



HAL
open science

Les conditions d'une évaluation dans et par le récit d'expériences

Emmanuel Triby

► **To cite this version:**

Emmanuel Triby. Les conditions d'une évaluation dans et par le récit d'expériences. 33ème colloque de l'ADMÉE-Europe "Pluralité de contextes, pluralité d'évaluations en éducation : quelles interactions et quels enjeux ?", ADMEE-Europe, Apr 2022, Pointe-à-Pitre, France. hal-03949907

HAL Id: hal-03949907

<https://hal.science/hal-03949907v1>

Submitted on 20 Jan 2023

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

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

Les conditions d'une évaluation dans et par le récit d'expériences

Emmanuel Triby, enseignant-chercheur
LISEC (UR 2310), Université de Strasbourg - F

Communication dans le Symposium : *Mises en récits et reconnaissance d'expériences à la lumière des évaluations en contextes incertain*

Coordination : Pascal Lafont

Résumé. Dans cette contribution, il s'agit d'articuler le questionnement et les matériaux de deux recherches en cours dans le cadre proposé par ce symposium. Ces recherches mobilisent un double croisement : d'une part, une recherche récente sur les « antécédents » et récits d'expérience dans la visée de l'élaboration d'un projet de recherche et son évaluation dans une formation d'adultes en Master ; d'autre part, une recherche au long cours sur les récits d'expérience en VAE de cadres de santé formateurs en vue de l'évaluation sous forme de certification. Dans les deux cas, il s'agit de comprendre comment la mise en récit de son expérience prépare l'épreuve d'évaluation finale.

En première analyse, les résultats de notre investigation, à partir de matériaux hétérogènes mais denses, concernent trois domaines en particulier : la formation, particulièrement lorsqu'elle met en jeu l'expérience, s'appuie sur des configurations de savoirs des acteurs concernés et les occasions sans cesse renouvelées de négocier des savoirs que l'agir évaluatif des uns et des autres a bien du mal à maîtriser ou réguler ; l'évaluation, dans la diversité de ses outils et de ses usages, se présente davantage comme un facteur d'incertitude dans la mesure où les référents qu'elle mobilise sont l'objet d'une réinterprétation permanente, voire d'une véritable subjectivation, irréductible dans le cours même de l'expérience, du travail comme de la formation ; le récit d'expérience, sous ses différentes modalités, peut s'avérer un outil probant d'évaluation des compétences à la condition d'être porté par la préoccupation de problématiser les situations vécues et leurs enjeux.

Mots clés : agir évaluatif, problématisation, négociation des savoirs, récit d'expérience

Déposé sur le site de l'ADMÉE, le 1^{er} janvier 2023.

Les conditions d'une évaluation dans et par le récit d'expérience

Sous différents avatars, le récit d'expérience est au cœur de deux démarches très distinctes et pourtant convergentes en définitive : la reprise d'études par des adultes, la validation des acquis de l'expérience (VAE). La question de l'évaluation s'inscrit également dans ces deux démarches, mais selon des modalités très différentes et variées. Le récit d'expérience pourrait constituer une perspective particulière de l'évaluation dans ces deux démarches concourant ainsi à mettre au jour leur convergence fondamentale, leur contribution au développement des personnes. Cette orientation suppose à la fois de repérer comment le récit d'expérience se construit, prend forme et fonctionne dans ces deux démarches, et de comprendre en quoi il peut constituer la matière d'une évaluation. Appuyée sur deux recherches distinctes, cette contribution se propose d'abord de contextualiser ce questionnement et d'en développer une problématisation, puis de décrire la démarche d'analyse des matériaux qui sont ici rassemblés, enfin d'en extraire certains résultats qui seront mis en discussion ; ceux-ci concernent aussi bien la conception même de la formation, l'analyse critique de l'évaluation pratiquée, la possibilité même d'utiliser le récit d'expérience comme matière d'une évaluation.

1. Contextualisation : deux recherches conjointes

Pour cette contribution, deux recherches en cours ont été mobilisées, l'une de longue durée, sur la VAE, particulièrement dans le secteur sanitaire, l'autre sur une pratique d'alternance d'adultes à l'université, dans le cadre de la préparation d'un Master. Dans les deux cas, une place éminente est accordée à l'évaluation et plus précisément : à l'agir évaluatif des différents acteurs impliqués ; à la diversité des savoirs et leur configuration dans des démarches qui articulent étroitement la formation et le terrain ; enfin, aux récits d'expérience à la fois comme matière à formation et à évaluation.

