

De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation

From evaluation to professional acknowledgment in training

Anne Jorro



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4697>

DOI : 10.4000/rfp.4697

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 mars 2015

Pagination : 41-50

ISBN : 978-2-84788-768-6

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Anne Jorro, « De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 190 | janvier-février-mars 2015, mis en ligne le 31 mars 2018, consulté le 04 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4697> ; DOI : 10.4000/rfp.4697

De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation

Anne Jorro

Cet article étudie la place de l'évaluation dans la formation des adultes et souligne la trop grande part accordée à la mesure. En effet, les processus de transformation des acteurs ne sont pas valorisés dans la temporalité de la formation, seuls les résultats comptent. La problématique de la reconnaissance accorde une place à ces dimensions. Elle permet de saisir le positionnement des acteurs dans leurs processus de transformation dans les environnements de formation et de travail. Cette dernière voie nous semble pertinente pour le développement de recherches dans le champ de la formation des adultes.

Mots-clés (TESE) : formation des adultes, évaluation continue, sens critique.

L'évaluation, en tant que pratique socio-professionnelle, est au centre de vives controverses dans le champ des sciences humaines et sociales. Cette pratique suscite en particulier des interrogations dans le contexte des formations universitaires professionnalisantes. En effet, l'évaluation introduit la question de l'attribution de valeurs sur plusieurs plans et peut prendre pour objet d'évaluation les processus de transformation des sujets engagés en formation, les dispositifs de professionnalisation, les environnements de formation. Chacun de ces objets peut être questionné du point de vue des finalités, de la qualité, de la viabilité, de l'efficacité. La mobilisation de tels critères suppose des modalités épistémiques et éthiques qui font aujourd'hui débat. En effet, un ensemble de travaux pointe deux grandes difficultés : la part résiduelle des critères qualitatifs sur les indicateurs de rendement et la prégnance d'un système normatif dans les démarches évaluatives. Dans le

premier cas, l'évaluation peut s'avérer partielle quand l'activité est pensée avec le seul prisme du résultat (Lessard & Meirieu, 2004) alors que la recherche a montré la double dimension constructive et productive de toute activité (Rabardel, 2005). Dans le second, les pratiques évaluatives marquées par l'imposition de normes, l'obligation d'un rapport de conformité façonnent une manière de concevoir, d'apprécier, de régulariser les procédures et les processus de formation. De ce point de vue, les recherches en sociologie (De Gaulejac, 2005 ; Bruno & Didier, 2013), en psychologie clinique (Clot, 2008), en psychopathologie (Dejours, 2003) ou en sciences de l'éducation (Perrenoud, 2010 ; De Ketele, Perisset Bagnoud, Kaddouri *et al.*, 2010 ; Jorro, 2010, 2013) tendent à mettre en évidence les excès, voire les incongruités d'une évaluation normative dans les situations de travail et de formation. Les politiques éducatives d'imputabilité et de reddition des

comptes qui sont apparues depuis deux décennies outre-Atlantique, puis en Europe caractérisent cette tendance normative (Dupriez & Malet, 2013).

Dans ce contexte, l'évaluation est plutôt présentée comme source de contraintes, voire de soumission pour les acteurs quand l'emprise technique et fonctionnelle devient une fin en soi. Cependant, l'évaluation peut également être étudiée dans une visée de développement professionnel et organisationnel (Jorro, 2007; Paquay, Van Nieuwenhoven & Wouters, 2010). Face à ces contrastes, cet article vise à mettre en regard une évaluation tournée vers des procédures normées, distantes de ces différents contextes, avec une évaluation qui favorise le développement professionnel des acteurs en situation de formation et de travail.

Plus précisément, nous présenterons dans un premier temps les éléments du débat scientifique autour des pratiques évaluatives standardisées, puis nous étudierons les conditions d'une évaluation fondée sur l'activité réelle des acteurs dans un processus de formation afin de concevoir les possibilités d'une évaluation qui se déplacerait vers la reconnaissance professionnelle.

Lecture anthropologique de l'activité évaluative

L'évaluation suscite des positionnements scientifiques critiques qui conduisent à interroger les fondements de cette pratique sociale et à revenir à son sens anthropologique. Les nombreuses critiques qui portent sur l'évaluation depuis une dizaine d'années mettent en évidence le recours important à une démarche qui, sous couvert de rationalisation du processus de réflexion-décision-action – constituant une avancée par rapport aux modalités empiriques de « l'intuition pragmatique » (De Ketele, 1993) –, a emboîté le pas du tournant normatif (Bruno & Didier, 2013; Jorro, 2013). Ainsi, des pratiques de contrôle, toujours plus nombreuses, reposant sur des procédures « froides » et décontextualisées, ont instauré un gouvernement par les normes (Thévenot, 2007). La frénésie de l'évaluation dans une conjoncture socio-économique instable et en crise participe de cette approche normative au sein des institutions de formation et au sein des organisations du travail. Comment expliquer ce phénomène qui affecte les sociétés contemporaines ?

