lignes 227-228	Il faut être capable d'expliquer les différentes étapes, de les dire de façon précise au recruteur
11	B4, lignes 229-230	A partir du moment où on est capable de la décrire, bien <i>a priori</i> on est capable de la réaliser.
12	B4, lignes 231-233	on travaille beaucoup sur les compétences avec des cartographies de compétences pour bien comprendre ce qu'est une compétence, la différence entre une tâche spécifique et une compétence,
13	B4, lignes 233-234	une compétence qui doit être transversale ou du moins transférable à n'importe quelle entreprise...
14	B4, lignes 288-294	Identifier peut-être certaines lacunes mais aussi identifier des compétences, des choses positives, à bah en fait je suis tout à fait capable de faire telle et telle chose, je suis capable de prendre en charge une mission, je suis capable d'organiser mon travail, je suis capable d'autonomie, c'est-à-dire de prendre des décisions, d'être réactif, euh... d'organiser mon travail, de donner des priorités aux différentes tâches. Donc ça va rassurer la personne sur ses compétences et ses aptitudes.
15	B10, lignes 408-410	chaque compétence est bienvenue et chaque compétence doit s'intégrer et s'insérer dans des objectifs communs, des objectifs collectifs, hein, euh,

16	B10, <i>lignes 412-415</i>	le travail d'équipe c'est chacun apporte euh des compétences, mutualise des compétences, c'est important, mutualise des compétences pour atteindre l'objectif de l'équipe.
17	B10, <i>lignes 424-426</i>	ces travaux d'équipe, et bien que la personne se découvre des compétences organisationnelles un peu de leader, de responsable de projet
18	B14, <i>lignes 527-528</i>	puis le niveau de compétence aussi de la personne
19	B15, <i>lignes 555-561</i>	on va distinguer euh les compétences techniques d'un professionnel, c'est-à-dire je sais, je sais utiliser Word, je sais utiliser Excel, je sais faire des opérations comptables, je sais organiser une offre professionnelle, je sais organiser un salon commercial, euh, je sais gérer la réunion, voilà pour les compétences techniques, je sais parler une autre langue, enfin voilà on va être dans les compétences techniques de la personne, et ensuite, ça, ce sont des choses qui s'apprennent.
20	B15, <i>lignes 567-569</i>	mais euh, on va surtout travailler sur l'identification de ces compétences, savoir les formaliser, savoir aussi les décrire, voilà et les argumenter.
21	B15, <i>lignes 573-576</i>	Alors les aptitudes, c'est plus dans l'ordre du profil, des qualités de la personne. Alors là, on va toucher vraiment à la personnalité de l'individu, euh, toute la construction de la personnalité d'un individu.
22	B15, <i>lignes 576-580</i>	Alors c'est quoi, c'est des compétences, des aptitudes professionnelles, la personne est capable de s'organiser, la personne est capable de prendre des décisions, la personne est capable de travailler en équipe, la personne est capable d'apprendre seule, la personne a une capacité d'analyse, de rigueur, enfin toutes ces aptitudes qui sont importantes
23	B15, <i>lignes 580-583</i>	tout ça, ça va constituer l'individu, aussi bien les compétences techniques que les aptitudes comportementales même si on les distinguent, pour peut-être mieux les appréhender, n'empêche que c'est le même individu
24	B15, <i>lignes 585-589</i>	une personne [...] qui aurait par exemple, une lacune sur Excel, ben vous savez dans l'entreprise c'est pas très compliqué, on va lui faire faire une formation d'une journée ou deux, on a des fonds de formation pour ça, ça coûtera rien à l'entreprise, hein y a des dispositifs à la portée de l'entreprise pour ça, et puis la personne aura acquis cette compétence-là. Alors, bon et là on parle de compétences techniques,
25	B15, <i>lignes 590-595</i>	mais si on parle d'aptitudes comportementales, une personne qui a des difficultés à travailler en équipe, il faudra combien de temps pour qu'elle puisse, euh, acquérir cette aptitude, bien, dans une certaine limite, il est possible que dans sa vie professionnelle, elle ne sache jamais travailler en équipe, parce c'est quelque chose qu'elle n'arrive pas à faire, et donc là... tous les dispositifs de formation, l'appareil de formation ne pourra rien faire à cette lacune,
26	B15, <i>lignes 595-598</i>	donc ce que les entreprises ont identifié, ses difficultés-là et vont peut-être beaucoup plus attentives aux aptitudes comportementales, professionnelles de la personne et peut-être un peu moins aux compétences techniques de la

		personne
27	B15, <i>lignes 599-604</i>	c'est important les compétences techniques, mais à la limite une lacune sur les compétences techniques va pouvoir être comblée assez rapidement, et facilement, hors <i>a contrario</i> , une lacune sur une aptitude comportementale, bé vous savez une personne qui ne sait pas organiser son travail il faudra combien de temps pour qu'elle sache l'organiser, un an, deux ans, cinq ans, dix ans, hein, donc ça c'est un investissement que l'entreprise préférerait s'éviter,
28	B15, <i>lignes 605-606</i>	l'entreprise va être beaucoup plus attentive à l'aptitude comportementale,
29	B15, <i>lignes 607-609</i>	une grande partie de l'entretien de recrutement est destiné à identifier les aptitudes comportementales de la personne et pas trop les compétences techniques,
30	B15, <i>lignes 614-616</i>	l'objectif de l'entretien de recrutement est souvent destiné à identifier les aptitudes comportementales et donc là, c'est surtout, peut-être grâce à ça que la personne va être, pouvoir obtenir son emploi.
31	B15, <i>lignes 616-618</i>	Alors encore une fois les compétences techniques ont évidemment leur importance mais lors du recrutement peut-être que le recruteur sera plus attentif à ces aptitudes comportementales...
32	B19, <i>lignes 708-709</i>	l'EEP a comme vocation première la mise en pratique de connaissances, de compétences techniques et d'aptitudes comportementales.

VII	Repères	Unités d'enregistrement, thème de la confiance en soi
1	B3, <i>ligne 53</i>	surtout de reprendre confiance dans leurs compétences.
2	B3, <i>lignes 59-60</i>	qui va avoir besoin de se rassurer
3	B3, <i>lignes 68-69</i>	Euh, et puis l'autre axe de travail euh donc prise de conscience de ses compétences, reprise de confiance en soi
4	B4, <i>lignes 285-287</i>	La personne en mettant en œuvre des compétences qu'elle a acquise auparavant va déjà se rassurer sur ses capacité à tenir un poste de travail,
5	B4, <i>lignes 294-295</i>	puisque la personne rassurée, consciente de ses compétences, va reprendre confiance en elle
6	B4, <i>lignes 298-301</i>	A partir du moment où la personne au bout d'un certain temps est confiante, consciente de ses compétences, et bien elle aura d'autant plus de facilité à convaincre un recruteur, parce que la personne qu'il va falloir convaincre c'est elle-même, évidemment. Donc c'est un... c'est un travail primordial.
7	B4, <i>lignes 311-312</i>	et donc avoir un regard sur elle qui au bout d'un certain temps est positif, hein, je suis capable de faire telle chose,

8	B10, <i>lignes 381-383</i>	Et puis ça valorise aussi la personne qui va partir, évidemment, qui va être valorisée par rapport à tout ce qu'elle va transmettre aux personnes.
9	B10, <i>lignes 426-427</i>	en plus c'est valorisant pour la personne.
10	B12, <i>lignes 461-462</i>	avec ses tâches et ses missions, euh, automatiquement ça va valoriser la personne.