Recherche 1. La validation des acquis de l'expérience de cadres soignants

La validation des acquis de l'expérience de cadres soignants (Triby, 2020) est une recherche entamée dès 2003-04 à l'occasion de la première mise en œuvre de la VAE à l'université (Triby, 2005). La question de l'évaluation dans ce dispositif constitue l'objet d'un traitement récurrent, tant la VAE pose de façon centrale la question de la valeur (Triby, 2014) : la valeur de l'expérience, la valeur des diplômes visés mais également, les valeurs portées par le regard posé par les candidats et les parties prenantes sur un écrit, le dossier de validation. La question de l'évaluation y est aussi présente par le truchement de la certification, à la fois fin du processus et finalité de la démarche. Cette dimension certificative est l'expression même de la dimension sociale voire même politique du dispositif. En effet, il ne peut simplement être question d'estimer la valeur d'acquis cognitifs issus d'une expérience, mais également de reconnaître une valeur sociale à des savoirs qui n'empruntent pas nécessairement, ni aux savoirs savants, ni même aux savoirs professionnels de référence dans un milieu donné.

Pour cette contribution, nous nous sommes particulièrement intéressés à une population de candidat.es particulièr.es : les cadres soignants visant un diplôme de Master (Triby, 2019). Cette population est d'abord celle qui a occupé une grande part de l'activité d'accompagnement en VAE de l'auteur de cette contribution dans son université, autant individuellement que dans le cadre de séances d'accompagnement collectif. Par ailleurs, c'est une population qui développe une capacité réflexive particulière du fait à la fois des orientations de sa formation et des enjeux vitaux (O'Brien et al., 2003 ; Pelaccia et al.,

2018), et donc éthiquement graves, de son activité professionnelle (Pagnani et Triby, 2011). Enfin, cette profession comporte des modalités d'évolution professionnelle relativement encadrées : soit le passage par des certifications garanties par le Ministère de la Santé (diplômes d'État), si l'on veut rester dans les professions de la santé, soit la bifurcation ou la reconversion dans le champ de la formation : cadres de santé formateurs, bien sûr, mais également pédagogie médicale (Pelaccia et Triby, 2011), éducation et santé (Descarpentries et al., 2010), éducation thérapeutique du patient (Descarpentries, 2020). Le diplôme qui a fait l'objet de la demande de VAE au fondement de cette contribution – le Master Ingénierie de la Formation et des Compétences (IFC) – est particulièrement intéressant pour les cadres de santé formateurs à la recherche d'une certification dans le champ de la formation.

Recherche 2. La reprise d'études en formation d'adultes

L'enquête sur l'alternance à l'université est une recherche débutée en 2018 ; elle analyse les acquis de ce mode de formation comme une « négociation de savoirs » (Le Meur et Sabinot, 2019) et surtout un mode de valorisation d'une expérience voire d'un parcours. La notion d'alternance est convoquée dans ces recherches comme modalité de mise à distance des savoirs de référence et des savoirs d'expérience dans un but formatif et plus largement développemental. En ce sens, elle intéresse l'évaluation dans la mesure même où celle-ci prend pour objet une dimension constitutive des apprentissages : la réflexivité.

Pour cette contribution, nous nous sommes surtout intéressés à la population des adultes en reprise d'études (Sanojca et Triby, 2021). La reprise d'études s'inscrit à la fois dans le vaste champ de la formation continue des adultes, de la thématique des parcours professionnels et des « bifurcations », mais plus largement dans les problématiques de l'individuation contemporaine (Barthélémy, 2005). Cette reprise d'études est ici analysée dans le cadre du même Master universitaire que celui demandé par les cadres de santé dans le cadre de leur démarche de VAE.

Une première convergence apparaît ainsi entre les deux démarches, et donc entre les deux recherches : un même diplôme visé. Mais celle-ci n'est pas la plus significative puisque les deux dispositifs (la reprise d'études, la VAE) s'appuient centralement sur deux épreuves très différentes pour valider le diplôme final : le mémoire du côté des études universitaires, le dossier de validation pour les candidats à la VAE. Ces deux écrits se nourrissent de deux démarches d'enquête radicalement différentes. Cela étant, parce qu'ils impliquent tous les deux le passage par un écrit, qu'ils s'inscrivent dans un parcours de vie et qu'ils visent également une reconnaissance pour ses auteurs et autrices, ils comportent nécessairement quelques convergences. Le récit d'expérience pourrait constituer l'objet même autour duquel se construit cette convergence, mais plus certainement le support de valeur que ces démarches « ajoutent » aux personnes qui y sont engagées. En effet, la reconstruction de l'expérience et sa traduction écrite constituent la substance même de ce qui permettra une évaluation du parcours réalisé par la personne adulte.

2. Problématisation : de l'intérêt d'un croisement

Ainsi, nous croisons deux recherches qui ont pour caractéristique chacune d'articuler un parcours (de formation ou de validation) et une expérience de l'évaluation selon diverses modalités (certificative, formative, autoévaluation...). Plus précisément, dans cette contribution, le croisement s'établit en réalité entre des récits d'expérience comme matière à argumentation en vue d'une évaluation certificative – le mémoire et sa

soutenance / le dossier de validation et le passage devant le jury¹ - et le vécu de l'évaluation par des professionnels en formation dans le cours même de leurs activités respectives (Durrive, *à paraître*). En matière d'évaluation, l'incertitude engendrée par ces deux dispositifs est assez manifeste.

