

# L'évaluation à visée émancipatrice de la compétence éthique dans la formation enseignante

## *Emancipatory evaluation of ethical competence in teacher training*

**Dunia Moukaddam** - dunia.moukaddam@usj.edu.lb - <https://orcid.org/0000-0003-3651-8402>

Université Saint-Joseph de Beyrouth - Liban

**Pour citer cet article** : Moukaddam, D. (2024). L'évaluation à visée émancipatrice de la compétence éthique dans la formation enseignante. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 10(3), 5-26. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-10-3-5>

### Résumé

Dans le cadre de la formation à l'éthique professionnelle au sein de la formation enseignante, la complexité de l'évaluation est telle qu'il est impossible de la limiter à une trajectoire complètement et préalablement définie. Comment évaluer la compétence éthique de façon à favoriser l'émancipation par la pensée, le positionnement et le dialogue ?

Le projet mené vise à explorer la complexité du concept d'évaluation émancipatrice et à expliciter les postures des acteurs à l'aune des démarches entreprises et du dispositif établi. L'objectif est d'optimiser le positionnement de l'étudiant acteur et responsable en améliorant les dispositifs et les fonctionnements propices à l'instauration de l'évaluation émancipatrice de façon planifiée, conscientisée et évolutive.

L'étude réflexive et exploratrice met l'accent sur les particularités d'un processus centré sur le développement de la personne comme fin en soi. Le positionnement de l'évaluateur et de l'évalué dans le processus ont complètement changé avec le passage d'un rapport passif à l'évaluation à un rapport de coconcepteur, d'une dynamique individuelle à une dynamique alliant des synergies intra et interpersonnelles, collectives entre pairs et collectives avec le formateur.

L'explicitation et l'étude de la démarche entreprise nous ont permis d'étayer le concept de l'évaluation émancipatrice et de jalonner le parcours avec des balises plus élaborées. Le processus se détermine au rythme d'une communication réflexive, authentique, interactive et constructive, en faveur de l'émergence du sens et de l'inédit.

### Mots-clés

Compétence éthique, Compétences transversales, Émancipation, Évaluation émancipatrice, Dispositif d'évaluation et postures évaluatives

## **Abstract**

In the context of training in professional ethics within teacher training, the complexity of the evaluation is such that it is impossible to limit it to a completely and previously defined trajectory. How can ethical competence be evaluated in such a way as to promote emancipation through thought, positioning, and dialogue? How to make evaluation a training process?

The project aims to explore the complexity of the concept of emancipatory evaluation and to explain the positions of the actors in the light of the approaches undertaken and the established system. The objective is to optimize the positioning of the student as an actor and responsible by improving the systems and operations conducive to the establishment of emancipatory evaluation in a planned, aware, and evolving manner.

The reflective study emphasizes the particularities of a process centered on the development of the person as an end. The positioning of the evaluator and the evaluated in the process have completely changed with the transition from a passive relationship to the evaluation, to a co-designer relationship, from an individual dynamic to a dynamic combining synergies intra- and interpersonal, collective between peers and collective with the trainer.

The explanation and study of the approach undertaken allowed us to support the concept of emancipatory evaluation and to mark out the journey with more elaborate guideposts. The process is determined by the rhythm of reflective, authentic, interactive, and constructive communication, in favor of the emergence of meaning and the unprecedented.

## **Keywords**

Ethical competence, Transversal skills, Emancipation, Emancipatory evaluation, Evaluation system and evaluative postures

## 1. Introduction

Dans le cadre de la formation à l'éthique professionnelle au sein de la formation enseignante, la complexité de l'évaluation est telle qu'il est impossible de la limiter à une trajectoire complètement et préalablement définie. Comment évaluer la compétence éthique de façon à favoriser l'émancipation par la pensée, le positionnement et le dialogue ?

La compétence éthique requiert par définition la mobilisation d'un ensemble de ressources internes et externes en vue de savoir prendre la décision la plus juste possible, dans une situation donnée, à un moment donné. Elle se rattache à l'attitude critique que l'enseignant doit avoir sur ses valeurs, ses actions et les conséquences de ses décisions en lien avec les principes éthiques de la profession (MEQ, 2020). Dans une logique d'action cohérente, elle est fondée sur l'apprentissage d'une pensée complexe, critique et créative.

Le lien émancipation et professionnalisation met l'accent sur l'importance d'une formation qui privilégie l'autonomie de pensée (Lemarié, 2021). En matière d'éthique, une telle autonomie est fondatrice pour la résolution des problèmes et la construction d'un rapport lucide à soi, à l'autre et au monde.

Une évaluation à visée émancipatrice soulève à cet effet des questionnements quant aux normes, aux démarches et aux rôles respectifs. Quelles seraient les conditions d'une évaluation à visée émancipatrice favorable au cheminement personnel et au positionnement libre et éclairé ? Quelles seraient les spécificités d'un processus en construction permanente où le référent devient un ensemble de normes et de compétences que l'on questionne, se réapproprie ou réinvente ?

Au cœur d'une dynamique interactionnelle, l'émancipation n'est-elle pas aussi celle du formateur, au même titre que celui de l'étudiant ? Tous deux sont apprenants, l'un étant à la conquête des accommodations nécessaires pour s'ajuster à son interlocuteur, avec de nouvelles découvertes et innovations liées à sa tâche et à ses acquis d'expériences ; l'autre, ayant à expliciter le savoir issu de son agir professionnel et à reconstituer ses investissements intégrateurs de compétences théoriques, épistémologiques, méthodologiques et éthiques.

C'est dans ce contexte de questionnements que cet article apporte des éléments de réponse à la lumière d'une démarche en construction. Il constitue une phase préliminaire et cruciale d'une recherche praxéologique envisagée à l'issue de l'expérience. L'explicitation de la démarche, menée en amont, nous permet de l'affiner et de la consolider. L'intérêt principal de ce travail est de montrer ce que cela signifie, pour une évaluation, de devenir émancipatrice, dans le cadre d'une formation professionnelle portant spécifiquement sur l'éthique.

Nous veillerons donc à construire une approche explicite de l'évaluation des travaux réflexifs des étudiants en quatrième année de formation. Ces travaux portent sur l'analyse de problèmes éthiques vécus et engageant une réflexion personnelle et professionnelle.

Le but est de développer un dispositif émancipateur pour optimiser le positionnement de l'étudiant acteur et responsable. Nos préoccupations se répertorient en quatre domaines :

- Cerner les postures du formateur qui sont en harmonie avec les principes et les conditions d'une évaluation à visée émancipatrice.

- Identifier le type d'évaluation susceptible de favoriser une évaluation émancipatrice, avec ses critères et ses composantes.
- Établir un référent en construction évolutive pour le développement de la compétence éthique dans une visée émancipatrice.
- Étudier le cheminement des étudiants dans ce contexte de l'évaluation et de la réflexion émancipatrice.

Nous développerons dans ce qui suit le cadre théorique comprenant l'acceptation de l'évaluation émancipatrice dans le contexte d'une formation professionnalisante. Nous développerons également la posture de l'évaluateur-formateur et les éclairages relatifs aux compétences éthiques, transversales et professionnelles. Nous présenterons par la suite les repères méthodologiques ainsi que l'ensemble des dispositifs mis en place dans une perspective de développement professionnel nécessitant un examen critique de notre propre pratique. Nous étudierons dans un dernier temps les changements perçus et les explorations concrètes de l'évaluation à visée émancipatrice sur le plan pratique au sein de la formation. Cet article constitue une étape d'un parcours en construction sur le plan de la recherche et de l'expérimentation.