77 unités d'enregistrement

ANNEXE 5

ANALYSE QUALITATIVE

GRILLE D'ANALYSE DE L'ENTRETIEN 1 AVEC ADÈLE

THÈME DE L'ÉVALUATION			
Repères	Unités d'enregistrement	Explicitation des unités d'enregistrement	Rapprochement théorique
A10, <i>lignes 118- 120</i>	En sortant de cette formation [...] une personne qui maîtrise les techniques bureautiques,	Adèle porte un jugement de valeur sur les compétences de l'apprenante concernée	Définition du mot évaluation André de Peretti jugement de valeur en fonction de « <i>critères déterminés</i> », en l'occurrence critères empiriques et également juger selon Hadji « <i>juger la valeur de</i> » mais aussi « <i>entre une réalité et un modèle idéal</i> »
A17, <i>lignes 156-158</i>	Je fais un entretien, qui peut durer entre une heure et deux heures, suivant la personne, au cours duquel, et bien, on se remémore un petit peu, tout ce qui a été fait, et alors tant au niveau sur le poste de travail,	Entretien oral entre Adèle et l'apprenant, procédant à un récapitulatif de compétences mises en œuvre et/ou acquises pendant la formation. Adèle aborde la fin du parcours de formation avec la notion d'évaluation	Évaluation sommative telle que la décrit Charles Hadji, « <i>un bilan, une somme</i> » ou selon Jacques Grégoire que l'apprenant « <i>soit capable de réaliser la tâche attendue</i> »
A35, <i>lignes 351-354</i>	je suis également responsable d'un stage secrétaire-assistante, un stage diplômant, hein, [...] ce stage comporte trois évaluations de fin d'activité, trois validations plus un examen final	Adèle voit plus précisément l'intérêt de l'évaluation quand le but final de la formation est un l'examen diplômant	
A36, <i>lignes 365-366</i>	on pourrait faire une évaluation, mais une évaluation, il faudrait une évaluation adaptée à la personne	Une formation individualisée suppose une l'évaluation individualisée	

A36, <i>lignes 366-369</i>	Par exemple deux secrétaires polyvalentes, officiant, bon euh, à la suite à l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique ne pourraient, ne sont pas forcément évaluables de la même façon.	Chaque apprenant possède des compétences qui lui sont propres et donc pour Adèle il faudrait quasiment adapter l'évaluation à chaque apprenant	
A36, <i>lignes 369-370</i>	On n'évaluera pas par exemple une jeune qui après un BTS [...] et une personne comme mon apprenante,	Les différents cas d'apprenants impliquent différents procédés d'évaluation	
A36, <i>lignes 374-375</i>	mais pour faire une évaluation technique, je parle, on ne procède, on ne pourrait pas procéder de la même façon.	Suivant le cas de l'apprenant, le procédé d'évaluation diffère	
A39, <i>lignes 382-383</i>	Il faudrait pas évaluer cette personne, je pense, durant plus, plus d'une journée...	Notion de temps, transposition d'ordre pratique	
A40, <i>lignes 385-387</i>	la mettre dans une autre situation, je ne vois pas trop comment, je ne vois pas trop comment on pourrait évaluer techniquement, sinon lui donner par exemple une étude de cas,	L'évaluation des compétences techniques pourrait avoir comme support une étude de cas.	Cette évaluation rejoint la définition de Calude Lévy-Leboyer
A40, <i>lignes 389-390</i>	Donc l'évaluation serait obligatoirement restreinte, individuelle... ?	Adèle s'interroge quant à la forme d'une potentielle évaluation	
A41, <i>ligne 392</i>	Individualisée et ça, ça sera peut-être... ça sera pas forcément.	Affirmation mais aussi évolution de la pensée, l'évaluation peut être autre qu'individuelle.	
A41, <i>lignes 393-395</i>	Si on fait une évaluation orale, mais si on fait une évaluation technique, pour faire une évaluation individualisée technique il faudrait la préparer en	Notion de temps disponible, sous-entendu « comment vais-je trouver le temps pour préparer ces évaluations ? ».	

	amont, il faut savoir qu'il y a aussi un facteur temps, pour nous, hein.		
A42, lignes 402-403	il faudrait en plus faire une évaluation, euh... pas orale, mais d'aptitudes et de compétences...	Précision sur le contenu de l'évaluation : évaluation d'aptitudes et de compétences.	
A43, lignes 415-417	Mais en principe lors de cet entretien de fin de formation, on s'aperçoit que effectivement, que les compétences sont, sont acquises...	L'entretien de fin de formation conforte le formateur et l'apprenant concernant les compétences acquises	Cette évaluation de fin de formation permet-elle d'apprécier des acquis de manière qualitative ou d' « <i>accumuler, quantitativement, des notes de savoirs (réputés acquis)</i> », Cf. de Peretti
A52, lignes 495-496	d'ailleurs elle aurait été capable, à mon avis,		
A59, lignes 566-567	on part effectivement du bilan et ensuite euh... ensuite on voit quels éléments...	L'échange entre l'apprenant et le formateur en début de parcours est assimilé à un bilan des compétences antérieures à celui-ci	L'évaluation a pour but d'agir, de prendre une décision, voir Philippe Perrenoud et Charles Hadji et Guy Le Boterf
A62, lignes 582-583	il existe une évaluation de départ, enfin un imprimé on va dire, c'est pas une évaluation. Il existe un imprimé de départ	Une liste de compétences faillit être assimilée à une évaluation	André de Peretti précise que l'évaluation n'a pas pour objectif d'« <i>accumuler, quantitativement, des notes de savoirs (réputés acquis)</i> »
A68, lignes 614-615	le temps de préparer une évaluation, plus formelle.	Notion de manque de temps	
A68, lignes 615-618	Mais je dirais en fait que l'évaluation individuelle, c'est bien aussi. C'est bien aussi parce qu'aucune des... même à parcours égal, aucune des apprenantes ne se ressemblent, n'a les mêmes projets, n'a le même passé, n'a les mêmes projets et ...	Retour à l'argumentation de l'évaluation individualisée	

THÈME DE L'AUTO-ÉVALUATION			
Repères	Unités d'enregistrement	Explicitation des unités d'enregistrement	Rapprochement théorique
A8, <i>lignes 59-60</i>	Elle s'est aperçue qu'elle n'était plus au top dans les nouvelles techniques, notamment en bureautique.	L'apprenante constate d'elle-même son niveau de compétences	Voir André de Peretti, Hadji, Donald A. Shön, Linda Allal, Guy le boterf
A12, <i>lignes 130-131</i>	l'apprenante est en autonomie, hein, est en complète autonomie,	Les apprenants sont autonomes lors de leur parcours de formation donc cette l'autonomie implique l'auto-évaluation	
A59, <i>lignes 563-564</i>	il faut que la personne soit capable de faire un bilan sur sa vie, sa vie passée,	La capacité de s'évaluer est considérée acquise à tous les apprenants	

THÈME DE LA CO-ÉVALUATION			
Repères	Unités d'enregistrement	Explicitation des unités d'enregistrement	Rapprochement théorique
A10, <i>ligne 116</i>	nous avons fait des recherches sur Internet	Tâche organisée en présence du formateur	La co-évaluation de la tâche s'effectue par l'apprenant et le formateur, voir Linda Allal
A12, <i>lignes 133-137</i>	à chaque séance où nous nous rencontrons, euh, je lui donne un travail à faire en bureautique avec des documents quand-même auto-apprenants, j'ai une méthode avec des documents qui sont très bien faits, et la semaine suivante, ou dans la même semaine, [...] nous regardons ensemble le travail fait, le travail qui a	La constatation du résultat de l'étude de cas est réalisé par l'apprenante et ensuite discutée entre l'apprenante et le formateur	

	été réalisé		
A55, <i>lignes 518-520</i>	je dirais, des compétences pédagogiques, hein, ça c'est pas toujours le cas, et cette apprenante a su, alors, elle a transmis à la nouvelle stagiaire, apprenante, le travail,	Lors de la transmission des dossiers entre deux apprenant, le nouvel apprenant constate les tâches réalisées par l'apprenant en fin parcours à ce poste de travail	La co-évaluation des différentes tâches s'effectue entre deux apprenants, voir André de Peretti
A57, <i>lignes 532-534</i>	les personnes ont été en binôme sur le poste et toutes, toutes les tâches afférentes à ce poste ont été transmises de notre apprenante vers la nouvelle apprenante,	Lors de travail en binôme, l'apprenant constate les compétences de leur binôme	
A66, <i>lignes 597-599</i>	Ben l'échange nous permet de guider point par point, je dirais alors qu'une liste c'est un peu impersonnelle donc l'échange, c'est encore, c'est l'accompagnement qui est plus présent, à mon avis. Je ne sais pas si je m'exprime bien ?	Mise en avant de l'importance de l'échange entre le formateur et l'apprenant lors des évaluations	