L'essai de la philosophe américaine Avital Ronell offre une lecture percutante sur la montée en puis-

sance des tests dans les sociétés contemporaines. Elle caractérise ce phénomène de passion pour l'épreuve (*test drive*) :

Notre besoin compulsif d'épreuve explore la manière dont celle-ci nécessite la convocation sans précédent de témoins, de preuves, de répétitions, ainsi que tout un réseau d'appareils destinés à assurer le respect de l'expérience et de ses découvertes (Ronell, 2009, p.35).

Le recours à l'évaluation s'inscrirait ainsi dans un besoin d'expérimentation dont la caractéristique est d'être inextinguible :

L'épreuve, l'examen, le test ou l'essai – une sorte de questionnement, une structure d'investigation incessante, peut-être même une modalité de l'être – sonde les murs de l'expérience, explorant, mesurant, déterminant le « qu'y-a-t-il ? » du monde vécu. En même temps, et plus fondamentalement, la structure même de l'épreuve tend à dépasser la certitude qu'elle établit en obéissant à l'appel d'une finitude ouverte. Pli négligé de la métaphysique l'épreuve... affirme une autre logique de vérité, qui se soumet à un questionnement sans fin tout en offrant un *care*, une trace, un moment d'ouverture auquel elle se réfère (Ronell, 2009, p.16).

Cette analyse nord-américaine qui questionne en creux les finalités des pratiques évaluatives montre le paradoxe qui émerge de pratiques censées relever d'une attention particulière pour l'agir humain et contribuer à son développement. L'évaluation pensée comme épreuve se transforme en une quête infinie étayée par la démultiplication de contrôles. Le rapport entretenu avec les démarches d'évaluation enchaîne plus qu'il ne libère l'acteur, le collectif, la société. Cette analyse est en quelque sorte confirmée par de nombreux travaux publiés en France depuis une dizaine d'années.

Ainsi, les pratiques évaluatives récurrentes sont qualifiées diversement de « folie évaluation » (Abelhauser, Gori & Sauret, 2011), de « passion évaluative » (Amado & Enriquez, 2009), d'« idéologie de l'évaluation » (Barbérís, 2009), de « surenchère d'évaluations quantitatives » (Zarka, 2009). Ces différents auteurs mettent en évidence la surreprésentation de l'évaluation dans l'agir humain. Ce phénomène est d'autant plus observable que les pratiques évaluatives s'inscrivent dans des dispositifs qui pour Gori (2011) façonnent un rapport au monde et à l'action à travers des processus de subjectivation « cadrés ». Selon cet auteur, le pouvoir d'assujettissement des pratiques évaluatives est tel qu'il réifie la place du sujet dans son espace de vie. Les acteurs

seraient donc sous l'emprise évaluative, dans une situation de consentement à l'évaluation (Miller & Milner, 2004), rendu possible par la puissance de dispositifs de gouvernance. L'évaluation est alors étudiée dans sa capacité d'arrondissement du sujet par la technique (critique déjà énoncée par l'école de Francfort), d'assujettissement aux démarches gestionnaires.

L'emprise gestionnaire (De Gaulejac, 2005) qui affecte les sociétés contemporaines est marquée par le renversement des finalités, l'économique primant sur le social. De grandes institutions internationales comme la banque mondiale, l'OCDE, ont insufflé des conceptions stratégiques, façonné des ensembles de procédures, irrigué les conceptions managériales à travers le *New Public Management*. Ainsi, la formation des adultes dans le champ universitaire français n'échapperait pas à ce mouvement de fond. Selon Bruno et Didier (2013), les approches comparatives qui s'inspirent du *bench-marking* constitueraient une déclinaison du management dans le champ de la formation, et les pratiques évaluatives qui en découlent tendraient à promouvoir les bonnes pratiques dans un rapport distendu avec les contextes, les acteurs et les institutions.

À l'omniprésence de l'évaluation s'ajoute le questionnement sur le langage évaluatif et, en particulier, sur les flux sémiotiques qui circulent dans l'imaginaire collectif. La production des écrits évaluatifs fait l'objet de critiques quand elle est proche d'une prolifération de signes d'informations et qu'elle exhibe des « sémiotiques a-signifiantes » (Citton, 2012). Le langage de la mesure revêt à travers l'évaluation quantificatrice une double caractéristique : il se pare d'objectivité et de scientificité. Ogien (2013) interroge le caractère sacré du chiffre qui apporte objectivité et rigueur et qui pourtant « ne garantit pas le vrai ».