## 2. Cadre théorique

Il nous faudrait tout d'abord inscrire l'évaluation émancipatrice dans une culture humaniste visant le développement de la personne en tant que fin en soi. Hadji (2019) évoque plusieurs fondements d'une telle évaluation : confiance, respect, justice, équité. Il qualifie par humaniste une évaluation qui s'inscrit dans un projet qui fait le choix d'une société où l'être humain est une fin en soi, et non simplement un moyen ; qui permet aux évalués d'en prendre le contrôle, et d'en avoir la maîtrise.

Former les enseignants à l'évaluation émancipatrice et par l'évaluation émancipatrice contribue au développement de profils d'enseignants autonomes, responsables et collaborateurs. Leur identité professionnelle est tributaire de la qualité de leur développement personnel et professionnel, de leur engagement et de leur pouvoir d'agir, d'être et de devenir.

L'émancipation se définit par la capacité « à inventer de nouveaux possibles et à créer du choix là où il ne semblait pas y en avoir » (Broussal, 2019, p.4). L'émancipation par rapport à un modèle prédéfini (Olry, 2013) se décline en plusieurs registres d'affranchissement : ses préjugés, ses évidences, ses contraintes, celles de son milieu et de ses attentes. Elle sollicite des ressources liées aux caractéristiques personnelles et à l'environnement. Elle requiert la réflexion et la capacité de remettre en question des modèles et des prescriptions. Et enfin, elle interpelle l'action au sein d'une prise en charge de la situation professionnelle ainsi que le pouvoir d'agir, en vue de « trouver des solutions, de changer les situations, d'innover ou encore d'exercer sa créativité » (Vivegnis, 2016, p.63). L'émancipation réside dans ce passage progressif vers la conquête d'un pouvoir libérateur de pensée, de parole et d'action. Le pouvoir de dépassement de soi et de lutte contre la résignation dans tous ses aspects signifie également la lutte contre toute forme de résignation à son vécu et à ses propres lacunes et difficultés. Le développement d'un tel pouvoir requiert la mise en œuvre d'un processus de formation dont l'évaluation émancipatrice serait une partie intégrante.

### ***2.1. L'évaluation émancipatrice, un processus en lien avec des concepts et des ancrages multiples***

Des concepts et des ancrages multiples sous-tendent l'évaluation émancipatrice. Nous nous référons à ceux qui nous semblent déterminants dans la construction de ce concept complexe, évolutif et interactif :

- Le développement de la personne, comme processus intégral en continuel devenir, fondé dans l'approche humaniste sur le choix libre, l'engagement et l'expression de soi. Mounier (1949) place le développement de la personne au centre de l'existence et de la vie, en termes de relations et d'accomplissements. Bien au-delà de l'individualité fermée et indépendante, il place la personne dans une forme de transcendance continue pour l'accomplissement de sa propre existence.
- L'auto-socio-construction des apprentissages qui s'enracine dans l'approche socio-constructiviste de Vygotsky (1978). Au sein de situations déstabilisantes et de conflits cognitifs et sociocognitifs, l'apprentissage s'opère par l'affranchissement d'obstacles et la construction consensuelle du sens (Astolfi, 1997). Les évidences sont interrogées, permettant de construire et de reconstruire une représentation, un savoir, une relation, une identité. L'interaction, le rôle actif de la personne et le contexte sont déterminants pour le développement de la cognition et c'est tout l'être qui s'engage dans un tel processus de coconstruction et de transformation.
- La professionnalisation de l'enseignement qui s'appuie sur l'approche par compétences et la réflexivité du professionnel (Perrenoud, 1993 ; Altet, 1994). Le développement de l'identité professionnelle requiert la conscientisation et le discernement nécessaire à l'évolution des compétences professionnelles et des rapports à l'apprentissage et à l'enseignement. « La professionnalité émergente » dont parlent Jorro et De Ketele (2011) requiert l'autonomisation du processus de formation dans une dynamique favorable à l'émancipation. Elle articule les valeurs et les attitudes, la pensée et l'agir, l'analyse et la décision, la rigueur et l'invention.
- La formation entre pairs qui ouvre la voie à une forme d'intelligence collective et à un codéveloppement générateur de pouvoir d'agir, d'être, de penser, de communiquer et de collaborer. Les approches collaboratives fondées sur la communication, les interactions et la coopération permettent l'évolution du groupe et de chacun vers des objectifs communs. Ces différentes approches collaboratives, permettant une mise en perspective conceptuelle de l'évaluation à visée émancipatrice, ciblent les cotransformations et la création d'un champ d'intelligence partagé (Jullien, 2016) où la pensée critique et créative l'emporte sur des modèles réductionnistes, cloisonnés et rigides.

Cinq générations d'évaluation sont répertoriées, allant de la mesure et du contrôle à la participation, au pluralisme et récemment à l'émancipation qui privilégie le développement du pouvoir des acteurs (Fontan, 2001). Absil et Vandoorne (2015) renouent l'évaluation émancipatrice comme génération récente en termes de pratiques, avec les visées de Freire, de Dewey ou de l'école critique de Francfort. Il ne s'agit plus de réalité objective, mais de vérités relatives.

Définie comme essentiellement participative et négociée, l'évaluation émancipatrice serait moins « jugement de valeur » que « valorisation », c'est-à-dire « mise en valeur » des

potentialités et des progrès (De Ketele *et al.*, 2010). Au lieu de la concurrence et de la compétition, elle fait appel à l'entraide et à la coopération. Les tensions et paradoxes n'y manquent pas : tension potentielle entre évaluation-contrôle et évaluation-développement, paradoxe entre l'autonomie qui requiert le libre arbitre et l'intervention d'un pouvoir exercé sur l'autre pour l'amener à son *empowerment* sur son propre parcours de formation (Gremion, 2016). Meirieu (1993) place ces paradoxes et tensions au cœur des préoccupations pédagogiques qui font de la relation éducative une relation saine et constructive. D'où la nécessité de privilégier des postures et des dynamiques relationnelles susceptibles d'agencer des déplacements et de les optimiser.

## 2.2. *Les postures de l'évaluateur*

Quand le référent n'est pas un modèle unique d'intelligibilité, la voie pourrait être ouverte au dialogue et à la rupture avec des habitudes de jugement, de prescription et de contrôle. L'accueil de la parole de l'autre et de sa réflexion met en priorité le souci de le comprendre et de susciter son questionnement. L'évaluation émancipatrice requiert la confiance mutuelle et exige un cadre de reconnaissance et de communication.

Plusieurs postures s'avèrent ainsi nécessaires pour redéfinir le rôle de l'évaluateur (Hadji, 2019) :

- Une posture d'accompagnateur, fondée sur l'écoute, le détachement et la gestion des interactions, sans pour autant confondre accompagnement et évaluation.
- Une posture de praticien réflexif, nécessaire pour les accommodations continues et le réajustement des procédures et du processus. Une telle posture se veut aussi apprenante au sein d'une dynamique en perpétuelle reconstruction.
- Une posture d'expert, pour questionner, expliciter, problématiser, permettre la construction du sens, favoriser et éclairer le processus de décision.
- Hadji (1989) y ajouterait également une nuance : une posture ou un rôle d'initiateur (qui fait découvrir à l'autre le sens, qui lui permet de faire émerger du sens).