THÈME DE L'ÉVALUATION FORMATIVE			
Repères	Unités d'enregistrement	Explicitation des unités d'enregistrement	Rapprochement théorique
A9, <i>lignes 76-78</i>	Alors déjà on commence par voir le niveau en bureautique et ensuite on fait un cours, alors un cours, non individuel, pour un groupe, pour un groupe, un cours de publi-postage.	Ce module de formation permet d'évaluer le niveau des compétences des apprenants en bureautique	Voir Philippe Perrenoud et Charles Hadji
A9, <i>lignes 80-82</i>	donc ça permet de voir à quel niveau, bien que le cours se fasse en groupe, de voir individuellement	Le formateur évalue le niveau de compétences de tous les apprenants concernant le traitement	

	comment chacun s'en sort.	de texte informatique	
A9, <i>lignes 82-84</i>	l'apprenante a donc eu une formation et en fonction des lacunes remarquées lors de cette formation, je lui ai donné une formation individuelle,	Suite à cette évaluation non formalisée, réalisée au cours d'une formation, le formateur adaptera la formation à venir, en fonction des lacunes de chacun des apprenants	
A12, <i>lignes 140-143</i>	je donne des exercices complémentaires si je m'aperçois, en fait, que le cours n'est pas vraiment acquis. Le but étant d'acquérir parfaitement un cours avant de passer sur le suivant. Parce que ces cours sont à difficultés évolutives, je dirais. Voilà...	Le formateur évalue, au fur et à mesure des apprentissages, les compétences acquises et adapte la formation en fonction de ces acquisitions	
A15, <i>ligne 151</i>	Évoluer ses compétences, tout à fait...	L'évaluation est pressentie en vue de l'évolution des compétences des apprenants	
A37, <i>lignes 377-378</i>	Je dirais moi que l'évaluation elle se fait tout au long de la formation, de la présence...	L'évaluation comme un processus accompagnant le parcours de formation	
A43, <i>lignes 405-409</i>	au cours de notre entretien [...] en fin de formation de, de, pas de voir s'il y a des manques parce que ça je m'en soucie un petit peu avant, cela serait un petit peu trop tard, mais pour savoir, euh... ce qu'elles ont retiré de cette formation	En fait, Adèle évalue, oralement, tout au long de la formation, les acquis des apprenants en fonction de leurs apprentissages et en fin de formation, globalement, les acquis de la formation	Évaluation formative au cours du parcours de formation. Évaluation sommative en fin de formation
A43, <i>lignes 409-412</i>	Donc là je fais une évaluation orale de compétences, oui, c'est	L'évaluation orale de fin de parcours se rapproche d'une énumération des	Évaluation formative au cours du parcours de formation

	comme ça que l'on peut dire, l'évaluation technique, si vous voulez je la suis tout au long du stage, il n'y a pas vraiment d'évaluation technique de fin de formation.	compétences acquises durant le parcours de formation mais acquises aussi durant l'expérience antérieure, alors que l'évaluation technique est assimilée à une évaluation en situation de travail ou d'étude de cas, qui a lieu au cours de la formation	
A43, <i>lignes 412-415</i>	Mais l'évaluation orale effectivement, je pose des questions sur, euh, sur, sur différents sujets et là je m'aperçois si la personne... Mais je m'en aperçois bien avant, on ne peut pas attendre la fin de cette formation pour, euh, mais, euh...	L'évaluation est basée sur des questions construites de manière empirique. Le formateur l'effectue au cours du parcours de formation.	Évaluation formative au cours du parcours de formation
A67, <i>lignes 601-603</i>	Mais parce que le papier, euh, euh, c'est, moi après, c'est vrai on peut reprendre ce papier et on peut en parler mais je crois qu'un échange direct dès le départ, c'est mieux en fait, pour vraiment accompagner la personne...	Mise en avant de l'importance de l'échange entre le formateur et l'apprenant lors des évaluations orales mais sans formalisation, pour accompagner l'apprentissage des apprenant	Évaluation formative au cours du parcours de formation

THÈME DE LA PROFESSIONNALISATION			
Repères	Unités d'enregistrement	Explicitation des unités d'enregistrement	Rapprochement théorique
A7, <i>lignes 49-50</i>	quand même de conserver certains réflexes professionnels, je dirais bien certains.	Les compétences sont identifiées comme les réflexes <i>d'un</i> professionnel	G. Latreille définit le professionnel
A7, <i>lignes 51-52</i>	elle avait gardé de bons réflexes professionnels. Ça c'est important.		
A8, <i>lignes 58-59</i>	on lui faisait remarquer que sa non expérience professionnelle pendant vingt ans, était en fait une lacune.	Une période longue de 20 ans sans emploi nuit à la professionnalisation	Richard Wittorski précise que la professionnalisation est « <i>un processus de production de compétences</i> »
A17, <i>lignes 179-182</i>	étant donné que son expérience professionnelle était très loin derrière elle, je lui avais conseillé de, bien effectivement faire un stage pour voir si elle était toujours en adéquation, [...] avec ce qui est demandé actuellement aux secrétaires maintenant.	L'expérience professionnelle favorise la professionnalisation.	
A18, <i>lignes 188-191</i>	On s'aperçoit, d'ailleurs que quand on entre à l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique et quand on en sort deux mois et demi après, on a son CV qui est complètement différent, qui mûrit, qui évolue, qui...	Le curriculum vitae évolue en fonction de l'évolution des compétences des apprenants et de leur niveau de professionnalisation	La formation transforme les compétences tel que l'avance Jean-Marie Barbier
A24, <i>lignes 229-231</i>	durant ces deux mois et demi ça lui a permis d'asseoir ses compétences, de perfectionner, euh, alors, je dirais encore surtout la	Ce parcours de formation perfectionne les compétences des apprenants dans leur domaine d'action	

	bureautique,		
A36, <i>ligne 372</i>	Les compétences ne seront pas les mêmes à la fin.		
A48, <i>lignes 463-464</i>	Quelqu'un qui est professionnel, c'est déjà quelqu'un qui désire déjà améliorer ses compétences, et qui ne pense pas avoir toutes les compétences,	Le professionnel est décrit comme étant lucide sur le niveau de ces compétences et désireux de les améliorer	La professionnalisation est le fait d'accroître ses compétences, selon Thierry Ardouin
A48, <i>lignes 467-468</i>	donc je dis à partir du moment où on veut améliorer ses compétences, ça c'est la professionnalisation, pour moi...	La professionnalisation est atteinte quand le niveau de compétences est conscientisé par le salarié lui-même et quand il entreprend une démarche pour améliorer ce niveau	
A49, <i>lignes 470-472</i>	Euh...euh... Donc dans le cas de notre apprenante, c'était vraiment, elle a vraiment fait, euh, ce chemin, pour améliorer ses compétences... euh... pour être de nouveau employable,	L'apprenante en question effectue la démarche de professionnalisation pour améliorer son niveau de compétences	M. Kaddouri avance que cette démarche réduit l'écart entre les compétences requises et les compétences acquises
A58, <i>lignes 547-548</i>	Donc cette personne est venue trouver des réflexes et n'ayant pas vraiment d'expérience professionnelle,	Les réflexes professionnel, assimilés ici à des compétences, s'acquièrent au cours de l'expérience professionnelle	Thierry Ardouin indique que les compétences d'un professionnel s'acquièrent « <i>par l'expérience mais aussi par la formation</i> »