Ainsi, le langage de la mesure est véhiculé par les écritures comptables qui « mettent en équivalence formelle des domaines hétérogènes de puissance et de pouvoir asymétrique, en organisant leur intégration et leur recentrage sur l'accumulation économique » (Citton, 2012). La perte de sens qui résulte de la mise en œuvre du langage technique relève d'une forme de pouvoir informationnel qui ne garantit pas pour autant une réflexion sur les significations. Le langage chiffré favorise une ingénierie de la standardisation. Ce qui, pour Zarka (2009), constitue un abandon de la pensée narrative dont les psychologues culturalistes disaient qu'elle était au fondement de la pensée humaine, vecteur de construction de significations (Bruner, 2000).

L'évaluation chiffrée, dans la clarté de ses résultats, dans la transparence de ses énoncés, provoquerait une illusion de vérité. Le langage chiffré autorise, par le jeu de la rationalité du langage, une gestion des systèmes et des individus.

Les critiques développées dans cet ensemble de travaux soulignent l'emprise de l'évaluation dans le champ des pratiques sociales. D'un point de vue épistémologique¹, l'évaluation s'inscrit dans le paradigme de la gestion (Jorro, 2009), ce qui entraîne une mise en évidence des dimensions organisationnelles et fonctionnelles de la formation. L'approche gestionnaire prend appui sur les idées de contrôle et de stratégies correctives pour assurer un pilotage de l'action. Les outils de gestion tels que les tableaux de bord, tableaux de suivi assurent la possibilité de conduire des évaluations d'impact. Le niveau de lecture induit par le paradigme de la gestion rend improbable un accès aux processus de transformation vécus par les acteurs dans le processus de professionnalisation. Autrement dit, la problématique du développement professionnel des acteurs échappe en quelque sorte à une lecture interprétative et appréciative. Dès 1986, Ardoino et Berger soulignaient l'importance des processus interprétatifs et, en particulier, les doubles-fonds de l'activité évaluative qui ne pouvait être cantonnée à une simple technique de recueil d'informations. Ardoino et Berger (1989) considéraient alors les risques d'une « évaluation en miettes », criblée de normes et d'indicateurs ne permettant pas de rendre compte de la complexité de l'objet de l'évaluation. Une telle évaluation conduirait à privilégier une seule grille de lecture (celle de type méso qui convoquerait des indicateurs relatifs au fonctionnement organisationnel). Seraient alors rendus invisibles les processus de formation par lesquels les acteurs font l'expérience de transformations qui relèvent tout autant de leur image de soi, de leur construction réflexive, que de leurs capacités à agir de façon efficiente en contexte. Ainsi, les indicateurs de type méso orientent la focale sur le fonctionnement de la formation ainsi que sur ses résultats à travers des indicateurs de rendement. Ainsi, les évaluations d'impact dans le champ de la formation concernent le taux d'employabilité des stagiaires à l'issue de la formation, ces démarches évaluatives intéressent d'ailleurs les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (Drouhart-Béligat & Stimpling, 2012) au sein de l'université.

1 Le paradigme est entendu ici comme un ensemble cohérent de représentations, de systèmes d'idées et de modalités d'action.

L'approche managériale de l'évaluation, qui constitue une illustration du paradigme de la gestion, est vivement interrogée par la recherche qui considère que l'appareil technocratique européen standardise les formations (Perrenoud, 2010) et ne permet pas réellement de mettre en évidence les particularités ou singularités de la formation pour les individus concernés. L'offre de formation doit répondre à une nomenclature qui reste éloignée des spécificités d'une formation ou qui ne rend pas compte du vécu d'un parcours de formation. L'activité de formation reste implicite. Autrement dit, la formation en tant que processus d'accompagnement est occultée par le paradigme de la gestion. Pourtant, d'autres travaux mettent en évidence les conditions d'une évaluation qui favoriserait le développement professionnel des acteurs.

L'évaluation et le développement professionnel

À la différence de l'approche managériale dont les limites ont été analysées précédemment, nous présentons dans les lignes qui suivent des pratiques d'évaluation, dans les contextes professionnels de la formation et du travail, orientées vers le développement professionnel des acteurs, des collectifs, mais à certaines conditions. Les recherches qui s'intéressent aux aspects constructifs de l'évaluation tentent d'identifier les leviers d'une évaluation génératrice de développement professionnel (Jorro, 2007, 2010; Paquay, Van Nieuwenhoven & Wouters, 2010) et mettent en évidence l'intrication de différentes dimensions. L'évaluation peut constituer un levier du développement professionnel avec :

- la clarification des systèmes de valeurs, qui est parfois source de tensions, de négociations. Ainsi, les valeurs d'équité d'accès à la formation et, par conséquent, aux savoirs sont aujourd'hui particulièrement présentes à travers les dispositifs de validation des acquis de l'expérience (Presse, 2010).