Pour la VAE des cadres de santé, d'un côté, le problème provient d'abord de la dualité des évaluations : celle opérée par le cadre soignant, largement fondée sur de nombreuses évaluations sommatives et le suivi des ESI par le biais du portfolio et des entretiens durant le stage, entre une conception plutôt quantitative de l'évaluation et une conception plutôt qualitative ; de l'autre côté, sur le « terrain », la dualité apparaît également entre celle réalisée par le superviseur en stage, mêlant des aspects formels, critériés, et rétroactions, remédiations plus ou moins tracées, dans une optique d'évaluation formative, et celle réalisée par l'étudiant en soins infirmiers (ESI), autoévaluation continue d'autant plus délicate que le choix professionnel n'est pas encore assuré et la distance entre les savoirs enseignés à l'Institution de formation et les savoirs mis en pratique est perçue comme importante. L'incertitude est d'autant plus marquée que, si l'évaluation est une référence récurrente dans la formation, on relève que, dans les faits, « il y a trop peu d'évaluations formatives et de rétroactions fondées sur l'observation directe des étudiants durant la prise en charge des patients. » (Pelaccia, et al. 2018). L'incertitude provient donc simultanément de l'hétérogénéité de l'évaluation et d'un usage finalement peu formatif de l'évaluation (Bélisle et al., 2020) ; au bout du compte, et *des comptes* lors de la « commission d'attribution des crédits »² (CAC), le processus valide un droit d'exercer un métier porteur d'enjeux vitaux.

Pour les adultes, professionnels ayant une certaine expérience de la formation mais assez variée dans ses modalités et ses instruments, l'incertitude en matière d'évaluation n'est pas moins importante, même si, et justement si, elle n'est pas perçue comme telle par les personnes dans la formation : entre le désir de « réussir » dans la formation, i.e. valider leur diplôme et s'assurer d'un développement de leurs compétences professionnelles ; entre l'évaluation de leurs apprentissages durant les séquences de formation (« formelles »), sous forme de contrôles plus ou moins continus mais presque toujours plutôt sommatifs et « notés » (dans une institution qui y voit le moyen de bien gérer les flux d'étudiants), d'une part, et l'évolution de leur propre sentiment de compétences tout au long de la formation par alternance³, d'autre part.

Dans la perspective de l'évaluation en formation, la question des savoirs dans leur diversité et leurs interactions est centrale. Ainsi, nous paraît-il beaucoup éclairant voire heuristique de prendre très au sérieux la diversité des savoirs en jeu, et notamment la distinction entre savoirs de référence et savoirs d'expérience, d'une part, entre les savoirs d'autorité et les savoirs dominés, d'autre part (Sensévy, 2011 ; Fabre, 2011). De même, convient-il de s'intéresser à la « négociation des savoirs » (Le Meur et Sabinot, 2019), ce processus par lequel nous parvenons à nous faire comprendre, alors même que nous ne mobilisons pas les mêmes savoirs et pas pour les mêmes raisons.

¹ Rappel : la procédure de VAE comporte 3 temps : l'entrée dans la démarche et l'avis de recevabilité ; la construction du dossier et l'accompagnement ; l'entretien avec le jury et la décision de validation – certification.

² La CAC, commission d'attribution des crédits (au sens européen du système LMD), se déroule au terme des 3 années de formation et décide de l'attribution ou non du Diplôme d'État d'infirmier, donc du droit d'exercer son activité professionnelle.

³ En fait, certains adultes, en principe les plus nombreux, poursuivent leur activité dans leur entreprise ou administration ; d'autres, en reconversion (*TransitionsPro* ou *Pôle Emploi*), sont en stage en alternance avec les journées dites de « formation » (comme si le stage n'en constituait pas...).

3. Démarches d'enquête

La démarche est typiquement celle d'une recherche-formation, ou recherche-action dans le champ de la formation, le chercheur étant simultanément le responsable de la formation accueillant les adultes et du diplôme demandé par les candidats à la VAE ; il est à la fois formateur, comme enseignant universitaire, et accompagnateur, des projets de recherche menant au mémoire pour les étudiants, dans le dossier de validation pour la démarche VAE.

La définition de l'objet d'investigation : le récit d'expérience

Dans un sens général, le récit d'expérience (Astier, 1999) correspond à la tentative de construire et de rédiger une trame narrative à partir d'un certain nombre d'éléments tirés de cette expérience, et ainsi mis en récit et en cohérence afin de produire une signification pour son auteur et ses destinataires ; la signification se rapporte ici assez expressément à l'intention de mettre en lumière l'élaboration progressive d'une compétence et de savoirs articulés, afin de pouvoir affirmer une valeur susceptible d'être mise en questions et débats et formuler un jugement d'évaluation. Dans nos deux contextes, le projet au fondement du récit est l'accès à une reconnaissance officielle, une certification. Le récit doit combiner trois caractéristiques : la dimension narrative, la cohérence et l'articulation de ses composantes, la forme d'instrument ou de matière à évaluation. Cet objet est en quelque sorte stylisé : il a le caractère de récit. Le rapport à une expérience est très particulier. En ce sens, il n'est ni un récit de vie, produit d'une histoire de vie (Pineau et Le Grand, 2019), ni la trace d'un entretien biographique (Niewiadomski, 2012).