THÈME DES COMPÉTENCES			
Repères	Unités d'enregistrement	Explicitation des unités d'enregistrement	Rapprochement théorique
A4, <i>lignes 31-32</i>	il faut déjà avoir des pré-requis.	Les pré-requis sont des compétences techniques indispensables à l'exercice de certaines tâches	Voir Guy Le Boterf, ces pré-requis correspondent à des situations de travail à « <i>prescription stricte</i> »
A4, <i>ligne 34</i>	il faut déjà avoir les pré-requis.		
A8, <i>lignes 67-68</i>	l'Entreprise d'Entraînement Pédagogique, lui a, lui a permis de, comment dirais-je, je n'arrive plus à trouver mes mots, de lui prouver qu'elle était capable	Le terme capable est à rapprocher de l'expression « savoir agir »	Dans le sens de Philippe Perrenoud
A24, <i>lignes 231-232</i>	elle avait encore des réflexes professionnels de secrétaire qui était bien acquis.	Réflexes assimilés aux compétences techniques de l'apprenante	
A46, <i>lignes 427-432</i>	Il faut déjà avoir de bonnes techniques, euh, techniques relationnelles, techniques de communication, la secrétaire, elle doit évidemment, savoir accueillir, elle doit savoir, mais tout part, le sourire, les techniques, on dit que le sourire s'entend au téléphone, je dirais, les, les relations avec le supérieur hiérarchique, les relations avec le groupe... euh... mais tout ça on l'évalue	Énumération des compétences inhérentes au métier de secrétaire	Voir les différents types de compétences : Marcelle Stroobants, Maryvonne Sorel et Richard Wittorski
A47, <i>lignes 453-454</i>	elle a réussi à les retrouver ses compétences...	Les compétences réapparaissent en situation de travail	
A47,	puis reprendre ses		

<i>ligne 455</i>	réflexes professionnels...		
A61, <i>lignes 572-579</i>	Disons que nous en avons parlé oralement et ensuite je lui ai demandé de mettre par écrit les différents points de son expérience antérieure, de son expérience et des compétences qu'elle a mis en œuvre durant ses expériences, pour bien partir, et puis euh... Une fois que ça était mis sur papier, c'était surtout pour nous servir à faire un CV complet, riche et donc on a ensuite ressorti les compétences qu'elle avait et qu'elle pouvait mettre en exergue dans la profession qu'elle recherchait, dans le poste qu'elle recherchait. Ça nous a surtout aidé à faire, à refaire un CV, je dirais par compétences...	Les compétences sont listées dans l'objectif d'enrichir le <i>curriculum vitae</i>	Les compétences ne se transcrivent pas avec des listes, indique Guy Le Boterf

THÈME DE LA CONFIANCE EN SOI

Repères	Unités d'enregistrement	Explicitation des unités d'enregistrement	Rapprochement théorique
A24, <i>lignes 225-226</i>	c'est une personne qui venait avec l'impression qu'elle ne retrouverait pas de travail.	Cette apprenante a une vision négative quant à ses compétences pour trouver un emploi	Annette Cazaux précise que « <i>Nous nous percevons à travers des feed-back</i> », voir aussi Jean Stoetzel, Donatienne Desmette
A24, <i>lignes 228-229</i>	on se dit à cet âge-là et puis elle ne pensait plus être au top professionnellement.	Vision négative, pour deux raisons : elle est trop âgée et manque de compétences	
A24, <i>lignes 236-237</i>	Mais quand elle est rentrée à l'Entreprise	Cette apprenante a une vision négative quant à ses	

	d'Entraînement, c'était quelqu'un qui était persuadée qu'elle n'allait pas trouver un travail tout de suite	compétences pour trouver un emploi	
A24, <i>lignes 240-243</i>	mais parallèlement elle se disait en fonction de mon âge, en fonction de mon expérience antérieure trop ancienne, c'est des jeunes qui vont trouver du travail, je ne cause pas l'anglais, enfin elle se mettait tout un tas de...,	Cette apprenante invoquait un certain de nombre de raisons injustifiées, liées, <i>a priori</i> , au fait qu'elle ne trouverait pas de travail	Manque de connaissance de soi invoquée par Roger Mucchielli et Alex Mucchielli
A24, <i>lignes 243-245</i>	en fait au fur et à mesure de nos entrevues, c'est-à-dire toutes les semaines, je sentais que cette personne reprenait de plus en plus confiance en elle	Au fur et à mesure du déroulement du parcours de formation, l'apprenant reprend confiance en soi	Processus de l'acquisition de la confiance de soi par Carl R. Rogers
A25, <i>lignes 253-255</i>	au fur et à mesure, elle se rassurait, grâce, elle a eu également des entretiens pour des stages, donc ça l'a aussi rassurée	Les entretiens d'embauche participe à l'amélioration de la confiance en soi	
A25, <i>lignes 258-259</i>	Je pense que cet entretien pour un stage l'a conforté davantage dans ses compétences	La reconnaissance des compétences des apprenants participe à l'amélioration de la confiance en soi	
A25, <i>lignes 265-266</i>	Donc notre rôle c'est aussi un petit peu de la rassurer	Le formateur participe à l'amélioration de la confiance en soi des apprenants en évaluant leurs compétences, leur permettant ainsi de mieux les connaître	Les apprenants acquièrent ainsi « <i>la double capacité de lucidité et de distance</i> » proposée par Lionel Bellenger
A47, <i>lignes 450-452</i>	Moi, je dirais que l'EEP lui a redonné confiance, et ça avoir confiance, lui a remonté le moral, elle a réussi, elle s'est reconsidérée à partir du moment où elle a été à	Le parcours de formation à l'EEP, d'après Adèle redonna confiance à cette apprenante (confiance sous-entendant confiance en soi)	

	l'Entreprise d'Entraînement,		
A47, <i>ligne 454</i>	de la confiance, c'est important, la confiance,	La confiance en soi comme élément important du parcours de formation	
A47, <i>lignes 455-456</i>	Mais c'est surtout la confiance		
A47, <i>lignes 457-458</i>	la confiance revenant, euh, les compétences aussi,	La confiance en soi vue comme à l'origine des compétences	Lionel Bellenger indique que la confiance en soi permet de se réaliser

GRILLE D'ANALYSE DE L'ENTRETIEN 2 AVEC BLAISE

THÈME DE L'ÉVALUATION			
Repères	Unités d'enregistrement	Explicitation des unités d'enregistrement	Rapprochement théorique
B3, <i>lignes 77-79</i>	on va soumettre aux candidats un certain nombre de tests ou de questionnaires voilà qui vont permettre de mieux cerner son profil, de mieux cerner ses besoins	À l'aide de tests et de questionnaires, les compétences des candidats au parcours de formation de l'EEP vont être évaluées	L'évaluation diagnostique telle que la définit Charles Hadji.
B3, <i>lignes 124-130</i>	C'est-à-dire qu'on va compléter les tests et les questionnaires [...] par des tests un peu plus précis et peut-être beaucoup plus en relation avec les compétences techniques de la personne, en rapport avec le domaine d'activité, des tests en comptabilité, ou des tests en secrétariat ou en commercial ou en ressources humaines, plus liés à l'activité qu'elle aura au poste de travail. Donc là ce sont ce qu'on appelle des tests de positionnement,	Les tests et questionnaires vont permettre d'évaluer les compétences techniques des apprenants. Les résultats de ces tests indiquent le niveau des compétences des apprenants à leur entrée en formation et vont permettre au responsable-formation de leur attribuer un poste de travail au sein de l'EEP	André de Peretti définit le mot évaluation comme un jugement de valeur en fonction de « <i>critères déterminés</i> », et également juger selon Hadji « <i>juger la valeur de</i> », comme une aide à la décision
B3, <i>lignes 133-136</i>	puis en plus ça permet aussi à la personne d'avoir une évaluation qui est très précise sur ses compétences, savoir où j'en suis, ce que je sais, ce que je sais pas, d'accord, là où j'ai des lacunes, à pouvoir et bien à travailler tous ces points-là lors du parcours en EEP...	Ces tests sont assimilés à une évaluation des compétences des apprenants afin que ceux-ci prennent conscience de leur compétences et de leurs lacunes	
B10, <i>lignes 398-399</i>	mettre en place des situations	Évaluation des compétences des	Guy Le Boterf préconise d'évaluer des « <i>façons</i>