C'est aussi du côté des référentiels et de leurs usages que les activités évaluatives ont du sens. La mise au jour d'un référentiel rompt avec les pratiques implicites qui relèvent de l'intuition pragmatique (De Ketele, 1993) et enjoint les formateurs à revisiter leurs conceptions (Nagels & Le Goff, 2008). Par leur visibilité et leur publicité, les référentiels constituent des balises pour agir. Par ailleurs, la négociation des

systèmes d'attentes permet un partage des règles du jeu et plus encore, participe de leur appropriation. Le processus de référentialisation (Figari, 1994), qui rend compte de la construction négociée et située d'un cadre de références, assure une inter-structuration entre l'évaluation et le développement professionnel à partir des processus d'explicitation, de négociation et de légitimation. La clarification des systèmes de valeurs favorise le développement professionnel lorsque les stagiaires s'emparent du référentiel pour se situer professionnellement et déterminer des enjeux d'apprentissage ou envisager des stratégies de recrutement. Le référentiel appréhendé dans un premier temps comme artefact devient un instrument au service du projet professionnel du stagiaire (Jorro, 2009) ;

- la construction d'un projet de professionnalisation qui peut permettre au stagiaire en formation de porter une réflexion approfondie sur ses apprentissages, d'identifier les compétences et leurs niveaux d'appropriation. Si le projet valorise les pauses réflexives, les liens constructifs entre l'évaluation et le développement professionnels sont possibles. C'est aussi la possibilité pour un professionnel expérimenté de rester vigilant sur son action, de revenir sur une pratique afin de l'améliorer et d'élargir ainsi son répertoire d'action. Les outils d'évaluation co-élaborés tels que le portfolio (Bélaïr & Van Nieuwenhoven, 2010), les dossiers professionnels (Frenay & Wouters, 2010) deviennent des instruments d'investigation et de développement (Allal, 2008) ;

- la prise en compte des *interrelations « contextes-acteurs-institutions/organisations »* qui participent au développement professionnel de l'acteur à la condition que la formation opère une traduction-appropriation des changements de cadres. La polycontextualité (ou diversité des contextes) (Engeström, Engeström & Karkkainen, 1995), les apprentissages expansifs (Fuller & Unwin, 2004), les apprentissages situés (Lave & Wenger, 1991) traduisent l'idée de tirer parti de l'expérience contrastée des différents cadres d'action. En traversant différents contextes, en franchissant des seuils, l'acteur prend conscience de l'existence de différents points de vue sur une même situation. Les dispositifs d'accompagnement, proches du compagnonnage réflexif (Beckers, 2007) permettent à travers des moments de co-évaluation de prendre conscience de ces différentes dimensions ;

- la *construction d'une professionnalité visée* par l'épreuve de la mise en activité. La dimension constructive et productive de l'activité dans un dispositif en alternance est vécue de façon intense par des stagiaires. La construction d'une professionnalité se joue particulière-

ment pendant la période de stage et lors des situations d'analyses de l'expérience en formation. La professionnalité émergente introduit l'idée d'un commencement dans la professionnalité visée, d'un début perceptible aussi bien par celui qui est directement concerné par le processus de changement que par l'observateur externe (tuteur). Ce changement perçu et vécu permet de mettre en liens une culture professionnelle donnée avec les actes produits. La capacité d'un individu à entrer dans le genre professionnel, à mobiliser de façon encore tâtonnante les compétences et les gestes professionnels spécifiques du métier, atteste une tension vers la professionnalité (Jorro, 2011);

– la nécessaire *prise en compte de la certification dans le processus de développement professionnel*. L'articulation de l'évaluation formative à la certification préfigure les attentes du monde du travail. Le temps des apprentissages précède celui des bilans. La complémentarité de ces démarches met en évidence les temps d'essais, de bricolage et les temps de validation comme éléments constitutifs du développement professionnel.

Si les liens entre le développement professionnel des acteurs et l'évaluation sont étudiés du point de vue des dimensions qui viennent d'être présentées, la prise en compte des acteurs dans leurs processus de transformation appelle un déplacement conceptuel de l'acte vers le sujet agissant. Le concept de reconnaissance professionnelle offre un regard inédit sur le sujet se formant.

Vers la reconnaissance professionnelle en formation

Le concept de reconnaissance professionnelle constitue, à notre sens, une entrée conceptuelle pertinente pour saisir le positionnement du sujet dans ses processus de transformation dans les environnements de formation et de travail. Il se situe à la croisée de travaux issus du champ de la formation des adultes, de celui de la professionnalisation ou encore de l'analyse du travail. Nous présenterons ces approches successivement.

