

Symposium : communications 016 à 023

PROPOSITION DE SYMPOSIUM

Cortessis Sandrine, sandrine.cortessis@hefp.swiss, Haute école fédérale en formation professionnelle HEFP, Suisse

Deschenaux Amélie, amelie.deschenaux@hefp.swiss, Haute école fédérale en formation professionnelle HEFP, Suisse

Axe 2 – Évaluation des pratiques professionnelles : évaluation et émancipation professionnelle (finalité ou effet)

Les visées émancipatrices des dispositifs de retour sur les expériences autobiographiques sont-elles conciliables avec une perspective évaluative institutionnalisée ?

Évaluer des apprentissages formels, informels et non formels sur la base de récits de type réflexif (récits d'expérience, journaux de bord, bilans réalisés par des étudiants sur la base de leur parcours personnel et professionnel, portfolios, dossiers de validation des acquis) est une pratique de plus en plus courante dans les formations professionnalisantes initiales ou continues, ainsi que dans les différentes procédures de reconnaissance des acquis (De Simone, Baslev, & Mauroux, 2021). Pourtant, à l'origine, ces pratiques de valorisation des acquis de l'expérience se sont développées en marge des institutions scolaires dans une perspective de réduction des inégalités, se présentant comme un moyen de lutte pour la reconnaissance sociale et individuelle.

Aujourd'hui institutionnalisées, les buts de ces pratiques de formalisation de l'expérience personnelle et professionnelle consistent à amener les étudiants à devenir à la fois acteurs et observateurs critiques de leurs propres parcours d'apprentissage en développant un récit à la première personne. En effet, les dispositifs de narration de l'expérience sont supposés bousculer la hiérarchie entre savoirs académiques et savoirs quotidiens et redonner sa noblesse à une subjectivité parfois proscrite dans certains domaines académiques. Si cette incitation institutionnelle à l'introspection identitaire, et au développement de compétences réflexives à partir de son propre parcours valorise la subjectivité et l'autonomie des étudiants, on peut néanmoins questionner son potentiel émancipateur, en particulier dans les contextes où ces productions sont évaluées, voire certifiées par des acteurs institutionnels. L'injonction à la réflexivité ainsi que son évaluation (Huver & Cadet, 2010) font en effet apparaître une tension entre un aspect émancipateur et aliénant, ou un aspect « professionnalisant » et « conformant » dans les termes d'Olry (2013 :17).

Par potentiel émancipateur, nous entendons l'assouplissement d'« un certain nombre de déterminismes » au sens de Broussal (2019b :4) qui sur les traces de Marcel (2016 :223), invite à définir l'émancipation comme « un déplacement entre une place initiale au sein de l'espace

Symposium : communications 016 à 023

social à laquelle l'acteur se trouve assigné vers une place nouvelle, plus juste et correspondant davantage à ses aspirations. » À cette conception de l'émancipation comme déplacement vers une place acceptable, Broussal ajoute notamment la dimension suivante : l'émancipation consiste « à inventer des nouveaux possibles » et « à créer du choix là où il ne semblait pas y en avoir » (Broussal, 2019a :4). L'émancipation via des notions telles que « déplacement » et « nouveaux possibles » suggère donc une idée de changement ou d'évolution. Bourgeois (2010) parle par exemple de « processus » pour qualifier le « développement professionnel ».

Ainsi, ce symposium sera notamment l'occasion de se poser les questions suivantes :

- Dans quel cas et sous quelles conditions le récit réflexif en contexte professionnalisant peut-il s'avérer émancipateur ? Favorise-t-il la capacité de ses auteurs à s'affranchir de leur statut d'étudiant ou de novices ?
- Les visées émancipatrices des dispositifs de retour sur les expériences autobiographique sont-ils conciliables avec une perspective évaluative et à quelles conditions ?
- Quels sont les dispositifs mis en place et à quels types de reconnaissance donnent-ils lieu ?
- Quel statut accordé dans les dispositifs à l'auto-évaluation, à l'évaluation formative, participative, sommative, certificative, interne et externe ? et quelle influence sur la dimension émancipatrice ?

Mots-clés : évaluation institutionnelle – potentiel émancipateur – dispositifs autobiographiques

Références bibliographiques

- Beckers, J. (2010). Chapitre 9. Formation initiale et développement professionnel des enseignants : quel rôle de l'évaluation ? Dans : Léopold Paquay éd., *L'évaluation, levier du développement professionnel : Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 147-160). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Bourgeois, É. (2010). Postface. « Évaluation et développement professionnel ». Un couple impossible ? Dans : Léopold Paquay éd., *L'évaluation, levier du développement professionnel : Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 265-270). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Broussal, D. (2019a). Émancipation et formation: une alliance en question. *Savoirs*, (3), 13-0058.
- Broussal, D. (2019b). La recherche participative entre commande évaluative et visée émancipatrice : le cas d'une recherche-intervention portant sur un dispositif de prévention des violences sexuelles. *La Revue LEeE*, 1. <https://doi.org/10.48325/rleee.001.03>
- De Simone, S., Balslev, K., & Mauroux, L. (2021). Appel à contribution numéro thématique : « Des écrits réflexifs en formation à l'enseignement: références, postures et régulations ». *Phronésis*.

Symposium : communications 016 à 023

- Huwer, E. & Cadet, L. (2010). Chapitre 7. La formation professionnelle des enseignants : réflexivité et évaluation sont-elles compatibles ? Dans : Léopold Paquay éd., *L'évaluation, levier du développement professionnel: Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 117-129). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Marcel, J.-F. (2016). Postface. In J.-L. Rinaudo & P. Tavignot, *Le changement à l'école. Sources, tensions, effets*. Paris, France : L'Harmattan.
- Olry, P. (2013). Émancipation et formation professionnelle: une voie étroite entre pressions sur le travail et référence au métier. *Travail et apprentissages*, (2), 13-33.

Symposium : communications 016 à 023

PROPOSITION DE COMMUNICATION N°1

Cortessis Sandrine, sandrine.cortessis@hefp.swiss, Haute école fédérale en formation professionnelle HEFP, Suisse

Deschenaux Amélie, amelie.deschenaux@hefp.swiss, Haute école fédérale en formation professionnelle HEFP, Suisse

Titre de la communication

Évaluation institutionnelle de récits professionnels : un potentiel émancipateur ?

Résumé court

Dans le cadre de ce symposium interrogeant le potentiel émancipateur de dispositifs institutionnels basés sur la formalisation d'expériences et de parcours de vie, nous analyserons le contenu de dix *récits professionnels* rédigés par des enseignants formés en emploi dans une haute école pédagogique. Ces experts ont été engagés, sur la base de leur parcours métier, par des écoles professionnelles afin de transmettre leurs connaissances à des apprentis en formation duale. Bien que spécialistes dans leur domaine, ces professionnels étant novices dans le domaine de l'enseignement, ils doivent suivre une formation pédagogique diplômante d'une durée de deux ans. Ils ont alors le choix entre plusieurs modalités certificatives, dont la modalité des *récits professionnels*, destinée à favoriser l'émergence du parcours biographique, et l'appropriation progressive de leur nouvelle identité professionnelle. Ce potentiel émancipateur nous amène alors à nous poser les questions suivantes : L'élaboration du récit permet-elle à leurs auteurs de s'approprier leur changement de statut ? Quel rôle le processus d'évaluation joue-t-il dans le processus d'émancipation ? A quel degré, ces deux processus sont-ils compatibles et à quelles conditions ?¹ C'est par une analyse d'extraits de récits professionnels en termes de potentiel émancipateur ainsi que par une analyse de la prescription que nous tenterons de répondre à ces questions.