	professionnelles où la personne va travailler seule puisque c'est ce qu'on aura besoin d'évaluer, d'identifier,	apprenants en situation de travail	<i>d'agir</i> »
B10, <i>lignes 401-402</i>	d'ailleurs ce travail d'équipe va nous permettre aussi d'identifier, d'évaluer des aptitudes		
B10, <i>lignes 410-412</i>	ce travail d'équipe est intéressant parce que ça va permettre de déceler l'aptitude de la personne à s'intégrer dans un objectif commun, hein, euh, au niveau du comportemental,		
B10, <i>lignes 421-423</i>	on va travailler sur la répartition des rôles, la répartitions des tâches, et, et là, on va aussi tester la capacité de la personne à organiser.		
B15, <i>lignes 572-573</i>	va permettre à la personne d'identifier, de perfectionner, de travailler aussi euh... des aptitudes.	Le fait que les apprenants identifient leurs compétences va leurs permettre de les perfectionner	
B15, <i>lignes 610-613</i>	les compétences techniques, vous savez, un test de quinze minutes, avec quinze candidats, sur Word, ou même un questionnaire, nous permet d'identifier très rapidement les compétences techniques de la personne. C'est pas très compliqué à identifier et, et on peut l'identifier avec une grande certitude.	Blaise avance que les compétences techniques s'identifient, avec une grande certitude, à l'aide de tests.	
B16, <i>lignes 621-624</i>	c'est relativement simple d'évaluer, si vous voulez,	Évaluation au poste de travail et en situation de	

	euh, techniquement c'est pas très compliqué puisque la personne va être au poste de travail, va être en contact avec des collègues, va être obligé de répondre à... de des situations voire professionnelles,	travail. Blaise avance une situation dans laquelle l'évaluation est possible : en situation de travail	
B16, <i>lignes 624-629</i>	c'est la hiérarchie, c'est des procédures, des consignes, l'assiduité, la ponctualité, euh, avoir un travail rigoureux, euh, la qualité du travail, la conscience professionnelle, euh, la capacité à s'organiser, la capacité à travailler en équipe, la capacité à avoir, à développer un esprit d'initiative, donc tout ça, on va le mettre en œuvre automatiquement en situations professionnelles qui sont développées, qui sont proposées à l'EEP.	Énumération de compétences dites « <i>sociales</i> » sont nommées des compétences comportementales constatées en situation de travail au cours du parcours de formation. Blaise indique quoi évaluer : les compétences techniques et sociales	
B16, <i>lignes 629-631</i>	Ensuite qu'est-ce qu'il faudra, et bien le formateur, l'équipe pédagogique est tout à fait capable d'identifier ces aptitudes.	L'équipe pédagogique est capable d'évaluer les compétences des apprenants.	
B16, <i>lignes 631-632</i>	Bon, ensuite ce qu'il faudra faire, c'est formalisé tout ça, donc, avoir une grille, par exemple d'évaluation	L'évaluation formalisée prend la forme d'une grille.	
B16, <i>lignes 632-633</i>	identifier le moment où on pourra le mieux répondre, remplir, renseigner cette grille d'évaluation	Un moment doit être choisi pour remplir, renseigner cette grille d'évaluation.	
B16,	Mais au niveau de la	Identification des	

<i>lignes 633-636</i>	situation professionnelle, l'EEP c'est vraiment le dispositif où le stagiaire va être mis en situation, pourra facilement identifier ses aptitudes professionnelles.	compétences professionnelles des apprenants en situation de travail.	
B16, <i>lignes 636-638</i>	c'est de mettre en place une grille et de mettre en place un, une situation, enfin un travail de formateur, d'équipe pédagogique permettra d'identifier, d'évaluer surtout, d'évaluer ses aptitudes comportementales,	Élaboration d'une grille d'évaluation puis la simulation d'une situation de travail, prévue par les formateurs, doivent permettre d'évaluer les compétences comportementales des apprenants.	

THÈME DE L'AUTO-ÉVALUATION

Repères	Unités d'enregistrement	Explicitation des unités d'enregistrement	Rapprochement théorique
B3, <i>lignes 40-44</i>	La personne va intégrer un poste de travail à l'EEP et va prendre en charge les tâches, les missions... euh... donc qui découlent de l'activité du service... euh ... Ça va répondre à quels objectifs, et bien déjà à la prise de conscience de ses compétences, voir reprendre confiance aussi en ses compétences.	Blaise avance que les apprenants en situation de travail vont auto-évaluer leurs compétences tout en réalisant les tâches inhérentes à leur poste de travail. Cette auto-évaluation peut aider les apprenants à prendre conscience de leurs compétences.	Voir André de Peretti, Hadji, Donald A. Schön, Linda Allal, Guy le boterf
B3, <i>lignes 68-69</i>	Euh, et puis l'autre axe de travail euh donc prise de conscience de ses compétences,	Les apprenants prennent conscience de leurs compétences pendant leur parcours de formation	Voir la distanciation du <i>je</i> et du <i>moi</i> proposé par Charles Hadji
B10, <i>lignes 383-385</i>	Ça lui permet aussi de faire le point sur son activité à l'EEP. Voilà ce que j'ai fait et ce que je	Avant son départ les apprenants se remémorent les tâches réalisées pendant leur parcours de	

	vais transmettre, voilà tout ce que j'ai mis en place, euh, tout ce que j'ai organisé,	formation à l'EEP.	
B16, <i>lignes 639-640</i>	c'est proposer aux stagiaires une auto-évaluation,	Blaise envisage de proposer une auto-évaluation aux apprenants	

THÈME DE LA CO-ÉVALUATION			
Repères	Unités d'enregistrement	Explicitation des unités d'enregistrement	Rapprochement théorique
B4, <i>lignes 267-270</i>	le bénéficiaire va être à son poste de travail en binôme avec un stagiaire qui va quitter l'Entreprise d'Entraînement de façon à ce qu'il y ait une passation, un relais au niveau des dossiers et au niveau du travail à faire, des tâches, des missions bien etc...	L'apprenant en fin de parcours de formation va passer le relais à un nouvel apprenant. Lors de cette passation, le nouvel arrivant évalué, en fonction de ses propres critères les compétences de l'apprenant en poste et inversement	La co-évaluation des différentes tâches s'effectue entre deux apprenants, voir André de Peretti
B10, <i>lignes 363-365</i>	Il va falloir euh... retransmettre un savoir, des connaissances, euh expliquer certaine procédures, expliquer l'organisation du service, euh,		
B10, <i>lignes 370-371</i>	la personne qui, qui va venir après bénéficie d'une situation convenable quoi, de reprise de dossiers, et de relais. Ça s'est important parce que là y a vraiment un travail de binôme qui est très intéressant		
B10, <i>lignes 373-375</i>	de transition et de transfert de dossiers, de connaissances, de procédures,	En fonction des questions du nouvel apprenant, l'apprenant en poste va l'informer mais aussi le	

	d'organisation, etc. Ça c'est très intéressant parce que c'est un début de travail d'équipe.	former et le nouvel arrivant évalue ainsi les compétences du précédent	
B16, <i>lignes 640-641</i>	ce qui est intéressant, c'est justement de comparer l'auto-évaluation du stagiaire et l'évaluation de l'équipe pédagogique...	L'auto-évaluation des apprenants est confrontée à l'évaluation du formateur	Co-évaluation selon Linda Allal

THÈME DE L'ÉVALUATION FORMATIVE

Repères	Unités d'enregistrement	Explicitation des unités d'enregistrement	Rapprochement théorique
B3, <i>lignes 131-133</i>	Euh, ces tests sont importants, pour permettre à l'équipe pédagogique d'accompagner la personne tout au long de son parcours	Les résultats de ces tests permettent à l'équipe pédagogique d'individualiser le parcours de formation	Voir Philippe Perrenoud et Charles Hadji
B4, <i>lignes 280-282</i>	à l'EEP on apprend en travaillant, c'est un contexte d'apprentissage,	Les apprenants apprennent en travaillant, contexte d'apprentissage favorable à l'évaluation formative	