Dans le champ de la formation des adultes, la reconnaissance professionnelle constitue une visée des démarches herméneutiques, des approches biographiques par lesquelles les acteurs font l'expérience de la reconnaissance de soi dans l'espace-temps de la formation, dans celui des situations de travail ou de l'espace social (Baudoin & Pita, 2011; Bliez-Sullerot

& Mervel, 2005; Delory-Momberger, 2003, 2005; Dominicé, 1990; Josso, 1991; Niewiadomsky, 2012). Les travaux sur les récits de vie professionnelle (Mervel, 1999), ceux qui portent sur les entretiens biographiques soulignent la possibilité pour un sujet de reconstruire un parcours personnel et professionnel et de vivre une activité subjectivante. La mise en récit de soi visant alors une meilleure connaissance d'un parcours place le sujet au centre de processus de compréhension.

Les démarches biographiques permettent au sujet de se découvrir autre et de saisir la dynamique des déplacements vécus. La part d'altérité qui est alors conscientisée relève de l'identité *ipse* (Ricœur, 1990). La mise en récit de soi vise également des processus d'émancipation puisque le fait de se comprendre différemment permet à l'acteur d'avoir prise sur son activité. Les processus d'identification conduisant alors vers des processus d'attestation (Ricœur, 2004).

Ces approches herméneutiques qui sollicitent l'identité narrative procurent à l'acteur une certaine forme de pouvoir énonciatif. Elles lui apportent également le sentiment de pouvoir agir et restaurent sa capacité d'action. Ricœur (2004), dans la théorie de l'homme capable, souligne le lien entre les processus d'identification, d'attestation et d'imputation qui rendent l'acteur responsable de ses actes au plan éthique. Parfois, la reconnaissance est fragile lorsque le formé n'est pas en mesure de rendre compte de ses apprentissages ou, plus précisément, lorsqu'il se cantonne à dire qu'il a vécu des processus de transformation sans préciser la nature du changement éprouvé. La reconnaissance de soi comme professionnel se formant est tributaire d'une capacité à exercer une analyse fine de ses transformations. Ainsi, dans un dispositif de formation, la reconnaissance peut être académique et donc conforme aux attentes du dispositif de formation, ponctuelle et ainsi très partielle du point de vue d'une compréhension approfondie de ses processus de changement, ou encore située c'est-à-dire explicite du point de vue des changements vécus par rapport à un contexte particulier (Jorro, 2011, 2014). Ainsi, les processus de reconnaissance opèrent différemment selon le degré d'analyse produit par le formé par rapport à son parcours de formation.

Dans le champ de la professionnalisation des acteurs, la reconnaissance professionnelle renvoie aux dispositifs institués de validation des acquis de l'expérience qui explicitent la nature de l'expérience acquise. En organisant la possibilité de certifier des acquis issus de l'expérience professionnelle au même titre que les

acquis développés en milieu formel, scolaire ou universitaire, la VAE permet de reconnaître ce qui constitue le champ de compétences de la personne. Les nombreux dispositifs de reconnaissance (RVAE, VAE, certification des compétences) qui se sont développés ces dernières années marquent l'institutionnalisation croissante de la reconnaissance professionnelle (Brucy, 1998). Si la loi de modernisation sociale de 2002 a permis une certaine forme d'équité d'accès aux formations par de tels dispositifs, il n'en demeure pas moins qu'une lecture critique peut être mobilisée. En effet, ces dispositifs qui permettent aux acteurs de valoriser des compétences acquises de façon informelle répondent d'une certaine manière à la demande des organisations du travail de prise en charge par les acteurs de l'explicitation de leurs compétences. Le fait de valoriser les compétences et leur nécessaire renouvellement participerait ainsi à l'idée d'adaptation de l'homme aux mutations sociétales et placerait l'acteur en position d'acteur responsable (Aubret & Gilbert, 2003, p. 59). L'économie de la connaissance solliciterait l'acteur au niveau d'une culture de l'apprenance (Carré, 2005) dans le développement de stratégies de développement personnel et professionnel.

Au-delà de cette critique, la démarche de reconnaissance et de validation de l'expérience peut constituer une expérience inédite pour l'acteur qui s'engage à relire un parcours personnel et professionnel, à en montrer les lignes de force. Cette reconnaissance est parfois difficile à instaurer tant la sémantique de l'activité peut s'avérer difficile à mobiliser. Certains publics faiblement scolarisés sont confrontés à la compétence énonciative et expérimentent le délicat processus de la mise en mots de l'activité qui permet alors d'identifier des compétences, des savoirs (Presse, 2010). La reconnaissance professionnelle demeure une activité complexe qui implique un savoir communiquer autour de soi et de ses expériences.