Résumé long

Dans le cadre de ce symposium interrogeant le potentiel émancipateur de dispositifs institutionnels basés sur la formalisation d'expériences et de parcours de vie, nous analyserons le contenu de dix *récits professionnels* rédigés par des enseignants formés en emploi dans une haute école pédagogique. Ces experts ont été engagés, sur la base de leur parcours métier, par des écoles professionnelles afin de transmettre leurs connaissances à des apprentis en formation duale. Bien que spécialistes dans leur domaine, ces professionnels étant novices dans le domaine de l'enseignement, ils doivent suivre une formation pédagogique diplômante d'une durée de deux ans. Ils ont alors le choix entre plusieurs modalités certificatives, dont la modalité

¹ Voir notamment sur les liens entre évaluation et émancipation : Mottier-Lopez & Younes, 2012.

Symposium : communications 016 à 023

des *récits professionnels*, destinée à favoriser l'émergence du parcours biographique, et l'appropriation progressive de leur nouvelle identité professionnelle. Le récit professionnel comprend une première partie autobiographique, puis l'analyse de deux expériences vécues durant les premiers pas dans l'enseignement. Opter pour le récit comme modalité diplômante, c'est donc pour ses auteurs prendre le risque de soumettre aux regards d'évaluateurs institutionnel des compétences et des savoirs issus de ses propres expérience, mais c'est aussi l'opportunité de faire reconnaître les acquis spécifiques de son parcours de vie.

L'émancipation peut notamment s'envisager comme « un déplacement entre une place initiale au sein de l'espace social à laquelle l'acteur se trouve assigné vers une place nouvelle, plus juste et correspondant davantage à ses aspirations » (Broussal, 2019 :4). Nous posons alors la question suivante. L'élaboration du récit permet-elle à leurs auteurs de s'approprier leur changement de statut ? L'émancipation consiste par ailleurs « à inventer des nouveaux possibles » et « à créer du choix là où il ne semblait pas y en avoir » (Broussal, 2019 :4). L'élaboration du récit permet-il de développer le pouvoir d'agir des contributeurs ? Comme déjà indiqué, dans un contexte de certification institutionnelle la perception des auteurs sur leurs apprentissages est appelée à être confrontée avec celles des évaluateurs². Quel rôle le processus d'évaluation joue-t-il dans le processus d'émancipation ? A quel degré, ces deux processus sont-ils compatibles et à quelles conditions ?³

Pour répondre aux questions susmentionnées, nous nous appuyons sur un corpus de données qualitatives composé de dix récits professionnels d'enseignants-métier, au sein duquel sont sélectionnés tous les extraits de textes présentant des indices du potentiel émancipateur de l'exercice réflexif⁴ exigé par la rédaction du dossier. Nos analyses – essentiellement inductives – portent dans un premier temps sur les différentes caractéristiques et conditions de possibilité, visibles à l'état de traces dans les textes, de ces éléments émancipateurs. En réalisant ainsi un focus spécifique sur ce qui peut être envisagé en termes de développement professionnel (d'ailleurs qualifié de processus par Bourgeois, 2010), nous proposons de se pencher sur différentes évolutions positives possibles en termes de posture professionnelle : d'expert-métier à enseignant-métier ou de praticien à théoricien, de « mauvais » élève à enseignant, d'enseignant étudiant/novice à enseignant confirmé/légitime, etc.

Nous considérons dans un deuxième temps ces éléments émancipateurs au regard de la perspective évaluative (et certifiante) du dispositif dans lequel ils s'inscrivent et analysons plus spécifiquement leur compatibilité. C'est par une analyse de la prescription – consignes aux enseignants-métier ; grille d'évaluation des récits professionnels ; une séance d'auto-régulation autour de cette grille avec les formateurs accompagnant les enseignants-métiers – que nous tentons notamment de déterminer dans quelle mesure l'évaluation institutionnelle s'avère plus ou moins compatible avec le potentiel émancipateur visé par les récits professionnels. Enfin, les

² Voir notamment sur les liens entre évaluation et réflexivité : Huver & Cadet, 2010.

³ Voir notamment sur les liens entre évaluation et émancipation : Mottier-Lopez & Younes, 2012.

⁴ Voir notamment sur les liens entre analyse réflexive et émancipation : Soubre, 2015.

Symposium : communications 016 à 023

éléments issus des PV des évaluations des récits professionnels réalisés par les experts internes et externes constituent des données complémentaires utiles à l'interprétation de ces résultats.

Mots clés : récit professionnel – potentiel émancipateur – évaluation

Références bibliographiques

- Bourgeois, É. (2010). Postface. « Évaluation et développement professionnel ». Un couple impossible ?. Dans : Léopold Paquay éd., *L'évaluation, levier du développement professionnel : Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 265-270). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2010.01.0265>
- Broussal, D. (2019). Émancipation et formation: une alliance en question. *Savoirs*, (3), 13-0058.
- Huver, E. & Cadet, L. (2010). Chapitre 7. La formation professionnelle des enseignants : réflexivité et évaluation sont-elles compatibles ?. Dans : Léopold Paquay éd., *L'évaluation, levier du développement professionnel : Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 117-129). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2010.01.0117>
- Mottier-Lopez, L., & Younes, N. (2012, May). Le rôle de l'évaluation dans les processus d'émancipation et d'autonomisation individuelle et collective. In *Formes d'éducation et processus d'émancipation*.
- Soubre, V. (2015). L'analyse réflexive au service de l'émancipation: Construire des compétences et se construire. *Voix Plurielles*, 12(1), 272-282.

Symposium : communications 016 à 023

PROPOSITION DE COMMUNICATION N°2

Saskia Weber Guisan, conseillère aux études VAE et chargée d'enseignement, HEP Vaud,
Lausanne, Suisse, saskia.weber-guisan@hepl.ch

Titre de la communication

L'évaluation en VAE, levier ou frein de l'émancipation pour les candidat-e-s ? L'exemple du dispositif de VAE à la HEP Vaud

Résumé court

Cette communication s'intéressera à ce que produit l'évaluation chez les candidat-e-s VAE à la HEP Vaud, à la fois au niveau de leur auto-évaluation en cours de processus, ainsi qu'au niveau de l'évaluation institutionnelle. Nous interrogerons en quoi ces deux formes d'évaluation participent à une dimension émancipatrice, ou au contraire freinent celle-ci.

Pour évaluer l'impact du processus de VAE (associé à une auto-évaluation) sur les candidat-e-s VAE, nous nous baserons sur les synthèses réflexives issues de dossiers de VAE. Nous verrons comment l'émancipation peut être comprise en termes de déplacement ou de transformation, tout en nous penchant aussi sur les effets de l'injonction à la réflexivité, de l'injonction biographique et sur de possibles instrumentalisation de la VAE. Puis, une lecture de ces questions à partir des notions de genre et de style sera proposée.

Enfin, nous considérerons ce que produit l'évaluation (institutionnelle) du jury de VAE chez les candidat-e-s. En nous basant sur des communications personnelles (courriels, entretiens avec la conseillère VAE), nous tenterons de comprendre ce qui se joue dans cette évaluation, qui peut être vue comme une validation (légitimation) ou une sanction (délégitimation), sans oublier qu'évaluer, c'est aussi accorder de la valeur. L'évaluation du jury VAE ne consiste pas uniquement à attribuer des crédits ECTS ; c'est aussi l'occasion de donner un *feed-back* écrit, ingrédient essentiel à l'évaluation formative.

Résumé long

Dans cette communication, nous nous intéresserons à ce que produit l'évaluation chez le-la candidat-e VAE à la HEP Vaud, à la fois au niveau de l'auto-évaluation qui a lieu au cours du processus VAE, ainsi qu'au niveau de l'évaluation institutionnelle, délivrée sous forme de crédits ECTS par le jury de VAE. Nous interrogerons en quoi ces deux formes d'évaluation participent à une dimension émancipatrice, ou au contraire freinent celle-ci.