THÈME DE LA PROFESSIONNALISATION			
Repères	Unités d'enregistrement	Explicitation des unités d'enregistrement	Rapprochement théorique
B3, <i>lignes 52-53</i>	Donc l'entreprise d'entraînement va permettre à ses personnes-là de réactiver des réflexes professionnels	Les compétences professionnelles sont identifiées comme les réflexes <i>d'un</i> professionnel	G. Latreille définit le professionnel comme quelqu'un qui a les connaissances
B3, <i>lignes 61-63</i>	On va aussi travailler sur de l'acquisition de compétences nouvelles, parce qu'à l'EEP, on va apprendre en travaillant.	Les apprenants acquièrent de nouvelles compétences en travaillant	Thierry Ardouin indique que la professionnalisation est « <i>le fait d'accroître ses compétences</i> »
B4, <i>lignes 310-311</i>	Euh, la personne va pouvoir développer des compétences, les mettre en œuvre	Lors du parcours de formation à l'EEP, les apprenants développent des compétences en travaillant	
B4, <i>lignes 313-314</i>	je suis capable de faire telle ou telle chose, là on parle de compétences techniques,	Lors du parcours de formation à l'EEP, les apprenants identifient leurs compétences techniques, tout en travaillant	
B4, <i>lignes 321-322</i>	Bien évidemment, il va y avoir l'acquisition de compétences nouvelles, et ça en travaillant,		
B10, <i>ligne 377</i>	chaque professionnel a une responsabilité dans cette, dans l'entreprise.	Dans une entreprise, le professionnel est responsable de ses tâches	G. Latreille définit le professionnel comme quelqu'un qui est responsable
B10, <i>lignes 377-380</i>	Une responsabilité sur les dossiers, une responsabilité sur la continuité, la pérennisation de l'entreprise. Ça s'est important parce que dans sa future entreprise, il aura aussi cette responsabilité-là,	Dans une entreprise, le professionnel est responsable de ses tâches, il est un maillon d'une chaîne contribuant à la pérennisation de l'entreprise.	
B15,	Donc ça, à la limite, on va	Les apprenants	Professionnalisation telle

<i>lignes 564-567</i>	travailler sur ces compétences-là mais surtout on va les développer à l'EEP, évidemment on peut, c'est comme je l'ai dit tout à l'heure, mais c'est de l'acquisition de savoir, on peut se perfectionner sur les compétences techniques	développent, perfectionnent leurs compétences techniques lors du parcours de formation de l'EEP et peuvent en acquérir de nouvelles	que définit par Janine Roche
-----------------------	---	---	------------------------------

THÈME DES COMPÉTENCES			
Repères	Unités d'enregistrement	Explicitation des unités d'enregistrement	Rapprochement théorique
B3, <i>lignes 34-35</i>	il faut que ça corresponde aussi aux compétences de base de la personne	Les apprenants possèdent des compétences correspondantes à un poste de travail	Voir Guy Le Boterf, les compétences correspondent à des situations de travail à « <i>prescription stricte</i> »
B3, <i>lignes 36-38</i>	C'est-à-dire, concrètement la personne qui veut intégrer le service de comptabilité doit avoir un niveau, au moins un niveau BEP en comptabilité.		
B3, <i>ligne 39</i>	Donc les personnes devront avoir les compétences de base du poste,		
B3, <i>lignes 87-90</i>	Au cours de cet entretien individuel, on va aborder vraiment le cas de la personne, son parcours, son projet professionnel, un peu plus dans le détail, son niveau de compétences puisqu'on aura le résultat des tests, le résultat des questionnaires	Le responsable-formation informe l'apprenant des résultats de ses tests et questionnaires ainsi que de son niveau de compétences	Niveau de compétences définit par Guy Le Boterf

B3, <i>lignes 139-142</i>	la personne [...] entreprenant des tâches et des missions qui correspondent d'abord à son niveau de compétences, bien sûr et puis aux besoins du service dans lequel elle... elle sera intégrée.	Les apprenants assument les tâches dont ils possèdent les compétences	
B4, <i>lignes 218-220</i>	il faudra... euh... comment dire euh... indiquer, formaliser sur le CV et la lettre de motivation, ses compétences techniques, son savoir-faire et ses aptitudes, son savoir-être.	Les apprenants listent leurs compétences, aidé par l'équipe pédagogique et les « cartographies des compétences », documents internes à l'EEP	Les compétences ne se transcrivent pas avec des listes, indique Guy Le Boterf
B4, <i>lignes 220-221</i>	Donc là, on va travailler aussi, sur la connaissance des compétences et des aptitudes de chaque personne.	Les apprenants sont amenés à réfléchir sur leurs compétences	
B4, <i>lignes 221-224</i>	Il faut que chaque demandeur d'emploi ait une vision très claire, précise de ses compétences et de ses aptitudes, être capable de les formuler, être capable de décrire aussi ses compétences.	Les apprenants listent leurs compétences mais doivent savoir aussi les décrire	
B4, <i>lignes 224-227</i>	Voilà, je sais faire, par exemple, je sais gérer une réunion, je suis capable d'expliquer comment on gère une réunion, il y a toute la partie logistique de la préparation de la réunion, pendant la réunion la prise de notes et ensuite le compte-rendu.	Description d'une compétence	
B4, <i>lignes 227-228</i>	Il faut être capable d'expliquer les différentes étapes, de les dire de	Les apprenants doivent savoir décrire leurs compétences devant un	

	façon précise au recruteur	recruteur	
B4, <i>lignes 229-230</i>	A partir du moment où on est capable de la décrire, bien <i>a priori</i> on est capable de la réaliser.	L'apprenants sachant décrire une compétence, est capable de la réaliser	
B4, <i>lignes 231-233</i>	on travaille beaucoup sur les compétences avec des cartographies de compétences pour bien comprendre ce qu'est une compétence, la différence entre une tâche spécifique et une compétence,	Les cartographies de compétences décrivent les différentes tâches inhérentes à chacune des compétences répertoriées. Les apprenants listent leurs compétences à partir des cartographies de compétences et non à partir de tâches accomplies à un poste de travail	
B4, <i>lignes 233-234</i>	une compétence qui doit être transversale ou du moins transférable à n'importe quelle entreprise...	Les apprenants listent leurs compétences en ayant pour objectif de postuler des emplois au sein d'entreprises de secteurs d'activités différents et quelques fois même des emplois proches mais demandant des compétences légèrement différentes quant à leur mise en œuvre	
B4, <i>lignes 288-294</i>	Identifier peut-être certaines lacunes mais aussi identifier des compétences, des choses positives, à bah en fait je suis tout à fait capable de faire telle et telle chose, je suis capable de prendre en charge une mission, je suis capable d'organiser mon travail, je suis capable d'autonomie, c'est-à-dire de prendre des décisions, d'être réactif, euh... d'organiser mon	Les apprenants listent leurs compétences, les compétences listées doivent répondre à l'affirmation : « je suis capable de ... »	

	travail, de donner des priorités aux différentes tâches. Donc ça va rassurer la personne sur ses compétences et ses aptitudes.		
B10, <i>lignes 408-410</i>	chaque compétence est bienvenue et chaque compétence doit s'intégrer et s'insérer dans des objectifs communs, des objectifs collectifs, hein, euh,	Les compétences des apprenants sont au service d'objectifs communs	Maryvonne Sorel et Richard Wittorski avancent les compétences « <i>sociales et collectives</i> »
B10, <i>lignes 412-415</i>	le travail d'équipe c'est chacun apporte euh des compétences, mutualise des compétences, c'est important, mutualise des compétences pour atteindre l'objectif de l'équipe.		
B10, <i>lignes 424-426</i>	ces travaux d'équipe, et bien que la personne se découvre des compétences organisationnelles un peu de leader, de responsable de projet	Les apprenants découvrent certaines de leurs compétences lors de situations de travail	Aubret et Al cités par Louis Toupin définit la compétences comme « <i>un savoir [...] exercé</i> »
B14, <i>lignes 527-528</i>	puis le niveau de compétence aussi de la personne	Notion de niveau de compétence	
B15, <i>lignes 555-561</i>	on va distinguer euh les compétences techniques d'un professionnel, c'est-à-dire je sais, je sais utiliser Word, je sais utiliser Excel, je sais faire des opérations comptables, je sais organiser une offre professionnelle, je sais organiser un salon commercial, euh, je sais gérer la réunion, voilà pour les compétences	Les compétences techniques s'apprennent. Blaise en donne quelques-unes pour exemple	