Il est vrai que les enjeux de pouvoir restent au cœur du processus évaluatif, c'est toutefois le pouvoir de l'autre qu'il importe de développer pour l'amener à porter un regard évaluatif et engagé sur sa production, son cheminement et le processus mené.

La posture du chercheur prime sur celle de l'expert et la posture de l'initiateur de dialogue devient celle de l'initiateur du sens. L'évaluateur ne maîtrise plus, à lui tout seul, les phases de l'évaluation. Son pouvoir ne s'associe plus à la domination, mais au deuil de sa toute-puissance et à l'art d'instaurer les situations favorables à l'émergence du pouvoir de l'autre et à son émancipation. D'où les dimensions éthiques qui sous-tendent l'évaluation pédagogique.

Le souci de l'autre et la prise en main de son propre parcours exigent patience, honnêteté, écoute et malléabilité. C'est pourquoi nous estimons que l'évaluation émancipatrice est un processus de formation à part entière aussi bien pour le formateur-évaluateur que pour l'étudiant en cours de formation : se former à l'évaluation émancipatrice pour gérer les situations d'évaluation en cohérence avec les visées évaluatives, se former par l'évaluation émancipatrice pour affermir ses compétences et renforcer son développement personnel et professionnel.

### ***2.3. L'évaluation émancipatrice : des compétences transversales aux compétences éthiques***

Pour agir en professionnel ou professionnelle, il faut savoir faire des choix, prendre des décisions, composer avec le complexe et l'inédit. La mobilisation d'un ensemble de compétences dans des contextes variés est de rigueur pour faire preuve d'autonomie, de responsabilité et de jugement critique et réfléchi.

La reconstruction inédite et toute personnelle de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être font de l'autonomie, de l'engagement, de la communication et de la créativité, des composantes et des finalités de l'approche par compétences. Qu'elles soient d'ordre intellectuel, méthodologique, social ou personnel, les compétences transversales constituent une position-clé de la compétence éthique de l'enseignant.

Par définition, la compétence éthique « *c'est agir en accord avec les principes éthiques de la profession* » (MEQ, 2020, p.80). Elle interpelle un ensemble de dispositions, de valeurs et de compétences : soulever des questionnements, identifier des dilemmes, faire des choix éclairés, résoudre des problèmes, prendre des décisions concertées, faire preuve de discernement, de liberté réfléchie et de jugement critique sur ses actes, ses valeurs et ses décisions.

Appelé à établir des liens de respect, d'ouverture et de confiance, l'enseignant doit connaître les enjeux éthiques des relations et des situations vécues. Il doit être capable de véhiculer un ensemble de valeurs propre à l'exercice de la profession et à la construction d'une relation éducative favorable au développement de chaque personne.

Jorro (2007) considère que l'évaluation permet de clarifier les systèmes de valeurs qui orientent l'activité professionnelle. Elle questionne le sens des responsabilités qui relève d'une interrogation continue et met en évidence le fondement éthique de la responsabilité professionnelle. Pour elle, les référentiels élaborés sont importants dans la mesure où ils offrent une base de réflexion, de négociation et de positionnement. L'exercice du jugement autonome, critique et réflexif, l'autonomie, l'initiative, sont fondamentaux pour agir en professionnel. Il faut l'oser, faire confiance et se faire confiance.

Comment mettre en œuvre un tel processus ? Nous aborderons dans ce qui suit le cadre méthodologique prévu.

## **3. Cadre méthodologique**

Le projet repose sur des démarches et des outils empiriques coconstruits avec des groupes d'étudiants professionnellement débutants, dans le cadre de la formation à l'Éthique professionnelle. En vue d'explicitier et d'améliorer les démarches entreprises, une étude praxéologique s'avère nécessaire.

L'étude praxéologique repose sur une approche qualitative interprétative, descriptive, qui privilégie le retour réflexif du formateur et de l'étudiant à partir d'une autoévaluation et d'une coévaluation du processus mis en place. Nous rappelons que cet aspect de la formation s'inscrit distinctement dans un processus de construction identitaire privilégiant l'éveil à soi, la problématisation, l'engagement, l'autonomisation et l'émancipation (Moukaddam, 2022).

Les étudiants concernés par le cours sont en quatrième année de formation. Le contexte de formation s'appuie sur des situations authentiques puisées du lieu de leur exercice professionnel ou de leur lieu de stage. Ils sont sollicités à développer leur compétence éthique par le raffermissement de leurs aptitudes d'analyse et de jugement critique et réflexif au regard de situations dans lesquelles ils sont impliqués directement et où ils s'engagent à mener volontairement et librement une réflexion d'ordre éthique. L'émancipation visée est à la fois personnelle et collective. Personnelle, elle mène au discernement, à l'autodétermination et à l'évolution des dispositifs de formation et d'autoformation. Collective, elle prend forme dans la mesure où un groupe apprend à se positionner en tant que créateur de repères et d'indicateurs, interpellé à planifier, à s'investir et à marquer sa propre empreinte dans l'évolution des dispositifs.

### ***3.1. Progression méthodologique prévue***

Notre démarche utilise une méthode de type interactif. Elle vise à introduire des modalités d'évaluation liées aux outils et aux postures des acteurs dans le processus d'évaluation des productions écrites et orales.

Le caractère novateur de la démarche se rapporte à la mise en place d'un processus d'évaluation faisant partie intégrante de l'apprentissage. L'évaluation dans ce projet ne constitue pas une étape pour vérifier, situer, ou valider, mais pour continuer à apprendre, penser par soi-même avec les autres et exprimer le cheminement de ses propres pensées. Elle est formative, formatrice et émancipatrice dans le sens où la production peut se renouveler même à l'étape d'une évaluation finale. Le cheminement de la réflexion est déterminant. L'invention des solutions, la remise en question, la flexibilité et le sens critique sont révélateurs de l'émancipation. Les évaluations à l'oral après la présentation des productions écrites deviennent des opportunités pour reréfléchir, redire, redécouvrir de nouvelles pistes de pensées.

Nous estimons que la coconstruction progressive inter-individuelle et collective des grilles d'évaluation permettrait l'appropriation des critères d'évaluation et la recreation de la grille en fonction des apports de chacun. Le développement de la posture du formateur-évaluateur dans le sens de l'écoute et du dialogue mettrait l'étudiant en confiance et lui permettrait l'évolution de sa pensée. La posture de l'apprenant qui devient lui-même évaluateur, lui permettrait d'effectuer un retour réflexif sur son propre cheminement et d'oser évoluer dans son discours personnel et selon son angle de vue.

Les formes diversifiées de l'autoévaluation et de la coévaluation concrétiseraient ainsi la mise en place des dispositifs et des modalités établies pour une évaluation à visée émancipatrice.

Dans cet article nous aurons recours aux témoignages des étudiants dans un premier temps d'objectivation du vécu.

Une étude combinant des données quantitatives et qualitatives dans la phase ultérieure envisagée permettrait d'approfondir et de valider cette phase exploratrice de l'évaluation à visée émancipatrice. Nous opterons pour le choix d'une enquête par questionnaire, l'autoévaluation écrite et individuelle et un focus groupe où l'entretien de groupe est semi-structuré.