Le concept de reconnaissance professionnelle dans le contexte de la professionnalisation des acteurs est au croisement d'enjeux identitaires et d'enjeux évaluatifs qui impliquent un regard appréciatif sur l'activité effective (Jorro & Wittorski, 2013). Tantôt la reconnaissance professionnelle de soi par soi ou de soi par autrui porte sur la mobilisation d'une posture professionnelle, l'affirmation d'une identité professionnelle, la construction d'une professionnalité, tantôt elle peut concerner les appréciations relatives aux compétences et aux gestes professionnels mobilisés en contexte. Il est ainsi possible de problématiser la reconnaissance

professionnelle dans un processus de professionnalisation selon une double dynamique structurante : identitaire et évaluative. Baudoin et Pita (2011) recourent au concept de « biographie évaluative » d'acteurs et mettent en évidence cette double dimension en soulignant le lien étroit entre la conscientisation d'un parcours de vie et l'appréciation portée sur les expériences vécues par le sujet. En situation de travail comme en formation, ces deux perspectives sont étroitement imbriquées puisque l'acteur ajuste son positionnement selon les transactions sociales de l'environnement, transactions qui l'incitent à agir, à moduler ou à amplifier son action.

La reconnaissance professionnelle dans le champ de la formation est également irriguée par les travaux issus de la reconnaissance au travail. C'est ainsi que, pour la psycho-dynamique du travail, la notion de reconnaissance professionnelle nécessite d'en différencier les différentes modalités. En effet, par reconnaissance professionnelle, Dejourn (2003) entend la *reconnaissance du travail réalisé*, celle qui s'attache aux résultats obtenus, aux objectifs atteints et qui est fondée sur un jugement d'utilité. La reconnaissance professionnelle peut également se comprendre comme *reconnaissance du professionnel*, celle qui s'attache à la manière d'exercer de ce dernier, celle qui reconnaît l'œuvre accomplie et qui repose sur un jugement de beauté. La reconnaissance professionnelle implique l'approbation du caractère de conformité des activités menées avec les règles et les valeurs de la communauté de travail mais aussi l'estime portée à la personne qui s'est distinguée dans l'accomplissement de son travail. La reconnaissance professionnelle constitue un regard de considération sur la valeur de l'engagement consenti par le professionnel dans la mise en œuvre de l'activité, celle qui prend en compte les divers coûts physiologiques, psychologiques engendrés par l'exercice de l'activité.

Prenant appui sur la distinction établie par Clot (1999) entre genre professionnel et style, Jorro (2007, 2009, 2011) distingue trois modalités de la reconnaissance de la professionnalité d'un acteur : la reconnaissance du genre professionnel, la reconnaissance du style professionnel, et elle ajoute à la distinction de Clot la reconnaissance de l'éthos professionnel. En effet, la dimension éthique de l'agir professionnel constitue une catégorie en tant que telle. Avec la première modalité, la reconnaissance du genre professionnel permet de caractériser ce qui relève de l'usage des règles du métier, du caractère de conformité par

rapport à un genre professionnel, d'appartenance à une communauté professionnelle. Par contraste, la reconnaissance du style professionnel revient à identifier la part d'ajustement à laquelle le professionnel recourt pour agir de façon opportune et efficace en situation. Enfin, la reconnaissance de l'éthos professionnel marque la distance que le professionnel est en mesure de tenir sur sa propre activité, faisant preuve de réflexivité et de sens éthique. Cette triple modalité de la reconnaissance professionnelle implique, en situation d'évaluation, de clarifier les éléments d'appréciation, autrement dit les dimensions de l'agir professionnel qui seront analysées et appréciées.

Perspectives sur la reconnaissance professionnelle en formation

Le processus de reconnaissance est considéré comme un processus englobant de nombreuses situations et systèmes d'attentes, que ce soit au plan interpersonnel, au plan social, au plan professionnel, et bien sûr au plan formatif. Si les attentes sont variées, elles sont aussi difficiles à satisfaire, si bien que la reconnaissance pourrait ne pas avoir de fin. Une autre difficulté réside dans le processus même de reconnaissance professionnelle, dont on peut saisir la complexité à travers le double mouvement qu'elle présuppose, reconnaissance de conformité et reconnaissance de distinction (Todorov, 1995) ou encore d'appartenance et de différence (Voswinkel, 2007). Ce jeu contradictoire qui caractérise le processus de reconnaissance montre à quel point l'action de reconnaître est délicate et particulièrement subtile. La difficulté est grande de pouvoir reconnaître un acteur dans ce qu'il montre de ses appartenances au travail ou en formation et dans ce qu'il laisse exprimer de singulier. Ce double ressort de la reconnaissance peut provoquer des malentendus quand les acteurs ont le sentiment que leur engagement dans l'activité est peu valorisé ou laisse indifférent autrui.

La reconnaissance professionnelle interroge les démarches évaluatives dans leur format technique et managérial. Elle constitue une manière de comprendre et d'agir dans les milieux de formation et lors des mises en situation professionnelle dans un processus d'accompagnement de l'acteur. En ce sens, le paradigme de la reconnaissance inaugure un mouvement de singularisation dans lequel l'évaluation joue un rôle de

révélateur des caractéristiques des acteurs. Il importe alors de saisir la spécificité de l'agir évaluatif puisque la question qui se pose est bien de savoir si l'évaluation peut contribuer à la connaissance et à la valorisation du sujet agissant. La reconnaissance professionnelle dans ses dimensions d'identification et d'attestation contribuerait à une reconfiguration de l'activité évaluative au plan de l'éthos professionnel.