	techniques, je sais parler une autre langue, enfin voilà on va être dans les compétences techniques de la personne, et ensuite, ça, ce sont des choses qui s'apprennent.		
B15, <i>lignes 567-569</i>	mais euh, on va surtout travailler sur l'identification de ces compétences, savoir les formaliser, savoir aussi les décrire, voilà et les argumenter.	Le responsable-formation propose aux apprenants d'identifier leurs compétences, de les formaliser et d'apprendre à les décrire afin de savoir les argumenter auprès d'un recruteur	Voir Linda Allal
B15, <i>lignes 573-576</i>	Alors les aptitudes, c'est plus dans l'ordre du profil, des qualités de la personne. Alors là, on va toucher vraiment à la personnalité de l'individu, euh, toute la construction de la personnalité d'un individu.	Les compétences dites « sociales » sont ici nommées aptitudes	Marcelle Stroobants, Maryvonne Sorel et Richard Wittorski décrivent les « <i>compétences sociales</i> »
B15, <i>lignes 576-580</i>	Alors c'est quoi, c'est des compétences, des aptitudes professionnelles, la personne est capable de s'organiser, la personne est capable de prendre des décisions, la personne est capable de travailler en équipe, la personne est capable d'apprendre seule, la personne a une capacité d'analyse, de rigueur, enfin toutes ces aptitudes qui sont importantes	Exemples de compétences sociales	
B15, <i>lignes 580-583</i>	tout ça, ça va constituer l'individu, aussi bien les compétences techniques que les aptitudes comportementales même	Les compétences sociales et les compétences techniques constituent un même individu	

	si on les distinguent, pour peut-être mieux les appréhender, n'empêche que c'est le même individu		
B15, <i>lignes 585-589</i>	une personne [...] qui aurait par exemple, une lacune sur Excel, ben vous savez dans l'entreprise c'est pas très compliqué, on va lui faire faire une formation d'une journée ou deux, on a des fonds de formation pour ça, ça coûtera rien à l'entreprise, hein y a des dispositifs à la portée de l'entreprise pour ça, et puis la personne aura acquis cette compétence-là. Alors, bon et là on parle de compétences techniques,	Les compétences techniques s'acquièrent facilement au cours d'une formation	
B15, <i>lignes 590-595</i>	mais si on parle d'aptitudes comportementales, une personne qui a des difficultés à travailler en équipe, il faudra combien de temps pour qu'elle puisse, euh, acquérir cette aptitude, bien, dans une certaine limite, il est possible que dans sa vie professionnelle, elle ne sache jamais travailler en équipe, parce c'est quelque chose qu'elle n'arrive pas à faire, et donc là... tous les dispositifs de formation, l'appareil de formation ne pourra rien faire à cette lacune,	Selon Blaise, les compétences sociales ne s'acquièrent pas en formation	
B15, <i>lignes 595-598</i>	donc ce que les entreprises ont identifié,	Le recruteur va être plus attentif aux compétences	

	ses difficultés-là et vont peut-être beaucoup plus attentives aux aptitudes comportementales, professionnelles de la personne et peut-être un peu moins aux compétences techniques de la personne	sociales qu'aux compétences techniques du postulant	
B15, <i>lignes 599-604</i>	c'est important les compétences techniques, mais à la limite une lacune sur les compétences techniques va pouvoir être comblée assez rapidement, et facilement, hors <i>a contrario</i> , une lacune sur une aptitude comportementale, bé vous savez une personne qui ne sait pas organiser son travail il faudra combine de temps pour qu'elle sache l'organiser, un an, deux ans, cinq ans, dix ans, hein, donc ça c'est un investissement que l'entreprise préférerait s'éviter,	Les compétences techniques s'acquièrent facilement au cours d'une formation alors que les compétences sociales demandent beaucoup de temps pour leur acquisition et l'employeur préfère éviter de passer du temps à leur acquisition	
B15, <i>lignes 605-606</i>	l'entreprise va être beaucoup plus attentive à l'aptitude comportementale,	Le recruteur est attentif aux compétences sociales	
B15, <i>lignes 607-609</i>	une grande partie de l'entretien de recrutement est destiné à identifier les aptitudes comportementales de la personne et pas trop les compétences techniques,	Le recruteur va être plus attentif aux compétences sociales qu'aux compétences techniques du postulant	
B15, <i>lignes 614-616</i>	l'objectif de l'entretien de recrutement est souvent destiné à identifier les aptitudes	Le recruteur identifie les compétences sociales du postulant	

	comportementales et donc là, c'est surtout, peut-être grâce à ça que la personne va être, pouvoir obtenir son emploi.		
B15, <i>lignes 616-618</i>	Alors encore une fois les compétences techniques ont évidemment leur importance mais lors du recrutement peut-être que le recruteur sera plus attentif à ces aptitudes comportementales...	Les compétences techniques sont importantes aux yeux d'un recruteur mais moins que les compétences sociales	
B19, <i>lignes 708-709</i>	l'EEP a comme vocation première la mise en pratique de connaissances, de compétences techniques et d'aptitudes comportementales.	Lors du parcours de formation à l'EEP, les apprenants mettent en pratiques des connaissances, des compétences techniques et sociales	

THÈME DE LA CONFIANCE EN SOI

Repères	Unités d'enregistrement	Explicitation des unités d'enregistrement	Rapprochement théorique
B3, <i>ligne 53</i>	surtout de reprendre confiance dans leurs compétences.	Les apprenants, en situation de travail, mettent en œuvre leurs compétences et au vue du résultat de cette mise en œuvre, conscients de leurs compétences, reprenne de la confiance en soi	Processus de l'acquisition de la confiance de soi par Carl R. Rogers
B3, <i>lignes 59-60</i>	qui va avoir besoin de se rassurer	Les apprenants manquent de confiance en soi	Lionel Bellenger définit la confiance en soi
B3, <i>lignes 68-69</i>	Euh, et puis l'autre axe de travail euh donc prise de conscience de ses compétences, reprise de confiance en soi	Les apprenants prendre conscience de leurs compétences pendant leur parcours de formation ce qui induit la reprise de la confiance en soi	Roger Mucchielli, Alex Mucchielli et Lionel Bellenger à propos de la connaissance de soi
B4, <i>lignes 285-287</i>	La personne en mettant en œuvre des compétences qu'elle a acquise	Les compétences mises en œuvre confortent la confiance en soi des	Processus de l'acquisition de la confiance de soi par Carl R. Rogers

	auparavant va déjà se rassurer sur ses capacité à tenir un poste de travail,	apprenants	
B4, <i>lignes 294-295</i>	puisque la personne rassurée, consciente de ses compétences, va reprendre confiance en elle	Les apprenants conscients de leurs compétences reprennent de la confiance en soi	
B4, <i>lignes 298-301</i>	A partir du moment où la personne au bout d'un certain temps est confiante, consciente de ses compétences, et bien elle aura d'autant plus de facilité à convaincre un recruteur, parce que la personne qu'il va falloir convaincre c'est elle-même, évidemment. Donc c'est un... c'est un travail primordial.	Les apprenants conscients de leurs compétences reprennent de la confiance en soi, ainsi ils convaincront plus facilement un recruteur	Lionel Bellenger associe les verbes : « <i>oser, réaliser, se donner des objectifs et les atteindre</i> »
B4, <i>lignes 311-312</i>	et donc avoir un regard sur elle qui au bout d'un certain temps est positif, hein, je suis capable de faire telle chose,	Les apprenants réussissent des missions à leur poste de travail et ces réussites participent à l'augmentation de leur confiance en soi	
B10, <i>lignes 381-383</i>	Et puis ça valorise aussi la personne qui va partir, évidemment, qui va être valorisée par rapport à tout ce qu'elle va transmettre aux personnes.	L'exemple de relais entre deux apprenants, valorise l'apprenant investi de la passation des dossiers et missions en cours, augmentant ainsi sa confiance en soi	L'apprenant est au stade de la dernière phase décrite par Carl R. Rogers
B10, <i>lignes 426-427</i>	en plus c'est valorisant pour la personne.	La valorisation des apprenants participe au développement de leur confiance en soi	
B12, <i>lignes 461-462</i>	avec ses tâches et ses missions, euh, automatiquement ça va valoriser la personne.	La responsabilité de tâches et de missions confiées aux apprenants, les valorise et participe au développement de leur confiance en soi	