Dans la formation Master universitaire, l'objet répond à une demande liée à la construction du projet de recherche. Questionner un objet et se questionner : il ne s'agit pas du mémoire qui n'est pas un récit et la matière n'est pas constituée de l'expérience de son auteur. C'est une épreuve conjointe au mémoire, demandée dans le cadre de ce Master, où il est attendu que l'étudiant.e s'interroge, à distance de la construction de son projet de recherche sur les éléments qui l'ont conduit.e à choisir sa thématique et la manière de l'interroger⁴. Il s'agit bien de questionner le sujet du mémoire sur le questionnement de son objet, l'objet du mémoire⁵.

Dans la démarche VAE, le récit d'expérience prend naturellement la forme de la partie centrale du dossier de validation, après le déroulement du CV et avant le retour sur l'expérience de la VAE et l'auto-évaluation de ce qu'elle semble avoir appris au candidat. Dans la pratique de la validation pour le diplôme IFC, cette partie centrale se compose de trois ou quatre expériences singulières, i.e. susceptibles de mettre au jour des compétences et des savoirs correspondant à ceux du diplôme vis, notamment une capacité à problématiser. Précisons que, dans les deux occurrences, le récit en question est rédigé à la première personne, afin de donner toute sa place à la subjectivité, et fait explicitement référence à un cadre temporel, afin de l'ancrer dans des contextes réels.

Les idées directrices

⁴ Plus concrètement, le récit d'expérience apparaît comme une partie du projet de recherche déposé à la fin du 1^{er} semestre de la formation et revient au début du mémoire soutenu à la fin du second semestre ; il est donc partie intégrante de l'évaluation finale.

⁵ C'est l'occasion d'interroger l'usage de l'expression « le sujet de mon mémoire » couramment utilisée par les étudiants, dans le *sens unique* d'objet.

Le terme « hypothèse » est très inapproprié dans le cadre d'une recherche-action. Les idées directrices servent à construire le cadre d'élaboration de la démarche d'enquête et d'interprétation des données recueillies.

Idée 1. Conçue pour mieux comprendre et contrôler les acquis d'une formation et d'une expérience, l'évaluation peut constituer un facteur d'incertitude du fait à la fois de l'agir évaluatif des parties prenantes de l'évaluation, des instruments d'évaluation et de leurs usages, des contextes professionnels et institutionnels de l'évaluation.

Idée 2. Dans une visée de développement des compétences et de leur évaluation, le récit d'expérience peut s'avérer un outil de développement professionnel à la condition d'occuper une place centrale dans la production de l'écrit et d'être porté par un souci de problématiser les situations vécues et leurs enjeux.

Les matériaux disponibles

Ils sont assez similaires dans leurs formes générales entre les deux recherches : un écrit terminal pour chaque candidat ou étudiant, les traces d'un accompagnement et les matériaux tirés de l'observation participante de l'enseignant-chercheur impliqué, seul ou en binômes, dans la formation comme dans l'accompagnement⁶.

Cela étant, la recherche 1 (la VAE) se distingue parce que le travail sur l'expérience et la négociation des savoirs particulièrement invoquée pour la réalisation de l'écrit final, les matériaux disponibles constituent une base d'analyse immédiate pour notre propos. La recherche 2 (alternance) a comporté une étape d'investigation particulière sous la forme d'entretiens d'élicitation avec une vingtaine d'anciens étudiants adultes ayant suivi la formation Master considérée. Cela produit des matériaux assez précis sur l'activité de leur configuration des savoirs et sur leur rapport à l'évaluation, notamment.

Le traitement des données

La grande densité des matériaux et leur relative hétérogénéité nous ont obligé à déployer une analyse thématique fort marquée par notre cadre conceptuel et problématique, et son articulation avec celui de l'appel à contributions de ce symposium. Les résultats présentés sont ainsi autant la mise à l'épreuve de nos idées directrices que la relecture de résultats antérieurs à la lumière de la problématique du symposium : la grille d'analyse des entretiens et d'analyse de contenu des mémoires et des dossiers est structurée à partir des idées directrices. Les résultats sont eux-mêmes présentés autour de chacune de ces deux orientations problématiques.

4. Quelques résultats provisoires

Ceux-ci ne peuvent constituer des données formalisables, compte tenu de la démarche (recherche-action) et de la diversité des matériaux utilisés (écrits intermédiaires et finals, entretiens semi-directifs, séances d'accompagnement). Ils n'en constituent pas moins des éclairages significatifs à la fois sur les représentations que les deux populations se font de la valeur d'une expérience et sur les ressources que peut procurer le récit d'expérience, tant en matière d'évaluation que de formation.