Le dispositif de VAE en place à la HEP Vaud pour le Bachelor en enseignement primaire et le Master en enseignement secondaire 1 permet aux candidat-e-s de valider leurs acquis en lien avec une expérience dans l'enseignement à hauteur maximale du tiers du nombre de crédits total du programme concerné, ce qui allège ensuite leur parcours de formation.

Symposium : communications 016 à 023

Les candidat·e·s à la VAE constituent un dossier de VAE qui comprend entre autres les éléments suivants : une *autobiographie*, une *analyse des acquis de l'expérience*, qui prend appui sur *trois récits d'expérience*, en lien avec le référentiel de compétences de la HEP Vaud, une *synthèse réflexive du processus*. Les candidat·e·s sont ainsi sollicité·e·s à produire un dossier de type réflexif comprenant des éléments biographiques.

Le dossier de VAE est évalué par un jury composé de trois à quatre personnes (représentant·e·s de la HEP Vaud et du monde professionnel). Lors de l'évaluation, le·la candidat·e est reçu·e par le jury pour un entretien de 30 minutes. Le procès-verbal (PV) du jury – remis au·à la candidat·e – comprend le nombre de crédits ECTS attribués ainsi que des commentaires d'ordre général sur le dossier et plus spécifiques sur les compétences.

Dans un premier temps, nous évaluerons l'impact du processus de VAE sur le·la candidat·e VAE, processus que nous associons à une forme d'auto-évaluation en suivant Pinte (2014), « les procédures de VAE consistent en des pratiques d'auto-évaluation de son parcours, de son projet et de sa singularité » (para. 14). Pour ce faire, nous nous baserons sur l'analyse de synthèses réflexives issues de dossiers de VAE, où « le·la candidat·e se prononce sur les effets formatifs de son travail, les prises de conscience et les compétences professionnelles développées par la démarche de VAE » (Haute école pédagogique Vaud, 2021). Nous aborderons les questions d'émancipation en nous appuyant sur les propos de Morisse (2016) : « Dans le cas de la VAE, le candidat peut décider de s'affranchir de préjugés, mais aussi d'une place qui lui est assignée, difficile souvent à assumer, celle du *non diplômé* » (para. 1). Nous verrons comment l'émancipation peut être comprise en termes de déplacement, voire de transformation (Alhadeff-Jones, 2019b, pp. 263-265) ou d'« être en devenir » (Morisse, 2016, para. 17). En contrepoint, nous nous pencherons sur les effets de l'« injonction à la réflexivité » (Huver et Cadet, 2010, pp. 127-129) et ceux de l'« injonction biographique » (Danvers, 2014), et, par extension, sur les risques que « l'institutionnalisation – et dès lors la possible instrumentalisation » de la VAE pourrait occasionner avec « une adoption de normes [...] régulant la mise en récit et formatant le sens attribué à l'expérience » (Alhadeff-Jones, 2019a, p. 71). Enfin, il nous semble pertinent de relier ces interrogations avec les notions de genre et de style de Clot et Faïta (2000), ou comment, pour le·la candidat·e VAE, la « stylisation peut être une marque d'émancipation » (Olry, 2013, p. 14).

Dans un deuxième temps, nous considérerons ce que produit l'évaluation du jury de VAE (évaluation institutionnelle), chez le·la candidat·e VAE en termes d'émancipation. Nous nous baserons sur des communications personnelles (courriels, entretiens avec la conseillère VAE) pour tenter de dégager ce qui se joue dans cette évaluation, qui peut être vue comme une validation ou une sanction : « Le jury a un rôle de légitimation ou de délégitimation de l'expérience du candidat et donc quelque part de son parcours biographique » (Pinte, 2014, para. 15) ou comme une valorisation ou *valuation* : « Valuer [selon Dewey], c'est attribuer une valeur à une chose, c'est lui donner une importance. » (Grzyb et Sack, 2020, p. 160). Nous verrons également que l'évaluation du jury ne consiste pas uniquement à attribuer des crédits ECTS ; c'est aussi l'occasion de donner un *feed-back* écrit, par l'intermédiaire du PV. À ce titre,

Symposium : communications 016 à 023

Bourgeois (2010, p. 268) rappelle la fonction du *feed-back* comme un ingrédient essentiel à l'évaluation formative.

Mots-clés : VAE – auto-évaluation – évaluation institutionnelle – émancipation

Références bibliographiques

- Alhadeff-Jones, M. (2019a). Émancipation. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 69-72). Toulouse : Érès.
- Alhadeff-Jones, M. (2019b). Transformative learning. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 263-265). Toulouse : Érès.
- Bourgeois, É. (2010). Postface. « Évaluation et développement professionnel ». Un couple impossible ? Dans L. Paquay (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel : Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 265-270). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-42.
- Danvers, F. (2014). L'injonction biographique dans la VAE : Considérations autour de la mise à l'épreuve de soi comme acte de formation. *Recherches & éducations*, 10, 47-60.
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1894>
- Grzyb, A. et Sack, M. (2020). L'évaluation des acquis de l'expérience par les jurys universitaires : entre mise en correspondance et valuation. Dans P. Lafont et C. Cavaco (dir.), *Les défis de l'évaluation dans les pratiques de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience (RVAE)* (pp. 151-163). Paris : L'Harmattan (*Chemins de formation, Hors-série*).
- Haute école pédagogique Vaud (2021). *Cadrage du dossier VAE pour BP et MS1* [document à usage interne, distribué aux candidat-e-s VAE].
- Huver, E. et Cadet, L. (2010). La formation professionnelle des enseignants : réflexivité et évaluation sont-elles compatibles ? Dans L. Paquay (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel : Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 117-129). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Morisse, M. (2016). La démarche de VAE comme espace potentiel d'émancipation des candidats au sein des universités françaises. *Recherches & éducations*, 16, 91-105.
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2529>
- Olry, P. (2013). Émancipation et formation professionnelle : une voie étroite entre pressions sur le travail et référence au métier. *Travail et apprentissages*, 12(2), 13-33.
- Pinte, G. (2014). Les jurys de VAE face aux candidats : quelles lectures de l'expérience ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 31, 141-156. <https://doi.org/10.4000/dse.624>

Symposium : communications 016 à 023

PROPOSITION DE COMMUNICATION N°3

Marie-Claude Bernard, Professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval, Québec, Canada,
Marie-claude.bernard@fse.ulaval.ca

Titre de la communication

Récits d'expérience dans la formation à l'enseignement et exercice du métier d'étudiant

Résumé court

L'introduction des récits et histoires de vie en recherche et formation dans le champ éducatif date d'une quarantaine d'années. Ce « tournant narratif » ou « mouvement biographique » s'inscrit dans le passage du paradigme de la science appliquée à celui du praticien réflexif (Pineau, 2020). La réflexivité est un enjeu majeur dans l'emploi de dispositifs de formation mobilisant des récits de vie. Ils favorisent la pensée réflexive, la compréhension du contexte de l'expérience et contribuent à la production de sens. L'action narrative de composer le récit, de mettre en mots le vécu se conjugue à des « effets de compréhension », un travail de formation de soi qui invite à réinterpréter les expériences (Breton, 2021). L'agir narratif peut donc être une forme de pouvoir d'agir sur sa propre formation. L'exercice de mise en récit dans un contexte de formation professionnelle conduisant à l'obtention d'un diplôme, soulève par ailleurs la question de l'évaluation. La fonction émancipatrice liée au pouvoir d'agir peut-elle concilier la fonction d'évaluation ? En se basant sur une application en classe de récits d'expérience dans le cadre de la formation à l'enseignement au postsecondaire au Québec, cette communication pose la question de la façon dont le « métier d'élève » qu'exercent les étudiants et étudiantes oriente le sens attribué à l'exercice. L'analyse des récits d'expérience sous l'angle du rapport aux savoirs est l'occasion de réfléchir à ces questions.