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	5
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	9
PREMIÈRE PARTIE : APPROCHE CONTEXTUELLE ET THÉORIQUE.....	11
INTRODUCTION.....	13
CHAPITRE PREMIER : LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	15
1. LES ENTREPRISES D'ENTRAÎNEMENT PÉDAGOGIQUE.....	15
1.1. Le réseau national et international.....	15
1.2. L'Entreprise d'Entraînement Pédagogique concernée.....	16
2. LA PÉDAGOGIE.....	17
2.1. L'équipe pédagogique.....	17
2.2. La pédagogie de la formation.....	18
3. LE PARCOURS TYPE DE FORMATION.....	19
3.1. Le recrutement des apprenants.....	19
3.2. Les formations collectives.....	19
3.3. Le passage de relais entre deux apprenants.....	20
3.4. Les formations en situations de travail.....	20
4. LE PUBLIC CONCERNÉ.....	21
4.1. Le profil de l'apprenant.....	21
4.2. Le cas d'une première apprenante.....	22
4.3. Le cas d'une seconde apprenante.....	24
CHAPITRE II : DE LA GENÈSE DU QUESTIONNEMENT À SA PROBLÉMATIQUE.....	27
1. LA GENÈSE DU QUESTIONNEMENT.....	27
1.1. L'apprentissage de l'évaluation.....	28
1.2. Les évaluations et la valorisation des salariés.....	28
1.3. L'évaluation et la formation.....	30
1.4. L'évaluation et le système de formation.....	31
1.5. La formation et le questionnement.....	31
2. LA PROBLÉMATIQUE.....	32
3. LES HYPOTHÈSES.....	33
CHAPITRE III : LE CONCEPT DE L'ÉVALUATION.....	35
1. L'HISTORIQUE.....	35
1.1. De l'Ancien Régime au XXème siècle.....	35
1.2. De 1960 à nos jours.....	36
2. LA DÉFINITION DE L'ÉVALUATION.....	37
2.1. L'évaluation : jugement de valeur, aide à la décision.....	37
2.2. L'évaluation : « action d'évaluer ».....	38
3. LES NOTIONS.....	39
3.1. La première notion : l'évaluation diagnostique.....	39
3.2. La deuxième notion : l'auto-évaluation.....	40
3.3. La troisième notion : la co-évaluation.....	40
3.4. La quatrième notion : l'évaluation formative.....	41
3.5. La cinquième notion : l'évaluation sommative.....	42
CHAPITRE IV : LE CONCEPT DE LA PROFESSIONNALISATION.....	43

1. LA PROFESSIONNALISATION.....	43
1.1. L'historique.....	43
1.2. La professionnalisation comme processus de formation.....	44
1.3. La professionnalisation en situation de travail.....	45
2. LES COMPÉTENCES.....	46
2.1. L'historique.....	46
2.2. La compétence : un « savoir agir ».....	47
2.3. La compétence : « savoir agir » reconnu.....	48
2.4. Différents types de compétences.....	48
3. LA CONFIANCE EN SOI.....	50
3.1. L'historique.....	50
3.2. Confiance en soi, définition et processus d'acquisition.....	52
3.3. Confiance en soi et influence du contexte.....	53
CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE.....	55
SECONDE PARTIE : RECUEIL ET ANALYSE DES DONNÉES.....	57
INTRODUCTION.....	59
CHAPITRE V : LA MÉTHODOLOGIE, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNÉES.....	61
1. LES ENTRETIENS EXPLORATOIRES.....	61
2. LA PRÉPARATION DES ENTRETIENS PRINCIPAUX.....	62
2.1. Du choix des interviewés à l'idée directrice des entretiens principaux.....	62
2.2. Le parcours professionnel d'Adèle.....	62
2.3. Le parcours professionnel de Blaise.....	63
2.4. Les deux guides d'entretiens.....	63
3. LES DEUX ENTRETIENS PRINCIPAUX.....	65
3.1. Le déroulement de ces deux entretiens.....	65
3.2. La transcription de ces entretiens.....	66
4. L'ANALYSE DU CONTENU.....	66
4.1. La définition.....	66
4.2. L'analyse thématique.....	67
4.3. L'analyse qualitative.....	68
CHAPITRE VI : LE DISPOSITIF D'ÉVALUATION DES APPRENANTS DE L'EEP.....	71
1. LES ACTEURS CONCERNÉS PAR LES ÉVALUATIONS.....	71
1.1. Les apprenants.....	72
1.2. L'équipe pédagogique.....	73
2. LES DIFFÉRENTS MOMENTS RÉSERVÉS AUX ÉVALUATIONS.....	73
2.1. L'évaluation préalable au parcours de formation.....	74
2.2. L'évaluation au cours du parcours de formation.....	74
2.3. L'évaluation de fin de parcours de formation.....	75
2.4. Les contraintes temporelles.....	75
3. LES DIFFÉRENTS TYPES D'ÉVALUATION.....	76
3.1. L'évaluation diagnostique.....	76
3.2. L'évaluation formative.....	77
3.3. L'évaluation sommative.....	78
3.4. L'auto-évaluation.....	78
3.5. La co-évaluation.....	79
4. LES SITUATIONS DE L'ÉVALUATION.....	80

4.1. Les situations de travail.....	80
4.2. Les études de cas	81
CHAPITRE VII : LE PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION DES APPRENANTS DE L'EEP.....	83
1. LA PROFESSIONNALISATION.....	83
1.1. La professionnalisation définie par les interviewés.....	83
1.2. L'acquisition et l'évolution des compétences.....	84
1.3 Le « savoir » décrire ses compétences.....	85
2. LES COMPÉTENCES SUJETTES À ÉVALUATION.....	86
2.1. Les compétences déployées lors de situations à « prescription stricte ».....	86
2.2. Les compétences déployées lors de situations à « prescription ouverte ».....	87
2.3. Une remarque s'impose quant à l'évaluation des compétences.....	88
3. LA CONFIANCE EN SOI.....	88
3.1. Le manque de confiance en soi.....	89
3.2. L'apprentissage de la confiance en soi.....	89
3.3. La connaissance de soi et la confiance en soi.....	90
CHAPITRE VIII : SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE.....	93
1. ÉVALUER POUR QUOI	93
1.1. L'évaluation : prise de conscience de ses compétences	93
1.2. L'évaluation : aide à la décision.....	94
1.3. L'évaluation : régulation des apprentissages	95
1.4. L'évaluation : source de la confiance en soi	95
1.5. L'évaluation : reconnaissance d'un « savoir agir » exercé.....	96
1.6. L'évaluation : validation d'un « savoir agir » exercé.....	96
1.7. L'évaluation : accompagnement du processus de professionnalisation.....	97
2. COMMENT ÉVALUER.....	97
2.1. Les différents types d'évaluations.....	97
2.2. L'évaluation ou liste de compétences.....	97
3. ÉVALUER POUR QUI.....	98
3.1. Évaluer pour l'institution.....	98
3.2. Évaluer pour les apprenants.....	99
4. VALIDATION DES HYPOTHÈSES.....	99
CONCLUSION DE LA SECONDE PARTIE.....	103
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	105
BIBLIOGRAPHIE.....	109
ANNEXE 1 : CHARTES DÉONTOLOGIQUE ET DE QUALITÉ	113
ANNEXE 2 : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN D'ADÈLE.....	116
ANNEXE 3 : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE BLAISE.....	133
ANNEXE 4 : ANALYSE THÉMATIQUE.....	150
ANNEXE 5 : ANALYSE QUALITATIVE.....	163

COPYRIGHT © 2008, Marie-Josèphe Baudry

Carraud-Baudry – 17 BIS, rue de Bois-Billières – 37230 Fondettes – France