Une évaluation en tensions

⁶ Jusqu'à présent, à l'Université de Strasbourg, les candidats à la VAE bénéficient d'un double accompagnement : « disciplinaire » par le responsable du diplôme, facilitateur par un conseiller du service concerné.

Plus qu'une action, la formation est une *relation* en tensions que les évaluations ont tendance à accroître (Triby, 2021). Ce fait majeur permet de comprendre combien nos interlocuteurs hésitent à formuler une évaluation de apprentissages dont ils ne connaissent pas précisément l'activité effective qui leur a permis de se former : quelle attention effective aux objets de savoirs ? Sur l'évaluation des objets d'apprentissage et leur degré de maîtrise : quelle perception de leurs caractéristiques et de leurs usages possibles ?... Sur l'origine des défauts d'apprentissage éventuels : un défaut lié aux situations observées ou l'épreuve imposée ? Un défaut plutôt lié à l'étudiant.e ou plutôt à ses différents formateurs (académiques ou de terrain) ?...

Une certaine « confusion des genres » apparaît également. Par exemple, dans le cas de la supervision clinique ou guidance de l'étudiant sur son lieu de stage « dans le contexte d'une expérience de soins dispensés à un patient avec sécurité et de manière appropriée » (Pelaccia, 2018). Les cadres formateurs doivent reconnaître que, en situation, l'objectif premier de l'activité observée est d'abord la sécurité du patient avant la formation de l'étudiant ; de fait, la formation de l'étudiant passe par la sécurisation de la situation du patient qui, dans certaines circonstances, aboutit à démettre l'étudiant d'un rôle actif au profit d'autres intervenants. Cela montre toute la complexité des situations professionnelles et, tout particulièrement, la dimension collective de la compétence. Dans cette perspective, il paraît difficile de formuler un jugement d'évaluation individuelle.

La place de la conceptualisation dans la démarche d'évaluation : alors qu'il s'agit en stage d'évaluer des compétences, aucun superviseur en stage ne veut s'avancer sur une conception de ce terme, de ce phénomène. La question de la qualité du soin et plus encore de la sécurité du patient sert d'échappatoire. Peut-on évaluer des compétences sans prendre le risque d'affirmer une conception de la compétence, une certaine idée du rôle de la supervision dans l'émergence des compétences ? Le paradoxe, c'est que du côté des cadres formateurs, c'est l'inverse : « Nous, la compétence, on connaît » puisqu'ils travaillent depuis plus de dix ans à faire entrer la « démarche compétences » dans la formation. Mais, de fait, ils évaluent avant tout des connaissances, et de la façon la plus sommative possible.

Symétriquement, les adultes en reprise d'études ont de grandes difficultés à identifier une problématique d'évaluation dans les thématiques qu'ils ont cherché à justifier par leur parcours professionnel. Si la différence entre causes et effets leur est accessible, il est souvent difficile d'identifier les « théorèmes-en-actes » (Vergnaud) qu'ils mobilisent : à la fois, parce qu'ils se rendent compte qu'il faut être capable de distinguer des échelles, au sens de la sociologie pas de l'arithmétique (Desjeux, 2004), mais que les rétroactions sont fréquentes dans les activités sociales impliquant des acteurs multiples.

L'évaluation semble constituer à la fois un réducteur et un amplificateur d'incertitude pour ces professionnels en développement. C'est un réducteur d'incertitude dans la mesure où l'on a réuni suffisamment d'indications (et d'indicateurs de concepts en actes) pour pouvoir considérer que le futur professionnel est compétent. Elle est amplificatrice d'incertitudes, non seulement parce que la démarche d'évaluation n'est jamais totalement fiable, mais surtout parce que, en portant un jugement d'évaluation, le professionnel prend le risque que l'étudiant rencontre dans son activité à venir des situations suffisamment éloignées des caractéristiques « normales » pour se trouver finalement démuné et incapable de faire le bon choix. Cette même incertitude apparaît quand les adultes en reprise d'études doivent constater qu'ils ne pourront évaluer leur projet d'action ; en revanche, ils doivent être capables d'inscrire ce projet dans la dynamique de leur projet de recherche comme l'issue obligée de leurs investigations.

Le récit, une ouverture possible vers une autre évaluation

Le problème du port folio. Le port folio est un recueil de traces d'expérience plus ou moins formalisées et classées de manière à produire une certaine représentation de soi et/ou de ses compétences ; en ce sens, il est une ébauche de ce qui pourrait constituer les éléments d'un récit de son expérience. Dans les formations professionnelles du secteur sanitaire, le port folio est devenu un instrument d'évaluation par le suivi de l'appropriation des savoirs qu'il autorise. Dans les formations universitaires, il s'installe très progressivement à la faveur de l'évaluation par « blocs de compétences », noyaux de compétences censés pouvoir être acquis séparément et dans différentes séquences de formation. Bien plus qu'un simple instrument, le portfolio est à proprement parler un dispositif qui travaille (agit et transforme le réel) et fait travailler dans un certain sens (orientation et signification) l'étudiant comme les professionnels.