Résumé long

L'introduction des récits comme modalité de recherche et de formation en sciences de l'éducation date déjà d'une quarantaine d'années. Qualifié par certains comme « tournant narratif » (Denzin, 1989; Goodson & Sikes, 2011), Pineau (2020) le nomme « mouvement biographique » qu'il inscrit dans le passage du paradigme de la science appliquée à celui du praticien réflexif. En effet, la réflexivité est un enjeu majeur dans l'application de dispositifs de formation employant des récits, en favorisant la pensée réflexive, la compréhension du contexte de l'expérience ou de l'événement raconté et en élaborant la production de sens. La composition du récit, la mise en mot du vécu est une action narrative qui conjugue avec des « effets de compréhension », une dynamique de transformation, un travail de formation de soi qui invite à réinterpréter les expériences (Breton, 2021). À l'instar de Pineau et Marie-Michèle (1987), l'agir narratif peut donc être qualifié comme une forme de pouvoir d'agir sur sa propre formation.

Symposium : communications 016 à 023

Lorsque l'exercice de mise en récit se situe dans un contexte de formation professionnelle conduisant à l'obtention d'un diplôme, la question de l'évaluation se pose. Le mot évaluation ramène à l'idée de pondération, d'établissement de critères et s'associe aux termes de mesure, voire de note. La fonction émancipatrice liée au pouvoir d'agir évoquée plus haut, peut-elle concilier la fonction d'évaluation ? Dans cette communication, il est question de réfléchir à cette question en se basant sur une application en classe dans le cadre de la formation à l'enseignement au postsecondaire au Québec.

Inspiré par une des formes de récits, soit le récit d'expérience, ce dispositif est pensé comme outil à la pensée réflexive. À l'instar de Mevel (2002) qui considère l'importance des expériences scolaires passées dans le devenir enseignant et la possibilité de tenir compte de ses expériences pour l'apprentissage, je propose à des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement, d'écrire et analyser des récits d'interventions scolaires vécues lorsqu'ils et elles fréquentaient l'école et qui leur a semblé satisfaisante ou insatisfaisante. Un corpus de 83 récits d'expérience a été soumis à une analyse sous l'angle du rapport aux savoirs (Charlot, 2003). Compte tenu du cadre institutionnel dans lequel se situe l'élaboration du récit qui comprend une visée de professionnalisation de l'expérience, l'exercice du métier d'étudiant apporte un éclairage nécessaire (Bautier, Charlot & Rochex, 2000). En effet, le récit d'expérience est lié à son contexte de production, le milieu scolaire où les étudiants et étudiantes exercent leur « métier ».

Conceptualisé notamment par Jackson (1968) et Perrenoud (1996), le métier d'élève rend compte de la culture scolaire dans laquelle se construit un sens partagé des actions et des événements qui s'y déroulent. Dans le milieu scolaire, les élèves apprennent non seulement les contenus de savoir identifiés dans les programmes, ils apprennent aussi des « règles du jeu » scolaire, des savoirs tacites, repèrent les critères d'excellence ou de conformisme et identifient les « gestes professionnels » qui caractérisent les interactions dans ce milieu. Ils peuvent, sous cette perspective, considérer les notes comme équivalentes à un salaire et réaliser les exercices demandés selon ce point de vue en cherchant à montrer « le savoir qui compte » aux yeux de l'enseignant ou enseignante, le savoir certifié à la fois scriptural et disciplinaire, comme le soulève Larochelle (2016). En exerçant leur métier d'élève, les étudiants et étudiantes orientent leur travail dans le but non seulement de respecter les consignes, mais d'exprimer des idées qu'ils considèrent acceptables ou attendues par l'enseignant ou l'enseignante. Ce sens attribué à l'exercice peut-il rejoindre son pouvoir d'action ? Mine-t-il son potentiel d'émancipation ?

L'analyse des récits sous l'angle du rapport aux savoirs incluant le sens que les étudiants et étudiants donnent aux apprentissages est l'occasion d'approcher cette question de la conciliation de la fonction émancipatrice liée à l'action narrative de l'expérience avec la fonction d'évaluation. Les résultats peuvent apporter des clés pour comprendre des conditions plus favorables aux visées émancipatrices des dispositifs des récits d'expérience dans un contexte de formation professionnelle.

Mots-clés : métier d'étudiant – récits d'expérience – rapport aux savoirs – formation à l'enseignement

Symposium : communications 016 à 023

Références bibliographiques

- Bautier, E., Charlot, B. et Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. Dans A. Van Zanten, (dir.) *L'école, l'état des savoirs* (p. 179-188). Paris : La Découverte.
- Breton, H. (2021). Préface. La narration de soi : de la compréhension à la formation. Dans H. Prévost, M.C. Bernard et D. Lago (dir.), *Histoire de vie et récits en formation. Enjeux de la narration de soi dans les pratiques sociales et les démarches personnelles* (p. 9-13). Lyon : Chronique sociale.
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. Dans S. Maury, & M. Caillot, (dir.). *Rapport au savoir et didactiques* (p. 33-50). Paris : Fabert.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive Biography*. Newbury Park : CA, Sage.
- Goodson, I.F. & Gill, S.R. (2011). The narrative turn in social research. *Countrepoints*, 386, 17-33.
- Jackson, Ph. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Larochelle, M. (2016). Le pouvoir disciplinaire et la forme scolaire. *Recherches en didactiques*, 22, 113-126.
- Mevel, Y. (2002). Quelques outils de formation pour comprendre la genèse des idées pédagogiques. Dans Actes du colloque du Centre interdisciplinaire sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et en formation (C.I.V.I.I.C.), *Les idées pédagogiques : Patrimoine éducatif ?* (p. 249-258). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Pineau, G. (2020). Mise en perspectives historiques de la méthode biographique et de l'histoire de vie comme approches de recherche, action, formation. Dans A. Slowik, H. Breton, et G. Pineau, (dir.), *Histoire de vie et recherche biographique : perspectives sociohistoriques*, (p. 27-54). Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G. et Marie-Michèle (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal : Éditions Saint Martin.

Symposium : communications 016 à 023

PROPOSITION DE COMMUNICATION N°4

Geneviève Tschopp, Institutions de rattachement : Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud (professeure associée) ; Université de Fribourg (doctorante),
genevieve.tschopp-rywalski@hepl.ch

Titre de la communication

Narrations par des enseignant·e·s de leur pratique du journal de bord — repérage des effets de transformations de leur(s) pratique(s)

Résumé court

Une double injonction d'optimisation de soi et de réflexivité pèse sur les enseignant·e·s. Nous nous intéressons dans notre recherche doctorale en cours aux enseignant·e·s qui ont intégré le journal de bord comme ressource (Tschopp, 2019), à ce qui les a conduit·e·s à s'engager dans cette activité d'écriture impliquée comme à ce qui les a fait la maintenir ou la voir évoluer. Nous approchons également les effets de transformation perçus de cette activité, plus spécifiquement sur les effets au niveau du développement professionnel (Marceau, 2021) et du pouvoir d'agir (Clot, 2008 ; Prawat, 1991) tels que ressentis par ces acteur·trice·s. Pour étudier cette activité d'écriture, nos choix méthodologiques et épistémiques nous ont fait solliciter les diaristes-enseignant·e·s pour qu'ils·elles en parlent (entretiens biographiques). Dans ce symposium, nous considérerons les propos de ces six enseignant·e·s diaristes sous l'angle de l'(auto-)évaluation de leur activité comme d'eux·elles-mêmes et de leur émancipation (Eneau, 2017, 2013). Une autre réflexion que nous partagerons relève des potentiels effets d'«évaluation émancipatrice» professionnelle de la recherche elle-même d'une part sur les sujets-enseignant·e·s, le dispositif de recueil de données offrant un espace de co-élaboration de sa pensée et de recherche de sens, et d'autre part sur la chercheuse, dans sa double identité de chercheuse et de formatrice d'enseignant·e·s.