Pour Lacourse (2011), l'évaluation conduite par un jury dans le cadre de la validation de portfolios prend une dimension intersubjective quand le dialogue que les évaluateurs tissent avec le professionnel (qui a rédigé le portfolio) est ouvert aux significations intersubjectives. Dans ce cas, l'activité évaluative ne relève pas seulement d'un travail de confrontation avec un référentiel mais d'un processus de communication à travers le dialogue institué par le jury ainsi que d'un processus de traduction des critères et/ou indicateurs mobilisables pour attester la professionnalité en construction, mais aussi la qualité de l'activité conduite et encore l'engagement professionnel du formé. La reconnaissance apparaît comme un processus englobant l'acte évaluatif dès lors que ce processus valorise, légitime, institue le sujet agissant (Jorro, 2009). L'évaluateur tient alors une posture spécifique. De Ketele, Perisset Bagnoud, Kaddouri *et alii* (2010) évoquent la posture de reconnaissance de l'évaluateur qui permet au sujet de se construire et de se développer.

Quelles que soient les entrées conceptuelles convoquées, la reconnaissance professionnelle en formation ou dans un dispositif de professionnalisation apparaît comme un objet encore peu stabilisé notamment dans le champ des sciences de l'éducation. La reconnaissance professionnelle pensée depuis le champ de la formation des adultes, de la professionnalisation des acteurs comme un processus qui met en présence formé(s) et formateur(s), évalué(s) et évaluateur(s), est d'ailleurs, au plan politique, un objet de lutte. Si les travaux de philosophie politique tels ceux de Honneth (2000), de Frazer (2004), de Butler (2007), de philosophie morale de Ricœur (2004) ont permis d'interroger les effets du mépris sur autrui, les régimes d'invisibilité à l'œuvre dans les contextes sociaux, les recherches sur la reconnaissance professionnelle dans un processus de professionnalisation sont encore en devenir.

Anne Jorro

Conservatoire national des arts et métiers, CRF
anne.jorro@cnam.fr

Bibliographie

- ABELHAUSER A., GORI R. & SAURET M.-J. (2011). *La folie évaluation. Les nouvelles fabriques de la servitude*. Paris : Mille et une nuits, p.55-62.
- ALLAL L. (2008). « Conceptualiser les outils d'évaluation des apprentissages ». In G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay & C. Thélot (dir.), *Évaluer pour former*. Bruxelles : De Boeck, p.71-82.
- AMADO G & ENRIQUEZ E. (2009). « La passion évaluative ». *Nouvelle revue de psychosociologie*, n°8.
- ARDOINO J. & BERGER G. (1986). « L'évaluation comme interprétation ». *Pour*, n°107.
- ARDOINO J. & BERGER G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Paris : Andsha.
- AUBRET J. & GILBERT P. (2003). *L'évaluation des compétences*. Bruxelles : Mardaga.
- BARBÉRIS I. (2009). « L'idéologie de l'évaluation ». *Cités*, n°37.
- BASCH S. (2009). « Le démon de l'explicite ». *Cités*, n°37, p.51-57.
- BAUDOIN J.-M. & PITA J.-C. (2011). « Récit et formation : reconnaissance et biographie évaluative ». In A. Jorro & J.-M. De Ketele (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck, p.83-97.
- BECKERS J. (2007). *Compétences et identités professionnelles*. Bruxelles : De Boeck.
- BÉLAIR L. & VAN NIEUWENHOVEN C. (2010). « Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique ? ». In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation levier du développement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck, p.161-175.
- BLIEZ-SULLEROT N. & MERVEL Y. (2005). *Récits de vie en formation. L'exemple des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- BRUCY G. (1998). *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, l'École et les Entreprises et la certification des compétences*. Paris : Belin.
- BRUNER J. (2000). *Culture et modes de pensée*. Paris : Retz.
- BRUNO I. & DIDIER E. (2013). *Bench-marking. L'État sous pression statistique*. Paris : Zones.
- BUTLER J. (2007). *Le récit de soi*. Paris : PUF.
- CARRÉ P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- CITTON Y. (2012). *Renverser l'insoutenable*. Paris : Éd. du Seuil.
- CLOT Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- CLOT Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- DE GAULEJAC V. (2005). *La société malade de la gestion*. Paris : Éd. du Seuil.
- DEJOURS C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : Inra Éd.
- DE KETELE J.-M. (1993). « L'évaluation conjugulée en paradigmes ». *Revue française de pédagogie*, n°103, p.59-80.
- DE KETELE J.-M., PERISSET BAGNOUD D., KADDOURI M. & WITORSKI R. (2010). « Une évaluation tendue entre efficacité et transformation identitaire ? ». In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation levier du développement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck, p.49-65.
- DELORY-MOMBERGER C. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu projet*. Paris : Anthropos.
- DELORY-MOMBERGER C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris : Anthropos.
- DOMINICÉ P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- DROUHARD-BÉLIGAT C. & STIMPLING M. (2012). « Expérimentation : le temps des talents ». In E. Quenson & S. Coursaget (dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur*. Toulouse : Octarès, p.181-196.
- DUPRIEZ V. & MALET R. (2013). *L'évaluation dans les systèmes scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- ENGSTRÖM Y., ENGSTRÖM R. & KARKKAINEN M. (1995). « Polycontextuality and boundary crossing expert cognition ». *Learning and instruction*, vol.5, n°3, p.19-36.
- FIGARI G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Paris : De Boeck.
- FRAZER N. (2004). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*. Paris : La Découverte.
- FRENAY M. & WOUTERS P. (2009). *Approche comparée du dossier d'enseignement. Balises méthodologiques pour accompagner le développement professionnel*. Communication au 21^e colloque de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation, organisé à Louvain-la-Neuve du 21 au 23 janvier 2009.
- FULLER A. & UNWIN L. (2004). « Expansive learning environments : integrating personal and organisational development ». In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (dir.), *Workplace learning in context*. Londres : Kogan page.
- GORI R. (2011). *La dignité de penser*. Paris : LLL.
- HONNETH A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Le Cerf.
- JORRO A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- JORRO A. (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : PUO.
- JORRO A. (2010). « Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation ? ». In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation levier du développement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck, p.253-270.
- JORRO A. (2011). « Reconnaître la professionnalité émergente ». In A. Jorro & J.-M. De Ketele (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck, p.7-16.
- JORRO A. (2013). « L'évaluation est-elle au service des acteurs ? ». In D. Groux & P. Maubant (dir.), *Cultures de l'évaluation et dérives évaluatives*. Paris : L'Harmattan.
- JORRO A. (2014). « Écrire l'expérience de stage : un enjeu de reconnaissance de la professionnalité émergente ». *Recherches et éducations*, n°10, p.27-39.