Dans les dits et écrits de nos interlocuteurs, apparaît un paradoxe du portfolio : il suppose un suivi très attentif des acquis de l'étudiant mais il reste très peu consulté par le superviseur ou l'enseignant référent durant les visites de stage (relativement rares) ; il comporte une fonction de *restitution* (Houot et Tribby, 2017). Cependant, selon un principe fort contesté dans la pratique – « le portfolio vous appartient » - on fait s'opposer deux fonctions évaluatives dans le même outil : évaluation continue et autoévaluation. Remarquons qu'une autoévaluation des compétences digne de ce nom devrait s'appuyer plutôt sur le récit d'expérience, voire « le récit d'activités » (Pagnani et Durrive, à paraître).

La question des temporalités. Dans le récit, les temps, les durées s'additionnent et se croisent, générant découpages séquentiels mais également recouvrement voire rétroaction. La construction du récit semble s'inscrire au départ dans trois temps relativement bien distincts – passé, présent, devenir - mais ceux-ci finissent par se recouvrir à force d'aller et de retour entre passé et devenir, ce dernier ne pouvant prendre forme qu'en rapport à un passé ; et ce passé ne pouvant prendre sens que par rapport à un devenir, un « à-venir » : « l'expérience de soi » mobilise en permanence cet « être d'anticipation » qu'est l'être humain (Mailliot, 2013). Les cadres formateurs sont ainsi confrontés à des étudiants en soins infirmiers (ESI) obligés, pour asseoir leurs compétences en construction, de se défaire d'une représentation idéale du métier. Le récit de l'expérience de ces formateurs et formatrices a beaucoup de difficultés à se situer dans ces temps superposés ; c'est particulièrement saillant quand ils sont chargés d'enseignements dont le caractère professionnel reste un peu opaque à des ESI pris dans une conception microscopique de leur activité : santé publique, économie et sociologie de la santé, éthique professionnelle, éducation à la santé... Ces matières constituent pourtant des éléments fort importants dans l'évaluation finale.

Le récit et la problématisation. Pour les adultes en formation, le récit de leur expérience a essentiellement une fonction de *justification* de leur thématique de recherche. Difficile de repérer la trace d'une problématisation en formation ; le questionnement y prend une certaine densité existentielle, un fil semble se dessiner, le sujet sourd ici et là. Durant les séances d'accompagnement du mémoire, des résurgences de ce récit apparaissent, exerçant dans certains cas une fonction de clarification des intentions, voire parfois une fonction cathartique.

Pour les cadres soignants, la dynamique de l'écriture narrative les conduit très souvent à oublier ou effacer les moments où un problème s'est posé à eux dans l'exercice même de leur activité de formation. C'est le récit des solutions trouvées et mises en œuvre alors que le problème auquel elles répondent est oblitéré. Dans l'évaluation finale, lors de l'entretien avec le jury, cela constitue une pierre d'achoppement à deux titres au moins : difficile de saisir la capacité à problématiser pourtant essentielle au niveau Master, difficile de reconstituer par la parole et le dialogue les situations rencontrées et les choix opérés entre différentes

alternatives identifiées. Cela constitue pourtant l'expression même de la professionnalité, sa preuve, d'une certaine façon.

L'importance de parvenir à penser en termes de récit. Ce récit, c'est l'histoire que l'on construit dans le réel comme dans le symbolique, que l'on construit et qu'on se construit, pour mieux comprendre et se faire comprendre. Cette fonction de justification interroge la possibilité même d'utiliser ce récit comme matière à évaluation. Quelques soucis sont notamment récurrents.

1. La continuité du récit (de l'histoire) empêche souvent d'identifier le moment du début et le moment de la fin. Les professionnels sont plutôt dans la mise en scène de situations, ce qui est plutôt un bon choix puisque cela fait apparaître de façon plus réaliste certains enjeux et met en scène la nécessaire collaboration dans leur activité, contre le solipsisme inhérent à cette démarche.

2. Par ailleurs, le récit de la situation dans le dossier de VAE / dans le mémoire de l'étudiant adulte se nourrit de la reconstruction de situations antérieures sans qu'il soit toujours possible d'identifier en quoi elles ont pu contribuer effectivement à des apprentissages. C'est pourquoi, il conviendrait au moins de sortir d'une approche en termes de savoirs pour parler plutôt de « ressources internes ou externes mobilisées » (Tardif, 2006).