Résumé long

Une double injonction d'optimisation de soi (Dalgarrondo, Fournier, 2019 ; Dubar, 2000 ; Rayou, 2014) et de réflexivité pèse sur les personnes engagées dans les professions adressées à autrui (Mukamurera, Desbiens et Perez-Roux, 2018), sur les enseignant·e·s en particulier. Nous nous intéressons dans le cadre de notre recherche doctorale en cours (Tschopp, 2019) aux enseignant·e·s en fonction qui ont intégré le journal de bord comme ressource, à ce qui les a conduit·e·s à s'engager dans cette activité d'écriture impliquée, comme à ce qui les a fait la maintenir ou la voir évoluer (facteurs dispositionnels, facteurs contextuels, facteurs liés à l'activité ; modèle de l'activité triadique de Bandura, 2003 ; modèle de l'apprentissage ou du changement de pratique de Charlier, 1998). Peu de recherches ont étudié l'écriture réflexive du journal de bord au-delà de la formation initiale, ou alors dans des contextes spécifiques de la

Symposium : communications 016 à 023

formation continue (en FLE par exemple) (Tschopp, 2021). Au-delà de ces questions relatives à l'implication dans cette activité réflexive et à sa potentielle évolution, nous souhaitons approcher les effets de transformation perçus de cette activité (Bourgeois, 2009 ; Eneau, 2017 ; Thievenaz, 2019). Les recherches menées jusqu'ici pointent essentiellement des effets cognitifs et identitaires (Buysse et Vanhulle, 2009 ; Cros, Lafortune et Morisse, 2009 ; Hess, 2010). Notre attention porte particulièrement sur les effets au niveau du développement professionnel (Marceau, 2021) et du pouvoir d'agir (Clot, 2008 ; Prawat, 1991), tels que ressentis par ces acteur·trice·s. En effet, notre étude investigate le « processus de subjectivation » ou de construction du sujet tel que défini par Bourgeois (2018) et qui recouvre différentes dimensions : « le sentiment d'exister dans ses différents aspects, l'agentivité ou pouvoir d'agir, l'indépendance ou capacité d'être et de faire seul, et enfin la capacité réflexive » (p.289).

Pour étudier cette activité d'écriture, nos choix méthodologiques et épistémiques nous ont amenée à solliciter les diaristes-enseignant·e·s pour qu'ils·elles nous en parlent, lors d'un entretien biographique tout d'abord, suivi quelque temps plus tard d'un entretien d'explicitation. Dans le cadre de cette relation dialogique bienveillante de recherche, ces deux formes narratives ont participé d'une (ré-)élaboration de leur pratique (herméneutique). Notre analyse en cours des données issues des entretiens biographiques prend la forme de *timelines* (Glegg, 2019) qui traduisent sous forme visuelle l'inscription dans le temps de l'activité considérée, son évolution en particulier quant aux différentes formes ou manifestations de cette écriture de soi. L'analyse s'est poursuivie par une analyse structurale (Piret, Nizet et Bourgeois, 1999), plus spécifiquement par la production de schémas de quêtes à partir des données recueillies. Ces formes d'analyse permettent « la mise à jour des articulations entre les termes du discours » (p.87), plus particulièrement la visualisation de la position des acteur·e·s en regard des enjeux considérés.

Pour ce symposium, nous considérerons les propos de ces six enseignant·e·s diaristes recueillis par ces narrations biographiques sous l'angle de l'(auto-)évaluation de leur activité comme d'eux·elles-mêmes, et de leur émancipation (Eneau, 2017, 2013) comme une expression de leur préoccupation de développement professionnel. L'analyse et la discussion de ces données biographiques (Delory-Momberger, 2019) nous ramèneront au modèle triadique de l'activité et modèle de l'apprentissage, aux modèles de l'engagement et de la motivation, comme aux approches biographiques pour relever le réseau d'influence par rapport à cette écriture du journal de bord entre les différents facteurs pointés et leurs dynamiques temporelles. Une autre réflexion relèvera des effets d'« évaluation émancipatrice » professionnelle de la recherche elle-même. Ces effets seront considérés d'une part chez les sujets-enseignant·e·s : le dispositif de recueil de données offre un espace de co-élaboration de sa pensée et de recherche de sens (activité herméneutique du sujet par rapport à son action, Delory-Momberger, 2014), et d'autre part chez la chercheuse dans ses identités de chercheuse et de formatrice d'enseignant·e·s : entre réflexivité, énergisation (Chaubet, Kaddouri et Fischer, 2019) et sentiment d'un double pouvoir d'agir et de (re)penser les dispositifs de recherche comme les dispositifs de formation.

Symposium : communications 016 à 023

Mots-clés : écriture de l'expérience – (auto)évaluation – émancipation – développement professionnel – pouvoir d'agir

Références bibliographiques

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, trad.). Bruxelles : De Boeck.
- Bourgeois, É. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 31-69). Paris : Presses universitaires de France.
- Bourgeois, É. (2018). *Le désir d'apprendre*. Paris : PUF.
- Buysse, A. & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives. Recherches en éducation*, 5(11), 225-242.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Chaubet, P., Kaddouri, M. & Fischer, S. (2019). La réflexivité : entre l'expérience déstabilisante et le changement? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 1-13. [DOI: 10.7202/1061714ar](https://doi.org/10.7202/1061714ar)
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Cros, F., Lafortune, L. et Morisse, M. (2009). *Les écritures en situations professionnelles*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dalgalarrondo, S. et Fournier, T. (2019). Introduction. Les morales de l'optimisation ou les routes du soi. Dans S. Dalgalarrondo et T. Fournier (dir.), *L'optimisation de soi. Ethnologie française*, 49(4), (pp. 639-651). Paris : Presses Universitaires de France.
- Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Paris : Téraèdre.
- Delory-Momberger, C. (2019) Analyse(s) du récit. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 275-280). Paris : Érès.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Eneau, J. (2013). Émancipation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 91-94). Bruxelles : De Boeck.
- Eneau, J. (2017). From self-directed learning to self-formation: transforming the self through Bildung. In A. Laros, T. Fuhr & E.W. Taylor (Eds). *Transformative Learning meets Bildung. An international exchange* (pp. 165-178). Rotterdam (NL): Sense Publishers (translation: K. Davis).
- Glegg, S. M. (2019). Facilitating interviews in qualitative research with visual tools: A typology. *Qualitative health research*, 29(2), 301-310. [DOI: 10.1177/1049732318786485](https://doi.org/10.1177/1049732318786485)

Symposium : communications 016 à 023

- Hess, R. (2010, 1998). *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*. Paris: Téraèdre.
- Marceau, N. (2021). Autorégulation de l'apprentissage professionnel et pratiques d'enseignement : intersections à considérer pour le développement professionnel des enseignants. *Formation et profession*, 29(2), 1-14.
- Mukamurera, J., Desbiens, J.-F. et Perez-Roux, T. (2018). *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui*. Montréal (Québec) : Éditions JFD.
- Piret, A., Nizet, J. et Bourgeois, E. (1996). *L'analyse structurale : une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Prawat, R. S. (1991). Conversations with self and settings: A framework for thinking about teacher empowerment. *American Educational Research Journal*, 28(4), 737-757.
- Rayou, P. (2014). Prescriptions et réalités du travail enseignant. Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation. Dans L. Paquay et al. (dir.), *Travail réel des enseignants et formation* (pp. 35-47). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Thievenaz, J. (2019). *Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey*. Dijon : Raison et Passion.
- Tschopp, G. (2019). Journal de bord d'enseignants : sens de cette pratique pour le développement professionnel. *Recherches en Education (REE)*, 38, 73-84.
<http://hdl.handle.net/20.500.12162/3279>
- Tschopp, G. (2021, soumis). Journal de bord, quel engagement dans l'écriture avec quel pouvoir d'agir ? Dans S. De Simone, K. Balslev et L. Mauroux (2022), *Des écrits réflexifs en formation à l'enseignement : références, postures et régulations*, Phronesis.
<http://www.revue-phronesis.com/des-ecrits-reflexifs-en-formation-a-lenseignement-references-postures-et-regulations/>