- JORRO A. & DE KETELE J.-M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck.
- JORRO A. & WITTORSKI R. (2013). « De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle ». *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 46.
- JOSSO C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'Âge d'homme.
- LACOURSE F. (2011). « Des jurys de portfolio de compétences vers un espace de reconnaissance ». In A. Jorro & J.-M. De Ketele (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck, p. 131-147.
- LAVE J. & WENGER E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LESSARD C. & MEIRIEU P. (2004). *L'obligation de résultats en éducation*. Paris : De Boeck.
- MERVEL Y. (1999). « Définitions et exemples d'utilisation du récit de vie professionnelle en formation d'enseignants ». *Spirale*, n° 24, p. 10-127.
- MILLER J.-A. & MILNER J.-C. (2004). *Voulez-vous être évalué ?* Paris : Grasset.
- NAGELS M. & LE GOFF M. (2008). *Des référentiels de compétences innovants : quelle appropriation par les enseignants ?* Communication au 5^e colloque « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur », organisé à Brest en juin 2008.
- NIEWIADOMSKI C. (2012). *Recherche biographique et clinique narrative*. Toulouse : Érès.
- OGIEN A. (2013). *Désacraliser le chiffre dans l'évaluation du secteur public*. Paris : Quae.
- PAQUAY L., VAN NIEUWENHOVEN C. & WOUTERS P. (2010). *L'évaluation levier du développement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck.
- PERRENOUD P. (2010). « Et si l'évaluation institutionnelle paralysait le développement professionnel ? ». In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation levier du développement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck, p. 37-47.
- PRESSE M.-C. (2010). « Les procédures de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience : quelles tensions ? Quelles difficultés ? ». In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation levier du développement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck, p. 93-104.
- RABARDEL P. (2005). « Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir ». In P. Rabardel & P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octarès.
- RICŒUR P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éd. du Seuil.
- RICŒUR P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.
- RONELL A. (2009). *Test drive. La passion de l'épreuve*. Paris : Stock.
- THÉVENOT L. (2007). « La mise en place d'un gouvernement par les normes à l'échelle européenne ». In J.-L. Derouet & R. Normand (dir.), *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*. Lyon : INRP, p. 55-62.
- TODOROV T. (1995). *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*. Paris : Éd. du Seuil.
- VOSWINKEL S. (2007). « L'admiration sans appréciation. Les paradoxes de la double reconnaissance du travail subjectivisé ». *Travailler*, n° 18, p. 59-87.
- ZARKA C. (2009) « L'évaluation : un pouvoir supposé savoir ». *Cités*, n° 37, p. 113-123.