Nous présenterons dans ce qui suit la progression établie.

Plusieurs phases envisagées articulent des temps d'interaction collective et des temps de construction individuelle, des temps de coévaluation et des temps d'autoévaluation ainsi que différentes modalités d'expression personnelle :

- La première phase collective permet la mise en projet du travail requis et le choix de s'y engager. Le projet personnel dans ce contexte est lié à un problème ou à un enjeu éthique interpellant l'étudiant dans le cadre de sa pratique professionnelle ou de ses responsabilités et approches relationnelles avec autrui.
- La deuxième phase menée selon différentes modalités (individuelle, en sous-groupes puis en collectif), privilégie une élaboration personnelle et interactive de l'outillage nécessaire pour guider la conception du travail et son évaluation. La co-construction du référent dans l'évaluation émancipatrice permet une réappropriation du sens et l'invention d'un nouveau référent personnalisé, significatif et délibéré.
- La troisième phase collective est facultative. Elle a pour objectif de partager les projets et d'en discuter. Un code éthique est préalablement établi avec le groupe en termes de respect de la parole de l'autre, de son avis et surtout en termes d'engagement et de confidentialité.
- La quatrième phase individuelle constitue le temps de l'élaboration individuelle du projet. Ce temps s'étale sur six semaines et requiert la production d'un écrit, dans un processus de questionnement, de problématisation, d'analyse et de décisions pour des pistes d'action anticipée et réfléchie. Un temps d'évaluation formative est proposé au choix afin de favoriser l'autorégulation.
- La cinquième phase est individuelle, orale, interactive avec le formateur représentant le temps fort de l'évaluation concertée et éclairée avec des précisions de modifications et de reconstruction de l'outillage si nécessaire. C'est une phase de conscientisation, de mise en valeur et de reconstruction du sens.
- La sixième phase individuelle se rapporte à une autoévaluation écrite en termes d'acquis, de découvertes et de perspectives de transfert.
- La dernière phase correspond à une évaluation collective pour l'explicitation des acquis du groupe et des apports de l'expérience vécue.

### 3.2. Planification

**Tableau 1 :** Progression des phases prévues

Phases	Activités	Modalités et déroulement	Durée et nombre de séances
<i>1. Mise en projet collective du travail</i>	-Présentation collective du travail proposé, des attentes et des alternatives et choix personnels en perspective	-Présentation et discussion en grand groupe.	1 séance d'1 heure
<i>2. Élaboration personnelle et interactive de l'outillage nécessaire pour guider la conception du travail et son évaluation</i>	- Construction du référent et explicitation de la représentation personnelle des critères escomptés	-Travail individuel ou en sous-groupes selon les préférences des étudiants. -Mise en commun -Subdivision des items et reconstruction d'une grille commune en sous-groupes. -Mise en commun et construction collective de la grille d'évaluation.	2 séances de 1h chacune.
<i>3. Partage des choix personnels et des projets (phase facultative)</i>	-Présentation du projet choisi suivie d'une discussion et d'une réflexion en grand groupe	-Discussion en grand groupe (situation collective)	2 séances de 1h chacune.
<i>4. Élaboration individuelle du projet</i>	-Production d'un écrit analytique et réflexif fondé sur le choix d'une situation-problème, sa présentation, son analyse, le retour réflexif sur ses postures et interventions et le choix des décisions et pistes de changements	- Élaboration individuelle de l'écrit - Évaluation formative et autorégulation pour le choix de la situation et le questionnement éthique	6 semaines
<i>5. Temps fort de l'évaluation orale concertée et éclairée</i>	-Présentation orale de la production écrite -Discussion centrée sur le produit et le processus de construction -Autoévaluation et co évaluation concertée -Explication argumentée et réflexive des pistes de réajustement et de transfert	-Entretien	1 heure
<i>6. Autoévaluation écrite</i>	-Retour à la grille et au vécu du temps fort (temps 5)	-Évaluation écrite individuelle	15 mn
<i>7. Évaluation collective et objectivation</i>	-Explicitation des acquis du groupe et de l'expérience	-Discussion en grand groupe (situation collective)	

Le tableau ci-dessous permet d'illustrer la progression adoptée selon le rôle des acteurs concernés :

**Tableau 2 : Progression selon le rôle des acteurs**

<b>Formateur</b>	<b>Étudiant</b>	<b>Groupe</b>
Mise en projet	Explicitation des représentations personnelles	Construction en sous-groupes et construction collective du référent
Clarification des attentes et des choix et des compétences	Engagement dans le choix entrepris	Construction des différents temps de la démarche
Instauration des temps et des situations de construction et de réflexion individuelle et collective et facilitation des échanges collectifs	Questionnement et vigilance quant à la l'explicitation et à la construction du sens	Explicitation des acquis du groupe et de l'expérience
Questionnement et vigilance quant à l'explicitation et à la construction du sens	Appropriation des outillages et de la démarche évaluative	
Co évaluation et évaluation	Co évaluation	
Instauration d'un climat de confiance et de valorisation personnelle et collective	Autoévaluation (orale et écrite)	
Retour réflexif sur ses pratiques et les démarches adoptées	Retour réflexif oral et écrit, immédiat et différé sur le cheminement entrepris, les acquis et les décisions en perspective	
Autoévaluation et réajustement continu		

### **3.3. Référents et outillages**

Les grilles de lecture nécessaires à l'instrumentation de l'évaluation s'articulent autour de critères de processus et de produit. Les compétences de communication, de réflexivité, d'autoévaluation, d'autorégulation et d'autodétermination se déclinent en plusieurs critères selon la nature de la tâche et ses exigences. En lien avec le socle commun des compétences transversales (MEQ, 2020), nous avons développé plusieurs registres qui définissent a priori les critères d'évaluation de la compétence éthique dans une dimension émancipatrice. Nous avons proposé aux étudiants les composantes de l'outil de référence avec la précision qu'il importe pour le faire évoluer et l'explicitier de façon personnelle et collective en termes d'indicateurs et de questionnements relatifs à chaque critère ou item mentionné :

**Tableau 3 :** Grille d'évaluation des productions de l'écrit et de l'oral liées à l'étude du problème éthique (proposée au début du projet)

Compétences à l'écrit	
<b>Pertinence du contenu</b>	
Choix du problème	
Définition du problème	
Analyse du problème	
Étude des solutions	
Choix de la décision et résolution de problème	
Analyse réflexive et apports personnels	
<b>Clarté du contenu</b>	
Compétences linguistiques à l'écrit	
Cohérence de l'écrit	
Compétences à l'oral	
Dialogue et progression du discours	
Communication et cheminement	
Compétences linguistiques à l'oral	

Les étudiants étaient appelés à débattre des questions-repères pour compléter la grille en vue de s'appropriier le processus et l'outil élaboré. L'accord de tout le groupe était indispensable pour la finalisation de la forme et du contenu du référent. Nous le présenterons ultérieurement dans sa version finalisée, flexible et collaborative.

### ***3.4. Collecte des données recueillies dans cette première phase fondatrice et exploratoire***

Notre étude s'appuie sur plusieurs temps forts, dont essentiellement : la coévaluation individuelle avec le formateur et le bilan collectif effectué au terme du processus. Les données dans ce premier temps d'évaluation sont recueillies à partir de la synthèse collective des acquis du groupe et l'autoévaluation écrite individuelle à la lumière de la grille élaborée par le groupe. Nous visons à cerner essentiellement le cheminement de l'étudiant et les représentations de son rôle et du processus d'évaluation mis en place par le biais d'une expression personnelle, réflexive et ouverte.