Symposium : communications 016 à 023

PROPOSITION DE COMMUNICATION N°5

Hervé Breton, Maître de conférences HDR, EA7505, EES, Université de Tours,
herve.breton@univ-tours.fr , <https://orcid.org/0000-0003-3536-566X>

Titre de la communication

La circulation des récits en validation des acquis de l'expérience : première, deuxième, troisième personne

Résumé court

Penser l'émancipation en contexte contraint, comme cela est le cas pour les dispositifs et les parcours de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), comporte une dimension à la fois paradoxale et contre intuitive. Cependant, l'idée qu'un facteur de réussite en VAE réside dans la capacité du sujet à forger des manières de dire les acquis de l'expérience en écart avec les référentiels tout en concourant aux processus de validation est également franchement contre intuitive. Cette hypothèse comporte un régime de validité au moins théorique : les tenants d'une épistémologie narrative ont en effet montré la dimension structurellement reliée et réciproque des manières de dire et des manières de faire, des styles narratifs et des savoirs d'action. La formalisation de ces traits épistémologiques permet d'identifier des registres d'expression du vécu au travail dont la circulation participe, dans les écrits ou exposés oraux des candidats, d'un travail d'émancipation non nécessairement contradictoire avec les enjeux de validation. C'est ce qui est mis à l'étude dans cette communication.

Résumé long

Penser l'émancipation en contexte contraint, comme cela est le cas pour les dispositifs et les parcours de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), comporte une dimension à la fois paradoxale et contre intuitive. Cependant, l'idée qu'un facteur de réussite en VAE réside dans la capacité du sujet à forger des manières de dire les acquis de l'expérience en écart avec les référentiels tout en concourant aux processus de validation est également franchement contre intuitive. Cette hypothèse comporte un régime de validité au moins théorique : les tenants d'une épistémologie narrative ont en effet montré la dimension structurellement reliée et réciproque des manières de dire et des manières de faire, des styles narratifs et des savoirs d'action.

La recherche présentée pour cette communication examinera, à partir d'extraits de récits provenant de versions successives de livrets rédigés par des candidats inscrits dans un parcours VAE, trois aspects transformateurs générés par la pratique narrative : la narration en première personne en VAE, entre durée et détail (1) ; la circulation des registres d'expression entre première, deuxième et troisième personne (2) ; la narration biographique et l'historicisation du

Symposium : communications 016 à 023

processus de constitution des acquis dans les parcours professionnels et les parcours de vie (3). C'est donc par une étude textuelle que l'examen et la caractérisation des processus de constitution d'une stratégie narrative en VAE seront examinés, cette stratégie supposant la transformation du rapport à l'expérience lors de son passage au langage et l'émancipation des rapports aux savoirs associés aux savoirs formels enseignables.

Ce travail de caractérisation des stratégies narratives se constituant au cours de la rédaction des récits d'expérience par le candidat VAE est ensuite resitué, dans la recherche présentée, en relation avec les théories et épistémologies narratives qui postulent des dimensions isomorphiques entre *manière de dire* et *manière de faire*, entre l'édification des structures narratives et les processus de constitution des points de vue. La formalisation de ces théories permet d'identifier des registres d'expression du vécu dont la circulation participe, dans les écrits et exposés oraux, d'un travail d'émancipation non nécessairement contradictoire avec les enjeux de validation. Ce sont ces différents éléments qui sont mis à l'étude dans cette communication

Mots-clés : capacité – expérience – narration – récit – validation

Références bibliographiques

- Adam, J-M. (2015). *Les textes : Types et prototypes*. Paris : Armand Colin.
- Breton, H. (2019a). Les savoirs narratifs en contexte de validation des acquis de l'expérience : perspectives épistémologiques. Dans M. Lani-Bayle (dir.). *Mettre l'expérience en mots. Les savoirs narratifs* (p. 75-81). Lyon : Chroniques sociales.
- Breton, H. (2019b). Réciprocité des points de vue et réflexivité collective en VAE : quel paradigme pour la validation des savoirs expérientiels ? *Revue Formation et profession*, 27/2, Québec/Canada.
- Cortessis, S. (2013). L'argumentation, un facteur de réussite pour les candidats de la VAE. *Question vives*, Vol 10, n°20. Accéder à l'expérience : enjeux, modalités, effet, 47-62.
- Depraz, N. (2014). Qu'est-ce qu'une phénoménologie en première personne ? Premiers pas vers une lecture et une écriture expérientielle (LEE). In N. Depraz (Ed.), *Première*, deuxième, troisième personne (p. 118-147). Bucarest : Zeta books.
- Fruteau de Lacroix, F. (2016). *Pour une épistémologie française*. Souriau et la connaissance du sens commun. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 90, 177-191.
- Pineau, G. (2009). Savoirs et rapport au savoir. Dans J-P. Boutinet (dir.). *L'ABC de la VAE* (p. 210-211). Paris : Érès.
- Rodrigo, P. (2004). La dynamique de l'*Hexis* chez Aristote. *Alter* n°12, 11-25.
- Vermersch, P. (2000). La force de la singularité de l'action. Dans, *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 239-256). Paris : PUF.

Symposium : communications 016 à 023

PROPOSITION DE COMMUNICATION N°6

Patrick Rywalski, Maître d'enseignement, Responsable Formation continue certifiante,
patrick.rywalski@hefp.swiss, +41 58 458 22 72

Jean Matter, Maître d'enseignement HEFP, jean.matter@hefp.swiss

Titre de la communication

Processus d'émancipation en reconnaissance et validation des acquis d'expérience (RVAE).

Résumé court

La démarche de reconnaissance et de validation des acquis (RVAE) mise en œuvre au sein de la Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP) depuis 2004 (Albornoz et Dupuis, 2008; Cortessis, 2013; Rywalski, 2012) a permis à environ 500 personnes d'obtenir leur diplôme les habilitant à poursuivre leurs interventions dans le système suisse de la formation professionnelle. Dans ce dispositif, les candidat·es démontrent leurs acquis et ressources lors de quatre modalités d'observation permettant aux expert·es (Rywalski, 2019) d'évaluer les activités des personnes et de proposer une décision quant à la validation de domaines de compétences.

Une enquête par questionnaire menée à partir d'octobre 2021 cherchera à nommer des caractéristiques des effets de ce dispositif, en particulier du point de vue du processus d'émancipation. En quoi la démarche RVAE a-t-elle développé un processus d'émancipation ? Comment est-il articulé avec le métier d'enseignant·e ? Qu'est-ce qui paraît significatif dans ce processus ? Dans un deuxième temps, des entretiens compréhensifs permettront d'affiner les représentations des candidat·es et d'interpréter d'autres variables comme le suggère Vivegnis (2016, p. 58) avec la prise de conscience de sa condition, la connaissance de soi et *l'empowerment* ou le « pouvoir d'agir ». La convocation de concepts issus de l'analyse de l'activité (Barbier, 2011; Clot, 2008; Schwartz et Durrieu, 2009) permettra également d'affiner cette analyse. Comment les candidat·es se positionnent-ils ou elles par rapport à la prescription ? En quoi la compréhension amenée par les ergonomes de l'écart entre travail prescrit et travail réel a-t-elle favorisé leur émancipation vers davantage d'autonomie ? Qu'est-ce que le retour des expert·es a produit ?