3. De plus, le récit rencontre nécessairement les espaces de la VAE (Hoffert, 2021) et plus généralement les espaces ouverts par la construction de parcours (Cadière, 2017). Le concept d'espace a de grandes vertus heuristiques (Rémy, 2015 ; Triby, 2022), tant pour repérer une activité susceptible de générer de l'apprentissage que pour circonscrire un domaine d'évaluation. Ces usages sont possibles à condition d'identifier et de distinguer les espaces traversés : espaces des temporalités, des interactions, des savoirs... Dans les deux démarches ici observées, l'espace reste une notion un peu vague, une désignation par défaut.

4. Enfin, dans la perspective de l'évaluation, le travail de réélaboration suppose l'identification des « antécédents » significatifs et articulables pour les étudiants adultes ou le choix de situations jugées significatives de savoirs mobilisés pour les candidats à la VAE. Ce travail devrait être lui-même questionné ; cela implique que les évaluateurs eux-mêmes disposent d'éléments pour lui donner une valeur en termes de savoirs acquis. Or, c'est dans les interactions du jury de VAE ou du jury de soutenance que ce travail est mis en débat ; nous ne disposons d'aucune trace de ce partage de points de vue pourtant essentiel pour fonder une évaluation.

5. Discussion

Deux éléments de discussion nous paraissent pouvoir être formulés pour maintenir ouverte notre interrogation.

Croisements dangereux. En effet, il faut faire attention aux croisements des regards quand ils rencontrent l'évaluation : regard du formateur évaluateur et regard du chercheur-observateur. L'évaluation est fort dépendante des contextes et notamment des « cultures de l'évaluation » qui y fonctionnent et les enjeux institutionnels qu'ils comportent. De même, la « valeur » qui y circule s'avère d'une très grande hétérogénéité, ce qui comporte le risque d'un certain formalisme dans l'analyse si l'on confond trop aisément les lieux. La dualité de fonction de la personne qui réalise ces observations et ces entretiens - le chercheur enseignant ou le chercheur accompagnateur - est porteuse de questionnement de valeurs qui peuvent se révéler contradictoires : ce qui est validable lors d'un entretien avec le jury ne constitue pas forcément l'expression d'apprentissages susceptibles d'être évalués ; le récit d'expérience, par la cohérence même qu'il met en lumière entre des situations n'exprime pas forcément des compétences évaluables ; le souci de donner toute sa place à la subjectivation dans la construction du récit éloigne de la possibilité d'une évaluation critériée.

Ne pas se raconter trop d'histoire ...avec les récits ! Le récit d'expérience est au fondement des démarches de validation comme des démarches d'enquêtes. Comme acte de restitution, il emprunte autant à la vie la plus quotidienne, les pratiques de formation et de travail, et les dispositifs de certification et de validation ; à ce titre, et c'est bien le cas de le dire, ils sont empreints d'une diversité de registres d'analyse mais également d'expression d'un rapport au monde qui mérite d'être reconnue et recueillie avec attention. Mais cela peut très difficilement trouver sa place dans des dispositifs formalisés d'évaluation. Le récit a toute sa place dans la formation, y compris dans des épreuves soumises à évaluation, mais ce n'est pas en tant que tel qu'il peut être évalué.

Le récit d'expérience, à la différence du récit d'activité (Clément et Durrive, 2022), est moins centré sur l'analyse d'une activité qu'à la (re)construction⁷, mentale et discursive, de situations antérieures inscrites dans un réseau de temporalités particulier. Ce réseau n'est pas univoque, il comporte des dynamiques rétroactives, et particulièrement le fait que seul une certaine intention d'avenir, désir et projet, peut donner sens à cette relecture du passé. Par ailleurs, il place le développement de la personne (Mayen et Olry, 2012), ou sa « compétence », au cœur même de ce travail de « réélaboration » (Astier, 1999) ; en ce sens, il s'appuie sur l'idée même d'éducation permanente. Ainsi, l'expérience comporte intrinsèquement un développement de la personne à certaines conditions dont, notamment, l'effort de reprise et de construction des situations antérieurement vécues et de mise en cohérence par le souci de l'inscrire de la visée d'un à-venir (Sanojca et Tribby, à paraître).

Bibliographie

- Astier, P. (1999). Activité et situation dans le "récit d'expérience", *Éducation permanente*, 139, 87-97.
- Barthélémy, J.H. (2005). *Penser l'individuation : Simondon et la philosophie de la nature*, Paris, L'harmattan.
- Bélisle, M., Mazalon, É., Bélanger, M., Fernandez, N. (2020). Les stages cliniques dans les formations en alternance : étude de la portée et leurs retombées sur la professionnalisation, *Pédagogie médicale*, 21 (1), 21-38.
- Cadière, J. (2017). Qu'est-ce que l'expérience ? *Champ social*, 151, 8-12.
- Clément, P. et Durrive, L. (2022). Le récit d'activité dans le e-portfolio : un mode de restitution dans une perspective de professionnalisation. In : Houot, Tribby, de Viron (dir.). *La restitution entre activité et formation, un concept à explorer* (p.125-140), Toulouse, Octarès.
- Descarpentries, J., Klein, A., Parayre, S. (2010). Dossier : santé et éducation, *Recherches et éducations*, 3.
- Descarpentries, J. (dir.) (2020). *L'éducation à la santé entre savoir et pouvoir*, Paris, L'harmattan.
- Desjeux, D. (2004). *Les sciences sociales*, Paris, P.U.F.
- Durrive, L. (à paraître). Le travail du sujet sur lui-même en passant par l'expérience des normes. In : Pagoni, M. & Baeza, C. (coord.). *La place du sujet dans le travail éducatif*. Presses universitaires du Septentrion.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique*, Paris, P.U.F.