Quant au formateur, son retour réflexif se concentre sur sa posture : son écoute, son dialogue initiateur de sens et sa capacité d'accueil des solutions différentes aux siennes, les difficultés envisagées, les défis et les propositions de réajustement du parcours.

### ***3.5. Considérations éthiques fondatrices***

Les considérations éthiques se rapportent l'ensemble du processus mené. Elles concernent le formateur, le groupe et chaque personne impliquée dans ce processus de formation.

Elles requièrent en profondeur le respect de l'identité de chacun. L'engagement de l'étudiant repose sur un choix libre de la situation et de la démarche et sur la confidentialité des échanges collectifs. La confidentialité des données recueillies dans la production écrite et lors des échanges, la sécurité et l'anonymat déterminent l'engagement du formateur dans le cadre du cours. Ce respect constitue le socle des exigences fondamentales du processus. De telles considérations sont au cœur même de sa visée.

#### **4. Résultats**

Nous rappelons les critères significatifs qui nous permettent d'identifier la qualité de la démarche entreprise :

- Les capacités de déplacement, de communication, de pensée créative, métacognitive et critique. L'invention des solutions, la remise en question, la flexibilité et le sens critique sont révélateurs de l'émancipation.
- L'engagement dynamique et personnel.
- L'engagement collaboratif du groupe tout au long du processus et notamment durant les trois temps (avant, pendant et après) de l'évaluation : avant, pour établir et expliciter des repères ; pendant, pour réajuster et s'autoréguler ; après, pour se repositionner.
- L'évolution de la production personnelle (élaborée à l'écrit puis à l'oral) dans le sens de la conscientisation, de l'autorégulation et du discernement.

Nous revisiterons l'acception de l'évaluation émancipatrice à l'aune de nos objectifs de départ : cerner les postures, identifier les conditions requises, réviser le référent en construction et étudier le cheminement des étudiants.

Le mot-clé de l'évaluation émancipatrice semble s'associer au terme évolution : évolution des outils, des pratiques, des acquis, des postures et des personnes. L'évolution retenue s'inscrit dans le registre du changement, du cheminement, de l'état dynamique des acteurs et des dispositifs. Tout comme dans l'approche par compétence, l'évaluation à visée émancipatrice nous ramène à une dimension développementale en continuel devenir.

##### **4.1. Évolution des outils**

Les outils d'évaluation ont été introduits dès les premières phases de l'apprentissage et tout au long de son déroulement en interpellant le groupe au sujet de leur explicitation et élaboration progressive. Le questionnement, les régulations et l'émergence du sens constituent les vecteurs principaux des changements observés (grille initiale proposée et grille élaborée par le groupe).

La coconstruction progressive de la grille d'évaluation de la production, menée en amont et en aval lors des interactions individuelles et collectives, a donné lieu à une grille maintenue dans sa version élaborée par le groupe et qui prend le format ci-dessous :

**Tableau 4 :** Grille d'évaluation des productions de l'écrit et de l'oral liées à l'étude du problème éthique (élaborée par le groupe)

a : parfaitement acquis ; b : acquis ; c : non acquis ; d : pas du tout acquis

<b>Compétences à l'écrit</b>	
<b>Pertinence du contenu</b>	
<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>
Choix du problème	1. Est-ce que le problème que j'ai choisi m'amène à réfléchir sur mes actions et sur mes valeurs ? 2. Est-ce que c'est un problème qui me pousse à prendre des décisions et à agir ? 3. Est-ce que je suis motivé à résoudre ce problème ? 4. Est-ce que je suis disposé à remettre en question mes jugements ?
Définition du problème	5. Est-ce que j'ai posé la situation-problème avec ses éléments factuels ? 6. Est-ce que le problème éthique est bien identifié et précis ? 7. Est-ce que les argumentations sont cohérentes ? 8. Est-ce que j'ai présenté les valeurs en jeu ? 9. Est-ce que j'ai formulé la question éthique et ses enjeux ?
Analyse du problème	10. Est-ce que j'ai analysé le problème en prenant en considération la complexité de la situation et les différents acteurs et contextes ? 11. Est-ce que les concepts abordés sont corrects ? 12. Est-ce que les éclairages théoriques permettent une meilleure compréhension et une meilleure analyse de la situation ? 13. Est-ce que les liens entre les éléments de l'analyse sont cohérents ? 14. Est-ce que les argumentations sont pertinentes ? 15. Est-ce que je suis capable de me questionner ?
Étude des solutions	16. Est-ce que j'ai posé tous les arguments pour et contre chaque solution ? 17. Est-ce que j'ai évalué chaque argument et son importance ? 18. Est-ce que les solutions permettent un déplacement selon différents points de vue ? 19. Est-ce que j'ai inventé des solutions diversifiées, plausibles et efficaces, en rapport avec les règles éthiques de la profession ?
Choix de la décision et résolution de problème	20. Est-ce que j'ai formulé une décision claire, possible au regard de l'analyse ? 21. Est-ce que j'ai déterminé la/les valeur/s essentielle/s pour valider ma décision ?
Analyse réflexive et apports personnels	22. Est-ce que j'ai pu prendre du recul par rapport au vécu ? 23. Est-ce que j'ai pu prendre du recul par rapport au travail entrepris ? 24. Est-ce que j'ai pu m'autoévaluer en repérant des forces, des difficultés et des remises en question ?

	<p>25. Est-ce que j'ai pu anticiper des pistes d'autorégulation ?</p> <p>26. Qu'est-ce que ce travail m'a apporté (en termes de connaissance de soi, de l'autre, de prises de conscience, de démarches transférables dans d'autres situations...)?</p> <p>27. Est-ce que j'ai pu déterminer des pistes pour un projet de développement personnel ?</p> <p>28. Si oui, lesquelles ?</p>
<b>Clarté du contenu</b>	
Compétences linguistiques à l'écrit	<p>29. Est-ce que les informations sont chronologiques ?</p> <p>30. Est-ce que les normes de présentation des références sont respectées ?</p> <p>31. Est-ce que le lexique est adéquat ?</p> <p>32. Est-ce que la présentation est soignée et répond aux exigences requises ?</p>
Cohérence de l'écrit	<p>33. Est-ce que la progression du discours est claire (connecteurs logiques, transitions, synthèses partielles) ?</p> <p>34. Est-ce que les liens entre les questionnements et les réflexions émises sont adéquats ?</p>
<b>Compétences à l'oral</b>	
Dialogue et Progression du discours	<p>1. Est-ce que je suis capable de faire preuve d'une attitude de dialogue (écoute, accueil, vigilance) ?</p> <p>2. Est-ce que je suis capable d'exprimer mes idées avec clarté et précision ?</p> <p>3. Est-ce que je suis capable de soutenir mes réflexions avec des argumentations claires ?</p> <p>4. Est-ce que je me détache de mes notes pour communiquer mes idées ?</p> <p>5. Est-ce que je veille à la progression de mon discours selon mon objectif visé ?</p>
Communication et cheminement	<p>6. Est-ce que je suis capable de me déplacer selon différents angles de vue ?</p> <p>7. Est-ce que je suis capable de faire évoluer ma réflexion ?</p> <p>8. Est-ce que je suis capable de m'ouvrir à de nouvelles pistes de discussion ?</p>
Compétences linguistiques	<p>9. Est-ce que mon expression est fluide et aisée ?</p> <p>10. Est-ce que ma prononciation est correcte ?</p> <p>11. Est-ce que le lexique est adéquat ?</p> <p>12. Est-ce que la syntaxe est correcte ?</p>

#### 4.2. *Évolution des pratiques*

Force est de constater que le processus d'évaluation ainsi vécu commence dès les premières phases de l'apprentissage : il se construit dès la mise en situation du projet et interpelle une dynamique de questionnement et d'engagement. Pour que l'évaluation soit émancipatrice, l'apprentissage dans ses différentes phases doit être émancipateur et favorable à la formation à l'autonomie et à la pensée divergente, créative et critique. L'alternance

permanente et diversifiée des temps de constructions individuelles, interindividuelles et collectives et des temps d'évaluation écrite et orale, met l'accent sur le caractère évolutif des pratiques et des situations mises en place selon les besoins collectifs et personnels (cf. **Tableau 1** et **Tableau 2**).

### **4.3. Évolution des acquis**

Plusieurs indicateurs sous-tendent les changements effectués grâce à l'identification des signes de reconnaissance de soi et d'émancipation émergente. En relation avec la compétence éthique, le choix volontaire, authentique et audacieux de la situation, la problématisation, la capacité de questionner une démarche, la pensée critique et créative pour se déplacer selon différents angles de vue, inventer des solutions diversifiées et plausibles, développer un pouvoir d'agir, en sont des traces et des repères. Lors des autoévaluations écrites, les étudiants estiment avoir « parfaitement » veillé à chacun des critères mentionnés pour développer la compétence visée. Certains se situent plutôt dans un cheminement en cours et ciblent les pistes qu'ils gagneraient à renforcer : « *questionnements plus précis* », « *prise en considération d'autres facteurs composant la complexité d'une situation* », « *déplacement selon différents angles de vue* ». Même ceux qui avaient réalisé un travail pas assez ciblé estiment que l'amélioration, nécessaire pour déclencher une prise de conscience ou un réajustement, a été possible grâce au fait de pouvoir se positionner lors de l'échange et durant et après l'évaluation. C'est la forme d'un insight que revêt en quelque sorte ce temps d'évaluation permettant à chacun de cheminer selon son rythme et ses propres pas.

À l'issue de l'adoption de la grille élaborée (présentée plus haut), il nous semble pertinent de remplacer les échelons « parfaitement acquis » par « avancé », « en voie d'acquisition » par « émergent », et « non acquis » par « absent ». Ces échelons s'inspirant des travaux de recherche présentés par Gremion et Perriard (2022) nous semblent plus appropriés pour marquer davantage les niveaux franchis et répondre à certaines hésitations des étudiants face au « parfaitement acquis ». Leur hésitation s'avère fort appréciable par souci d'exigence et de justesse dans leur positionnement.

### **4.4. Évolution des postures et des personnes**

Pour ce qui concerne la perception des démarches adoptées, lors du bilan collectif entrepris, les étudiants relèvent l'importance de l'entretien individuel et de l'oral à la suite de l'écrit. L'évolution de la qualité de l'engagement est notablement soulignée :

- « *La démarche m'a poussée à m'exprimer et à réfléchir sur mon vécu par des questionnements à l'oral surtout. Au fur et à mesure, je me suis engagée dans le passage de la réflexion à l'analyse, au questionnement et à la prise de décision* ».
- « *Mon choix m'a aidée à faire une réflexion personnelle sur mes propres valeurs. Cette réflexion m'a aidée à savoir prendre des décisions nécessaires pour mon futur. Je suis plus consciente des décisions que je dois prendre lors du travail, de chaque acte que je veux accomplir. De plus j'ai appris à penser à l'autre en tant que personne* ».
- « *Le travail dans cette dynamique m'a permis de me découvrir et de mieux me connaître* ».
- « *Ce travail m'a permis une meilleure compréhension de moi-même et m'a montré l'importance de la réflexion sur moi-même et envers les autres. Il m'a permis de découvrir un nouvel aspect de mon rôle. Il ne suffit pas d'assurer aux élèves l'enseignement du programme scolaire, mais il* ».

*importe de les accompagner, de les écouter, de les soutenir, de les encourager et de leur montrer du respect ».*

- *« À chaque fois j'ai la chance de découvrir de nouvelles compétences en moi et auxquelles je ne prête pas attention. J'ai appris à changer mon point de vue dans plusieurs situations ».*

Plusieurs items récurrents illustrent les effets des démarches sur la perception des étudiants mais aussi l'influence de leurs perceptions sur la qualité de leur engagement et leurs perspectives : meilleure connaissance de soi, confiance en soi, réflexion, transfert, déplacement et prise en considération de l'autre. Les réponses émises soulignent la portée du processus en termes de changements et d'acquis. Le rapport à l'évaluation émane de ce rapport différent à soi et à l'autre. L'évaluation émancipatrice semble dans ce sens formative et formatrice, elle ne clôture pas un parcours, elle permet sa progression dans une liberté qui permet l'inédit, l'invention, le courage de prendre le risque pour être soi-même, penser par soi-même et frayer son propre chemin. À la fin de l'évaluation, une voie est restée ouverte à la projection dans l'avenir pour poursuivre une progression, prendre de nouvelles décisions, ou oser recommencer, comme s'il s'agissait d'une forme de réappropriation d'un contenu ou de la réinvention d'un parcours.

C'est particulièrement l'évaluation prévue à l'oral qui a marqué le temps fort de l'évaluation : *« c'est une évaluation sans stress »*, souligne une étudiante. *« L'oral m'a aidée à réfléchir de nouveau sur ma situation et à me poser de nouvelles questions. J'ai appris à réfléchir à d'autres situations et à penser par moi-même ».* *« J'ai appris à avoir confiance en moi et à prendre des décisions face à des défis éthiques auxquels je pourrais être confrontée plus tard ».* *« J'ai développé plusieurs compétences pour traiter d'autres problèmes et adopter une perspective éthique dans mes réflexions ».* *« J'ai appris à penser de manière autonome, en considérant consciencieusement les multiples facettes de chaque situation et en cultivant une empathie naturelle envers les autres ».*

Un témoignage noté par une étudiante mentionne la particularité d'une évaluation qu'elle qualifie d'opportunité *« extrêmement enrichissante »*. Rares sont les fois où l'évaluation devient objet de *« profonde gratitude »* et *« d'apprentissage significatif »* pour avoir favorisé *« une réflexion profonde sur les valeurs éthiques auxquelles on est confronté »* et pour avoir permis *« un recul sur ses propres décisions et actions tant sur le plan professionnel que personnel (...) L'échange qui a eu lieu m'a aidée à aller plus loin, c'est vraiment une source de motivation pour continuer à progresser (...) Je m'en souviendrai toujours ! »*.

La place accordée à l'éthique du formateur est centrale dans le sens de son respect de la parole de l'autre et de son avis. Sa posture oriente l'évaluation vers un jugement, une prescription ou une quête de sens. Aux postures d'accompagnateur pour accueillir, écouter, valoriser des progrès et des potentialités ; de praticien réflexif, pour accommoder, s'autoréguler et s'accommoder ; d'expert et « d'initiateur », pour questionner, favoriser l'émergence du sens et l'explicitation du processus de décision (Hadjji, 2019), nous ajoutons celle de l'explorateur. La posture de l'explorateur réfléchi tolère l'inédit et accepte de s'aventurer dans une communication sans maîtrise de son déroulement ni de ses aboutissements. La particularité de la posture de l'évaluateur réside dans sa disposition à accueillir de nouvelles pistes de penser et d'agir.

La disposition de l'étudiant à s'engager dans sa formation et dans le processus d'évaluation s'avère à son tour fondamentale. Dans la mesure où il s'investit dans ce processus, les perspectives qu'il décide deviennent ciblées et explicites. L'émancipation requiert par

conséquent que la personne s'autorise à devenir elle-même, à penser librement et autrement.

Ces données révèlent la distinction soulignée par Vial (2012) entre la recherche d'une qualité et d'une démarche ou même un processus de qualité. Si la première est centrée sur la mesure de l'écart entre le référé et le référent, autrement dit, sur le négatif et l'erreur, la seconde, met l'accent sur « l'évaluation-régulation qu'il faut distinguer de l'évaluation-bilan » (p.239). Pour l'auteur, ce sont les procédures, les méthodes, les démarches, les techniques, qui fondent la qualité. Ce sont les processus sous-jacents à l'usage des procédures et à la construction des stratégies qui fondent la qualité.

Dans une dynamique intégrative, ils ont été appelés à mettre à l'épreuve leurs connaissances et à exercer leur jugement critique sur leur agir professionnel. Dans un processus de conscientisation et d'étayage, ils ont pu verbaliser leur agir professionnel, expliciter des savoirs liés à leur pratique, convoquer des concepts leur permettant de réajuster leurs actions et d'inventer de nouvelles pistes d'amélioration. Ces différentes dimensions de la formation se trouvent en forte résonance avec les travaux de recherche menés par Portelance et Van Nieuwenhoven (2010) qui veillent à mettre en évidence l'importance de la circulation bidirectionnelle des savoirs théoriques et pratiques dans la formation professionnalisante des enseignants. Portelance et Van Nieuwenhoven (2010) évoquent la nécessité de l'alternance intégrative pour favoriser le réinvestissement des apprentissages réalisés sur le terrain et la mobilisation des connaissances théoriques dans la pratique. Elles proposent à cet effet plusieurs stratégies fondées sur un processus de conscientisation et d'étayage ainsi que sur une écriture réflexive « qui rattache le savoir d'action à des savoirs théoriques et suscite l'émergence de pistes d'intervention ».

Parmi les difficultés rencontrées dans ce processus, il importe de mentionner des risques et parfois des impasses. Les risques de veiller absolument à rejoindre l'étudiant dans son propre raisonnement sans chercher à l'induire vers certains repères peuvent atténuer les possibilités de son ouverture à une autre complexité à repérer dans les situations étudiées. La communication semble faire parfois du surplace quand le retour réflexif s'avère difficile. C'est pourquoi l'intervention des pairs, prévue comme facultative à une étape dans le dispositif, serait à encourager au mieux pour que l'évolution soient optimisée par les interactions et les auto-confrontations avec les pairs. Ce qui serait gagné dans ce cas c'est le déplacement que l'étudiant aurait fait dans son parcours plus que la qualité des réponses et solutions émises. Il s'avère important de noter également le sentiment de tâtonnement qui inaugure chaque temps d'évaluation à l'oral. Le formateur ne détient pas les réponses idéales, l'optimal réside dans le déplacement et le cheminement que l'étudiant va faire dans sa pensée et son discours. C'est un effort d'adaptation et de réajustement continu que le formateur-évaluateur aurait à déployer incessamment.

Nous rappelons les limites de notre étude fondée au départ sur une démarche de formation qui a toutefois initié une démarche de recherche dans ce chantier explorateur de l'évaluation émancipatrice. Notre étude se poursuit dans le cadre d'une recherche où, par le biais d'une approche mixte, nous envisageons la combinaison de données quantitatives et qualitatives pour une compréhension plus approfondie des résultats et du cheminement nuancé des étudiants. Nous visons essentiellement l'impact des représentations des rôles et des interactions sur le processus évaluatif.

## 5. Discussion des résultats

Nous nous arrêtons sur l'évaluation émancipatrice comme processus de maturation. Elle est formatrice dans le sens où la représentation du but, l'anticipation sur la démarche à suivre, la planification, l'exécution et le contrôle concordent ensemble pour permettre une émancipation par la pensée, le dialogue et le positionnement. L'appropriation des outils d'évaluation et la maîtrise par l'apprenant des opérations d'anticipation et de planification sont les deux objectifs pédagogiques prioritaires d'une démarche d'évaluation qui se veut formatrice, c'est-à-dire d'une démarche de régulation conduite par celui qui apprend (Nunziati, 1990). Allal (1999) attribue à « la régulation interactive » une place cruciale dans un tel processus, faisant appel à la médiation sociale vygotkienne. Les interactions avec les outils, les pairs et le formateur, seraient dans ce sens fondatrices d'une posture d'acteur de son propre parcours et de ses compétences individuelles d'évaluation. Ce qui nous conforte dans notre acception de l'évaluation émancipatrice comme processus de formation et d'interactions et essentiellement comme processus d'autoévaluation. Nous retrouvons la place de l'autoévaluation qui détermine l'évaluation formatrice. L'autoévaluation et l'interaction deviennent les pièces fondatrices de ce dispositif. C'est non seulement l'appropriation des critères qui est visée mais leur questionnement. Campanale (1997, dans Allal, 1999) postule trois mécanismes de complexité croissante : le recul, impliquant l'évaluation d'un produit par rapport à un référentiel (autocorrection) ; la distanciation, comprenant l'explicitation à autrui des procédures mises en œuvre ; la décentration, conduisant à l'élaboration de modèles interprétatifs qui transforment les représentations de l'apprenant. Ces trois temps ainsi définis nous permettent de mieux expliciter les temps de notre démarche évaluative prévue lors de l'autoévaluation faite à l'oral et par écrit, en individuel et sous forme de coévaluation avec le formateur.

Nous ne pouvons que nous attarder sur le caractère paradoxal des situations de coévaluation où le formateur ne met plus en priorité un modèle prédéfini de critères et de réponses de solutions aux problèmes étudiés. Son souci est centré sur l'évolution de la posture de l'apprenant et sa capacité de déplacement, son positionnement et son attitude dialogique qui influe sur le cheminement de sa pensée. La confiance en soi et la pensée critique sont éminemment déterminantes dans une évaluation à visée émancipatrice.

## 6. Conclusion

L'explicitation et l'étude de la démarche entreprise nous ont permis d'étayer le concept de l'évaluation à visée émancipatrice et de jalonner le parcours avec des balises plus élaborées. Notre objectif d'explicitation des composantes et des critères du processus d'évaluation émancipatrice et de préciser les particularités de la posture et du rôle de l'évaluateur met l'accent sur une démarche en évolution continue. Le processus établi s'est construit au rythme d'une communication réflexive, authentique, interactive et constructive, en faveur de l'émergence du sens. La particularité du dispositif réside dans la souplesse de sa conception.