Résumé long

Interroger la visée émancipatrice de dispositifs de retour sur les expériences dans un contexte d'évaluation institutionnalisée, c'est prendre le risque de mettre en évidence les écarts importants entre les buts d'un dispositif de formation et l'atteinte des objectifs d'apprentissage et de développement par les participant·es. Néanmoins, c'est aussi révéler le sens donné par ces personnes à leur propre parcours de formation (Rey, 2000), c'est interroger le travail de l'observateur comme le suggère Didi-Huberman « Regarder, *donc* : assumer l'expérience de ne

Symposium : communications 016 à 023

rien garder de stable » (2014, p. 52), c'est proposer une dialectique de rencontres (Schwartz, 2012).

Nous proposons d'aller voir ce qu'en disent des personnes diplômées par la voie de la validation des acquis d'expérience. La Haute école fédérale en formation professionnelle met sur pied depuis 2004 un dispositif permettant aux enseignant-es en école professionnelle (formation professionnelle initiale, niveau secondaire II) et aux enseignant-es en école supérieure (formation professionnelle supérieure, niveau tertiaire) de démontrer leurs acquis et ressources (Albornoz et Dupuis, 2008; Cortessis, 2013; Rywalski, 2012). Une des particularités du système suisse de la formation professionnelle est d'engager comme enseignantes des personnes titulaires d'une certification d'une haute école ou de la formation professionnelle supérieure qui ont exercé un métier. Leur acculturation au monde du travail est un postulat fort afin de favoriser auprès des apprenti-es leur propre chemin vers l'acquisition de codes culturels d'un métier (Clot et Faïta, 2000). Des questions de rapport au pouvoir des prescriptions (lois, ordonnances, plan d'études...) au retour d'expériences des apprenti-es font partie du quotidien de ces enseignant-es. Sous cet angle, la visée émancipatrice du dispositif de validation des acquis telle que promue par ces concepteurs vient confronter les enseignant-es à leur propre perception de ce que signifie se former. Plusieurs échos, lors des premières rencontres d'informations ou des premières journées de formation, interpellent ce postulat, comme si le processus de formation se résumait à être un copier-coller du processus d'enseignement orienté vers la transmission de contenus (Ranjard, 1992).

Avec une enquête par questionnaire, nous cherchons à expliquer et comprendre ce que signifient les processus d'apprentissage et de développement dans ce parcours par la voie RVAE. L'échantillonnage pour l'enquête permettra de régler le nombre de destinataires parmi les 500 diplômés depuis 2004, le degré d'ancienneté d'obtention du diplôme, le sexe, les branches d'enseignement. Quelques entretiens compréhensifs compléteront les données recueillies. Nous formulons l'hypothèse que le dispositif a permis aux personnes de se sentir davantage autonomes, d'avoir un sentiment de pouvoir d'agir plus élevé, de s'être « détaché » des contraintes prescriptives, de voir se développer un sentiment de fidélité à soi-même, d'être devenu davantage professionnel.

Nos postulats prennent appui sur plusieurs textes. Morisse met en évidence un enjeu de place pour les candidat-es « *Dans le cas de la VAE, le candidat peut décider de s'affranchir de préjugés, mais aussi d'une place qui lui est assignée, difficile souvent à assumer; celle du « non-diplômé »* » (2016, p. 1). Breton souligne le mouvement intérieur à la personne en relevant « *l'expérience de la VAE comme moment de formation de soi* » (2016, p. 57) ; comme en résonance à Rémerly et Bénard (2014) pour qui « *L'identité de métier ne renvoie pas à une catégorie figée, elle se négocie et se renégocie en permanence à partir de nos relations avec les autres* » (p. 107). Ces activités de négociation, ces expériences « sont aussi potentiellement des opportunités pour chercher une signification personnelle, singulière et subjective » (Rywalski et al., 2019, p. 30). Avec Bourgeois (2018, p. 298) nous partageons l'idée que « (...) [la conception humaniste] suppose aussi et surtout le parti pris fondamental de l'inachèvement radical, autant de

Symposium : communications 016 à 023

l'apprenant que du maître et des savoirs mobilisés en formation, qui font de l'un et de l'autre des sujets travaillés par le désir d'apprendre ».

Les limites de l'enquête portent sur la complexité de l'activité humaine, sur notre perception qui « *peut être perturbée par l'angle de vision, la distraction, la routine et surtout l'émotion* » (Morin, 2021, p. 127) ou par la précision de l'analyse des données. Notre communication peut apporter un éclairage à l'une des tensions relevées par Figari et Gremion où « *... l'évaluateur mobilise des gestes de l'accompagnement (Guillemet et Vial, 2013) dans une recherche subjectiviste qui prépare l'apprenant à subir le même évaluateur devenu expert, et souvent objectiviste par tradition (cf. Giglio et Mottiez Lopez, p. 69 dans cet ouvrage), pour valider et certifier une fin de parcours d'apprentissage* » (2020, p. 255).

Mots-clés

Validation des acquis – démonstration – développement – identité – évaluation

Références bibliographiques

- Albornoz, A. et Dupuis, P. (2008). *Comment évaluer les acquis de l'expérience? Une analyse du travail des experts en VAE*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E. (2018). *Le désir d'apprendre*. Presses Universitaires de France.
- Breton, H. (2016). Attentionnalité émancipatoire et pratiques d'accompagnement en VAE. *Recherches & éducations*, Octobre(16), 51-63.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7-42.
- Cortessis, S. (2013). *Exercer un jugement professionnel sur les acquis de l'expérience : le parcours initiatique d'un jury de validation*. Seismo.
- Didi-Huberman, G. (2014). *Essayer voir*. Les Éditions de minuit.
- Figari, G. et Gremion, C. (2020). Conclusions : vers une évaluation dialogique ? Dans N. Younès, C. Gremion et E. Sylvestre (dir.), *Évaluations, sources et synergies* (p. 250-267). Les Presses de l'ADMEE.
- Morin, E. (2021). *Leçons d'un siècle de vie*. Éditions Denoël.
- Morisse, M. (2016). La démarche de VAE comme espace potentiel d'émancipation des candidats au sein des universités françaises. *Recherches & éducations*, Octobre(16), 91-105.
- Ranjard, P. (1992). Enseignement et formation. *Recherche & Formation*, Avril(11), 107-127.

Symposium : communications 016 à 023

- Rémery, V. et Bénard, F. (2014). Mise au travail de l'expérience et affirmation d'une identité de métier: L'accompagnement vae dans le champ du travail social. *VST - Vie sociale et traitements*, 123(3), 106-111. <https://doi.org/10.3917/vst.123.0106>
- Rey, B. (2000). Un apprentissage du sens est-il possible? Dans J.-M. Barbier et O. Galatanu (dir.), *Signification, sens, formation* (p. 107-126). Presses Universitaires de France.
- Rywalski, P. (2012). La validation des acquis d'expérience comme processus de formation. *Tempus Actas de Saúde Coletiva*, 6(2), 85-100.
- Rywalski, P. (2019, janvier). *Évaluation formative en reconnaissance et validation des acquis d'expérience (RVAE)*. [symposium]. Symposium communication présentée au Dans P. Lafont et C. Cavaco (resp.), *Évaluation sommative versus évaluation formative dans les pratiques d'éducation et de formation des jeunes et des adultes* [symposium]. 31e colloque de l'ADMEE-Europe « Entre normalisation, contrôle et développement formatif. Évaluations sources de synergies ? », Lausanne, Suisse.
- Rywalski, P., Slowik, A. et de Souza, E. C. (2019). Recherches, actions, formations (auto)biographiques et transformation personnelle. Dans A. Slowik, P. Rywalski et E. C. de Souza (dir.), *Approches (auto)biographiques et nouvelles épreuves de transitions. Construire du sens avec des parcours de vie* (p. 21-32). L'Harmattan.
- Schwartz, Y. (2012). Le travail comme rencontres : entre le visible et l'invisible, le défi d'évaluer le travail. *Tempus Actas de Saúde Coletiva*, 6(2), 27-44.
- Schwartz, Y. et Durrive, L. (dir.). (2009). *L'activité en dialogues: suivi de, Manifeste pour un ergo-engagement*. Octarès Éditions.
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/9331>

Symposium : communications 016 à 023

PROPOSITION DE COMMUNICATION N°7

Pascal Lafont, pascal.lafont@u-pec.fr, Université Paris Est Créteil – Val de Marne

Marcel Pariat, pariat@u-pec.fr, Université Paris Est Créteil – Val de Marne

Titre de la communication

Le journal d'apprentissage : une mise en mots de l'expérience aux vertus émancipatrices inscrites dans une démarche d'évaluation des compétences

Résumé court

Un dispositif pédagogique visant l'amélioration des parcours universitaires en 1^{ère} année de licence en sciences de l'éducation a été créé dans une université de l'Est parisien en faveur d'étudiant.e.s issus de cursus variés, et d'origines économique, sociale et culturelle diversifiées.