⁷ Si le terme *reconstruction* semble s'imposer, c'est dans le sens qu'il s'agit d'une construction a priori d'une situation qui a été construite préalablement par la dynamique même d'une activité sociale et l'intervention de diverses parties prenantes, matériellement et idéellement. Si l'on se place du point de vue uniquement mental, de la part du sujet qui a vécu cette situation et à qui il est demandé de faire retour, il s'agit alors d'une construction.

- Heslon, C. (2022). *Psychologie des âges de la vie adulte. Vie plurielle et quête de soi*. Paris, Dunod.
- Hoffert, C. (2021). *L'accompagnement en VAE entre différents espaces*, Communication à la Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, 22-24/9/2021.
- Houot, I. et Tribby, E. (2017). Restituer une expérience : une activité formatrice et transformatrice, *Éducation permanente*, HS AFPA, 165-173.
- Legrand, M.O. et Salelli, P. (2013). La VAE comme espace transitionnel : enjeux et paradoxes, *Formation Emploi*, 122, 31-50.
- Le Meur, P.Y. et Sabinot, C. (2019). Négocier les savoirs et les valeurs des lieux en Nouvelle-Calédonie, In : Verdeaux, F. et alii (dir), *Savoirs locaux en situation* (p.43-59), Quae.
- Mailliot, S. (2013). La transition professionnelle, "expérience de soi" face au changement. *Éducation permanente*, 197, 41-50.
- Mayen, P. et Olry, P. (2012). Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle, *Recherche et formation*, 70, 91-106.
- Niewiadomki, C. (2012). *Recherche biographique et clinique narrative*, Toulouse, Érès.
- O'Brien, HV, Marks, M.B., Charlin, B. (2003). Le feed-back, un élément essentiel de l'intervention pédagogique en milieu clinique, *Pédagogie médicale*, 4 (3), 184-191.
- Pelaccia, T. & Tribby, E. (2011), La pédagogie médicale est-elle une discipline ? *Pédagogie médicale*, 12, 121-132. <https://doi.org/10.1051/pmed/2011023>
- Pelaccia, T., Tardif, J. (2016). *Comment (mieux) former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences de santé ?* Louvain-la Neuve, De Boeck.
- Pelaccia T., Sibilia J., Sommelette M. (dir) (2018). *Comment (mieux) superviser les étudiants en sciences de la santé dans leurs stages et dans leurs activités de recherche ?* Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- Pelaccia, T. (2019). Des pratiques éducatives fondées sur les opinions aux pratiques éducatives fondées sur les preuves, *Éducation médicale*, 20 (2), 55-67.
- Pineau, G. et Le Grand, J-L. (2019), *Les histoires de vie*, Paris, P.U.F.
- Rémy, J. (2015). *L'espace, un objet central de la sociologie*, Toulouse, Érès.
- Sanojca, E. et Tribby, E. (2021). *La valorisation des apprentissages entre apprentis et adultes en formation*, Actes du Colloque AFIRSE Europe, Lisbonne, janvier 2021.
- Sanojca, E. et Tribby, E., Négociation des savoirs et socialisation professionnelle, *Revue des Sciences de l'éducation (Mc Gill)* dossier coordonné par R. Wittorski, S. Zouani-Denoux, à paraître.
- Sensévy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck.
- Tribby, E. (2005). Changes and issues in the validation of experience, *Vocational Training - European Journal*, CEDEFOP, Thessalonique - Gr, 35, 43-53.
- Tribby, E. (2019). L'acte de soin est une aventure : soigner, un métier nouveau. In : Brousal, D. et Saint-Jean, M. (dir.), *La professionnalisation des acteurs de la santé* (p.155-165), Toulouse, Cépaduès.
- Tribby, E. (2020). L'évaluation en VAE aux limites de l'expérience, *Chemins de formation*, numéro HS (RVAE), 53-68. [sur HAL]
- Tribby, E. (2021). *La relation de formation, trame d'une professionnalisation ouverte*, Communication, Colloque international du CRIFPE, Montréal, 29-30 avril 2021 (actes à paraître)
- Tribby, E. (2022), *La VAE et ses espaces : explorations sémantiques*, Conférence, In : JE « La VAE et ses espaces : quel accompagnement pour quelle(s) expériences », CIREL - LISEC, Université de Strasbourg, 25-11-22 [sur univOAK]