Selon l'ensemble du processus mis en place, nous estimons que l'évaluation émancipatrice requiert différents temps, différents acteurs et différentes modalités. L'élaboration participative du référent donne lieu à des outils inédits, souples, en adéquation avec la créativité et la parole écoutée, réfléchie et libérée. Un tel processus allie la rigueur de l'éthique à la souplesse et à la créativité du dispositif pour une réappropriation et une réinvention personnelle d'un savoir, d'une pensée et d'un agir professionnel éclairé.

Le positionnement de l'évaluateur et de l'évalué dans le processus ont complètement changé avec le passage d'un rapport habituellement passif à l'évaluation et aux résultats, à un rapport de coconcepteur productif d'un processus. Au lieu de dynamiques purement individuelles, des synergies intra et interpersonnelles, collectives entre pairs et collectives avec le formateur ont pris place. Ces transformations de démarches et de postures se concrétisent dans la contribution effective et progressive des étudiants aux étapes d'élaboration de l'outil d'évaluation et dans l'autoévaluation et la coévaluation (cf. **Tableau 4**). Les capacités de déplacement, de communication, de pensée créative, métacognitive et critique, l'engagement dynamique et personnel ainsi que l'engagement collaboratif du groupe pour établir et expliciter des repères, réajuster et s'autoréguler, ont permis à chacun de se positionner comme acteur et de détenir les clés engageantes de son parcours.

Par ailleurs, du côté du formateur, le changement majeur entrepris réside dans le passage d'une situation de maîtrise du référent et des clés du discours évaluatif, à une situation faisant appel à une dynamique ouverte et continue. Le formateur s'ouvre à son tour à l'incertain pour composer avec le nouveau, consolider, expliciter, conforter. Une façon nouvelle ou différente de l'étudiant pour expliciter un critère d'évaluation, une solution novatrice à un problème rencontré ou une prise de conscience surprenante d'une difficulté, d'un cheminement ou d'une force, laissent le formateur dans une position d'écoute et de découverte. N'étant plus dans une position où il délivre tout simplement un jugement de valeur et où il contrôle le déroulement d'une situation, il écoute, discute, argumente. Et il se trouve que dans une telle dynamique, une précision et une exigence inouïes émergent du discours de l'évalué, devenu au même titre que son formateur, évaluateur.

Dans un retour réflexif, l'évaluateur se voit en train d'affiner des outils, de coconstruire des dispositifs, d'entreprendre des démarches de communication relationnelle et réflexive avec rigueur et malléabilité. Au sein d'une tension féconde entre ce qui relève de l'ordre établi et de l'initiative, une distance critique s'établit et ouvre la voie à une interaction émergente et productrice d'un nouveau discours.

Le projet d'explicitation de la démarche adoptée nous a permis, dans les limites de l'expérience menée, d'affiner des outils et d'engager les étudiants dans les différentes phases du processus pour le développement d'un positionnement réfléchi et engagé. Nous avons pu explorer concrètement l'évaluation émancipatrice du côté de l'étudiant et du côté du formateur-évaluateur.

Profondément liée au choix de la personne et à la direction qu'elle se donne, l'émancipation fait appel à la flexibilité pour quitter des évidences et reconstruire avec des différences. Elle s'apparente à une forme de liberté, d'autonomie et de libération (Brassat, 2013) et se présente comme pivot et visée d'une formation professionnalisante.

## 7. Bibliographie

- Absil, G., et Vandoorne, C. (2015). L'évaluation émancipatrice, l'évaluateur et les formes de la communauté. *L'Observatoire*, 82, 30-35.  
<https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/178890/1/EVA-GEN-14000.pdf>
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes* (p. 35-56). De Boeck Université.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Presses universitaires de France.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF.
- Brassat, E. (2013). Les incertitudes de l'émancipation. *Le Télémaque*, 43, 45-58.  
<https://doi.org/10.3917/tele.043.0045>
- Broussal, D. (2019). Émancipation et formation : une alliance en question. *Savoirs*, 51, 13-58.  
<https://doi.org/10.3917/savo.051.0013>
- De Ketele, J.-M., Perisset Bagnoud, D., Kaddouri, M., et Wittorski, R. (2010). Une évaluation tendue entre efficacité et transformation identitaire ? Dans L. Paquay (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel : Tensions, dispositifs, perspectives* (p. 49-65). De Boeck Supérieur.  
<https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2010.01>
- Fontan, J.-M. (2001). L'évaluation de cinquième génération. *Cahiers de recherche sociologique*, 35, 7-14.  
<https://doi.org/10.7202/1002233ar>
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Éditions Maspéro.
- Gremion, C. (2016). *Évaluation et accompagnement réflexif : des risques de déprofessionnalisation ?* [Thèse de doctorat]. Université de Fribourg, Fribourg.  
[https://www.academia.edu/36398459/Evaluation\\_et\\_accompagnement\\_reflexif\\_des\\_risques\\_de\\_deprofessionnalisation](https://www.academia.edu/36398459/Evaluation_et_accompagnement_reflexif_des_risques_de_deprofessionnalisation)
- Gremion, C., et Perriard, L. (2022, 23-25 février). *Vers une évaluation source d'apprentissage et d'émancipation ?* [Symposium]. 7<sup>ème</sup> colloque du gEvaPP, Strasbourg, France.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation règles du jeu*. ESF.
- Hadji, C. (2019). Pour une évaluation humaniste. *Contextes et didactiques*, 13.  
<https://doi.org/10.4000/ccd.811>
- Jorro, A., et De Ketele, J.-M. (dir.) (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* De Boeck.
- Jorro, A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*. L'Harmattan.
- Jullien, F. (2016). *Il n'y a pas d'identité culturelle*. L'Herne.
- Lemarié, Y. (2021). Concilier émancipation et professionnalisation : le cas de l'enseignement d'initiation au management d'un DUT de gestion. *Formation emploi*, 4(156), 75-93.  
<https://doi.org/10.4000/formationemploi.10238>
- Meirieu, P. (1993). *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ?* ESF.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : formation enseignante*. Gouvernement du Québec.  
[https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competes\\_professionnelles\\_profession\\_enseignant.pdf\\_1606848024](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignant.pdf_1606848024)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). Programme de formation de l'école québécoise. *Chapitre 2 : Les compétences transversales*. (p. 11-39). Gouvernement du Québec.

[https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_compétences-transversales-primaire.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_compétences-transversales-primaire.pdf)

Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation à l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/chapitre003v2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/chapitre003v2.pdf)

Moukaddam, D. (2022). *L'émergence de l'identité professionnelle dans la formation enseignante*. L'Harmattan.

Mounier, M. (1949). *Le personnalisme*. Presses universitaires de France.

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Les Cahiers pédagogiques*, (280), 47-64.

Olry, P. (2013). Formateurs professionnels et émancipation par la formation : entre pressions sur le travail et référence aux métiers. *Travail et Apprentissages*, 12, 13-33.  
<http://www.cairn.info/revue-travail-et-apprentissages-2013-2-page-13.htm>

Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76. <https://doi.org/10.7202/031600ar>

Portelance, L., et Van Nieuwenhoven, C. (2010). Fondements théoriques et méthodologies des conduites de recherche portant sur la formation professionnelle en alternance. *Éducation et francophonie*, 38(2), 1-5. <https://doi.org/10.7202/1002159ar>

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 Université du Québec à Trois-Rivières. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8091>

Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation, méthodes, dispositifs, outils*. De Boeck.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.