C'est pourquoi, l'usage du journal d'apprentissage sous-tend la construction d'une démarche réflexive, de mise en mots de son expérience pour répondre aux objectifs d'autonomisation et de responsabilisation des étudiant.e.s et se construire en interrogeant les cadres normatifs à travers la confrontation entre savoirs expérientiels et savoirs académiques. L'hypothèse privilégiée consiste à corréler l'évaluation par compétences et la mise en mots de l'expérience au prisme du journal pour aboutir à un aménagement d'un espace de formation offrant la possibilité de découvrir une forme de liberté d'agir et de penser. En dépit d'une valorisation des apprentissages non formels et informels qui s'opère pour tou.te.s, les premiers résultats tendent à montrer que l'usage du journal d'apprentissage prédisposerait l'étudiant.e différemment et de telle sorte pour qu'il pourrait d'une part, transformer ses rapports au savoir au moyen d'un rapport libérateur d'apprentissage et d'autre part, mettre en discussion la portée d'autonomisation du dispositif, deux composantes évaluées par l'approche compétences.

Résumé long

Conformément aux injonctions ministérielles visant l'amélioration de la réussite des étudiant.e.s (Filatre, 2017), un dispositif pédagogique innovant en 1^{ère} année de licence en sciences de l'éducation a été créé dans une université de l'Est parisien. Il accueille des étudiant.e.s peu favorisé.e.s provenant de cursus variés, et d'origines économique, sociale et culturelle diversifiées pour les préprofessionnaliser aux métiers de l'éducation et du social en développant l'autonomie et la responsabilité dans l'apprentissage des savoirs. Pour y parvenir, le journal d'apprentissage est mobilisé au centre d'un processus de construction et d'appropriation des connaissances, des savoirs, et des compétences. Dès lors, en quoi et comment la mobilisation de cet outil pédagogique peut-elle permettre à la fois la mise en mots de l'expérience des apprentissages formels, informels et non formels et une évaluation relevant de l'approche par compétences ? L'hypothèse privilégiée consiste à corréler l'évaluation par compétences et la mise en mots de l'expérience au prisme du journal pour aboutir à un aménagement d'un espace

Symposium : communications 016 à 023

de formation offrant la possibilité de découvrir une forme de liberté d'agir et de penser, différente d'une conception traditionnelle de la formation universitaire où domine une pédagogie verticale. L'approche méthodologique s'appuie sur une étude longitudinale qui permet de saisir par l'analyse de journaux d'apprentissage, et la mise en mots de l'expérience, les effets de transformations, voire d'émancipation, des individus dans leur rapport aux savoirs. La population d'enquête concerne trois cohortes (90 étudiant.e.s). L'exploitation et l'interprétation des résultats reposent sur un triptyque conceptuel « journal, apprentissage, transformation » en lien avec la mise en mots de l'expérience mettant en exergue une mobilisation des apprenant.e.s issue du mode de faire pédagogique (Pineau, 2000). Toutefois, tous les acteurs ne disposent pas de capacités élargies qui offrent l'opportunité d'une distanciation ou d'une émancipation contre les jugements spontanés, l'établissement de normes intuitives, l'influence de normes non conscientes et pourtant agissantes (Bressoux & Pansu 2003). L'équipe pédagogique a donc privilégié une approche par compétences en faveur d'une évaluation formative au sens où cette dernière est pensée pour soutenir à la fois la démarche pédagogique et les sujets apprenants (Barbier, 2001). En effet, l'usage du journal d'apprentissage (Collins, 2014) prédispose l'étudiant.e pour qu'il puisse d'une part, transformer ses rapports au savoir au moyen d'un rapport libérateur d'apprentissage grâce à la prise de conscience des déterminismes qui ont pesé sur son parcours scolaire et social et d'autre part, mettre en discussion la portée d'autonomisation des étudiant.e.s. C'est par le truchement de la formalisation de l'expérience que s'opère la valorisation des apprentissages non formels et informels (Cristol, 2013) en même temps que l'accès à l'autonomie source d'émancipation, celle-ci pouvant être appréhendée comme un renforcement des convictions et une libération d'énergies propices à l'élargissement des « horizons possibles ». Outre la difficulté à mettre en adéquation les acquis de l'expérience avec le projet d'évolution personnelle et professionnelle, voire d'opérer un détour par le passage à l'écrit via le journal, la démarche pédagogique se double, à travers le retour sur des expériences passées, d'une mise en question de Soi. Aussi, s'agit-il de s'intéresser à un temps particulier au cours duquel la personne doit mettre à distance son quotidien, interroger, ouvrir à des questionnements d'ordre philosophique sur le sens de la vie (Negroni, 2005). Cette mise en question de Soi peut d'ailleurs être à l'origine d'un bouleversement biographique (Bernard, Tschopp, Slowik, 2019), d'une transformation qu'appelle la démarche pédagogique du journal même si elle suppose un « véritable travail sur soi » source possible d'insatisfaction, d'angoisse, ou de découragement (Baubion-Broye et Hajjar, 2006 : 2006, p.167-183) qui prend tout son sens dans le journal de réminiscence (Hess, 1998, 2010). Enfin, cela conduit à interroger le rapport que l'apprenant.e entretient à l'espace et au temps (Pineau, 2000), l'émancipation révélant de nouveaux possibles, susceptibles d'engendrer des transformations relatives au développement personnel et professionnel (Bourgeois, 2010).

Mots-clés : journal – apprentissage – expérience – émancipation – évaluation

Références bibliographiques

Symposium : communications 016 à 023

- BARBIER, J.-M. (2001). *L'évaluation en formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BAUBION-BROYE, A. & HAJJAR, V. (2006). *La socialisation de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- BERNARD, M.-C., TSCHOPP, G. & SLOWIK, A. (2019). *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche*. Québec : ESBC.
- BOURGEOIS, E., (2010). Postface. « Evaluation et développement professionnel ». Un couple impossible. Dans : Léopold Paquay éd., *L'évaluation, levier du développement professionnel : Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 265-270). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- BRESSOUX, P. & PANSU, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presses Universitaires de France.
- COLLIN, C. (2014). L'écriture du Journal à Paris VIII : Fondements épistémologiques, interrogations méthodologiques, développements théoriques, expérimentation sur des terrains divers, *Pratiques de formation*, n°62-63, 19-26.
- CRISTOL, D. & MULLER, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes, *Savoirs*, n°32, 11-59.
- FILATRE, D. (2017). Réformer le premier cycle de l'enseignement supérieur et améliorer la réussite des étudiants. Paris : Rapport Ministère de l'enseignement supérieur de l'innovation et de la recherche.
- HESS, R. (1998, 2010). *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*. Paris : Anthropos.
- MARCEL, J.-F. (2016). Postface. In J.-L. Rinaudo & P. Tavignot, *Le changement à l'école. Sources, tensions, effets*. Paris : L'Harmattan.
- PINEAU, G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos.