

---

# Introduction

## La formation à visée émancipatrice

**Philippe Zimmermann\***, **Liliane Portelance\*\***, **Méliné Zinguinian\*\*\*** & **Dorothee Baillet\*\*\*\***

*\* Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation  
Université de Strasbourg  
141, avenue de Colmar,  
67024 Strasbourg Cedex  
Philippe.zimmermann@unistra.fr*

*\*\* Département des sciences de l'éducation  
Université du Québec à Trois-Rivières  
3351, boul. des Forges  
Trois-Rivières, Québec, Canada  
G8Z 4M3  
liliane.portelance@uqtr.ca*

*\*\*\* UER AGIRS et Laboratoire d'Analyse du Travail Enseignant et de la  
Formation en Alternance  
Haute école pédagogique du canton de Vaud  
Avenue de Cour 33  
1014 Lausanne, Suisse  
meline.zinguinian@hepl.ch*

*\*\*\*\* Service des Sciences de l'Éducation  
Université libre de Bruxelles  
Avenue Franklin Roosevelt, 50 - CP : 186  
1050 Bruxelles  
dorothee.baillet@ulb.be*

Ce numéro thématique de la revue *Éducation et Formation* ambitionne de nourrir la réflexion sur l'évaluation émancipatrice, en rassemblant des textes récents et inédits permettant d'interroger et de théoriser le concept, et ce dans des contextes éducatifs multiples. Il s'inscrit dans le prolongement du 7ème colloque international du Groupe d'Évaluation des Pratiques Professionnelles (gEvaPP) qui s'est déroulé à Strasbourg (France) en février 2022.

Ce numéro thématique s'intéresse à l'évaluation de projets éducatifs qui suscitent ou visent l'émancipation professionnelle des acteurs concernés. Les différents contextes de mise en œuvre de ces projets donnent lieu à des situations de formation. Le choix de ce thème repose sur l'intérêt manifeste des auteurs pour une articulation entre émancipation et formation et sur la valorisation d'une évaluation non strictement dépendante de critères normatifs et de comportements observables chez la personne formée. Dans les lignes suivantes, nous présentons les fondements théoriques généralement évoqués dans les écrits qui composent cette publication, puis les contributions des auteurs.

## 1. Fondements théoriques

Le discours sur l'émancipation est répandu, que ce soit en rapport avec l'accès à la liberté (Berlan, 2016), l'atteinte de l'autonomie (Méard et Bertone, 1998), l'affranchissement d'une autorité ou d'une tutelle (Eneau, 2017; Olry, 2012), l'*empowerment* (Poujol, 2017), le pouvoir d'agir (Vivegnis, 2016), la capacité de penser au « je » (Bourgeois, 2018), le devenir indépendant (Brassat, 2013), le pouvoir de participer à la vie en société (Radford, 2012). Sous l'une ou l'autre de ces significations, l'émancipation occupe un espace particulier dans les écrits et les travaux des chercheurs qui s'intéressent à la formation des adultes.

En contexte de formation, l'émancipation est limitée étant donné la soumission à l'autorité du formateur, de l'institution, des objectifs de formation, des dispositifs et des programmes et même des outils d'apprentissage et d'évaluation. Lorsqu'elle est vue comme un devenir indépendant, l'émancipation permet d'accéder au pouvoir de décider de ses actes, mais surtout du sens de ses actes. Elle peut réduire les inégalités et les hiérarchies, ce qui a été maintes fois affirmé par Freire (1974). Donnant suite en quelque sorte aux idées du célèbre pédagogue philosophe, Brassat (2013) introduit la dialectique entre émancipation (liberté) et soumission. À ses yeux, l'émancipation des individus est une responsabilité qui revient à l'éducation. En d'autres termes, l'éducation (envisagée comme formation) devrait permettre de s'émanciper. De ce point de vue, la formation donnerait au formé la possibilité d'accéder à la liberté d'être soi et d'agir par soi-même.

Broussal (2019) s'intéresse aussi aux relations entre émancipation et formation. Déçu du courant néolibéral qui domine actuellement, il doute de leur filiation effective. La formation, qui s'appuie de plus en plus sur une approche utilitariste et individualiste, est réduite à viser l'adaptation des formés au marché de l'emploi, une « adaptation passive des personnes au prétexte d'insertion professionnelle » (p. 14). Étonnamment, l'employabilité devient un obstacle à l'émancipation du futur employé. À cet égard, l'auteur critique la place grandissante qu'occupe le terme *empowerment* et sa connotation néolibérale, au détriment du vocable émancipation. Il écrit : « Face à la puissance d'évocation du terme « empowerment », [...], l'émancipation fait pâle figure » (p. 17). Par ailleurs, il ajoute que l'employabilité demeure digne d'attention. En effet, bien que représentant une préoccupation de premier plan en formation d'adultes, l'émancipation ne peut éclipser ni négliger l'importance de la dimension productive de la formation.

S'éduquer devrait consister à s'émanciper des règles et des dogmes et à développer la capacité à déjouer l'hétéronomie pour devenir plus autonome. Dans une société où les diktats s'imposent sans égard aux disparités sociales, où les informations fusent de toutes parts et sont souvent fausses, cette capacité est essentielle, quel que soit l'âge de l'individu. Sa source se trouve, pour une part significative, dans les milieux éducatifs. Pour Broussal (2019), les formateurs ont un rôle crucial à jouer sur ce plan, ayant la possibilité de contrebalancer les idées socialement acceptées, les préjugés, les déterminismes consentis et le pouvoir établi. L'auteur conclut comme suit sa réflexion sur l'alliance entre émancipation et formation : « [...] d'une certaine façon se former c'est vivre, tout autant que vivre consiste à se former, et [...] l'émancipation demeure la seule condition d'une vie bonne » (p. 48).

Si les formateurs valorisent l'émancipation, celle-ci peut devenir un effet de la formation (Olry, 2012). À cet égard, poursuit l'auteur, une formation qui fait place à l'émancipation se situe à l'opposé de la conformation au sujet de laquelle Goigoux (2012) pointe la situation dilemmatique où se trouvent fréquemment les formateurs. Pour eux, il est difficile d'effectuer un compromis, devant s'assurer de respecter la prescription institutionnelle de la conformation et d'autoriser les écarts à la norme. L'affranchissement de la norme permet de lutter contre la pure reproduction de savoirs par le formé (Portelance, 2011) et de promouvoir la création d'espaces de libertés; il contribue ainsi au façonnage de l'identité professionnelle, un processus en corrélation avec l'émancipation (Zimmermann, 2022).

L'ouverture à l'émancipation dans une formation professionnelle suppose le développement d'une capacité à se positionner dans la communauté des travailleurs, par rapport aux règles du métier. Il existe certes des points de tension entre les exigences professionnelles et la capacité à s'émanciper au travail. La transgression des règles peut comporter des risques, mais aussi offrir une occasion de s'affirmer sans pour autant faillir aux valeurs du métier. Garcia Delahaye et Libois (2021) ajouteraient que, dans un contexte de formation, la promotion de la liberté d'action incite les formateurs à considérer l'évaluation comme un levier de l'émancipation. En d'autres termes, l'évaluation peut comporter une dimension émancipatrice lorsque les formes et les pratiques d'évaluation représentent une occasion d'apprendre (Mottier-Lopez et Younes, 2012) et de soutenir la formation.

Des études et des travaux abordent l'évaluation comme un objet sociologique. Dans cette perspective, mentionne Demaillly (2003), l'évaluation peut représenter une pratique stratégique et politique. L'auteure plaide pour la mobilisation des formateurs autour d'une culture de l'évaluation participative qui mobilise les acteurs. En cohérence avec ce discours, Figari et Remaud (2014a) s'intéressent à l'évaluation qui vise l'amélioration de la formation et le développement des acteurs par la coconstruction en la distinguant de l'évaluation centrée sur le résultat dont les défenseurs priorisent la mesure de l'efficacité des dispositifs d'éducation et de formation. La première s'intéresse aux processus et s'éloigne résolument de l'évaluation des objectifs, celle-ci reposant sur le morcellement des apprentissages. Figari et Remaud (2014b) enchaînent en présentant des paradigmes de l'évaluation. Le paradigme subjectiviste postule la complexité des situations évaluées et souligne la nécessaire prise en compte de l'interprétation que les acteurs donnent à ces situations. Le paradigme interactif accorde aux acteurs le statut de partenaires dans un processus de coévaluation, en vue de faire émerger la signification des résultats de la formation. Ce type d'évaluation fait appel à la coopération, à la complémentarité, au dialogue. L'avènement d'une évaluation dialogique (Figari et Gremion, 2020) est possible et elle est même effective dans différents contextes de formation d'adultes, au sein d'un établissement éducatif ou au travail.

Les auteurs et coauteurs des textes du présent numéro thématique exposent sous divers aspects l'évaluation de projets éducatifs conçus et mis en œuvre dans une visée émancipatoire des personnes formées. L'évaluation repose sur l'appréciation du point de vue des acteurs impliqués et elle prête attention aux éléments qui mettent en évidence le développement de leur autonomie personnelle et professionnelle. Chacun des projets éducatifs décrit répond globalement aux caractéristiques mentionnées par Boucher et Morose (1990) et de nouveau exprimées par Figari et Remaud (2014a). Il fixe ses propres objectifs en matière d'éducation, possède une structure organisationnelle et développe des activités et des moyens susceptibles de permettre l'atteinte des objectifs visés.

## **2. Présentation des contributions**

Le lecteur découvrira huit contributions organisées selon le statut des acteurs qui participent aux projets éducatifs : des étudiants en formation initiale à l'université dans une première section, puis des professionnels en formation, enfin des responsables de formation.

### ***2.1 L'émancipation d'étudiants en formation initiale à l'université***

Dans un premier texte, France Dufour et Liliane Portelance évaluent les apports et les lacunes de la

suppléance d'étudiants futurs enseignants québécois, son impact sur leur émancipation et sur la construction de leur identité professionnelle. La suppléance est perçue tantôt comme une opportunité de construction identitaire favorisée par la possibilité d'émancipation des normes ministérielles et universitaires, tantôt comme une expérience qui ne permet pas la confrontation à la réalité du métier ni la reconnaissance en tant qu'enseignant.

Par la suite, François-Xavier Kemtchuain présente l'émancipation professionnelle à travers l'analyse de certaines formes de supervision et postures d'accompagnement à l'autonomisation de jeunes médecins en formation en 3<sup>ème</sup> cycle. En suivant deux résidents (au Québec) et deux internes (en France), l'auteur évalue les formes de supervision et les postures d'accompagnement des maîtres de stage universitaires. Quatre postures d'accompagnement sont identifiées ; mises en relation avec les formes de supervision, elles ont une portée émancipatrice variable.

La recherche exploratoire menée par Chrysta Pelissier ambitionne de comprendre la dynamique d'accompagnement au changement de pratiques universitaires des équipes pédagogiques qui supervisent la production des portfolios des étudiants. Pour ce faire, l'auteure analyse les portfolios de 51 étudiants inscrits dans un Bachelor universitaire de technologie (BUT) en France. Quatre parcours d'accompagnement des étudiants dans la construction de leur portfolio sont explicités, structurés autour d'un tryptique auto-évaluation, auto-anticipation, émancipation.

## ***2.2 L'émancipation de professionnels en formation***

De son côté, Pauline Born s'interroge sur l'émancipation professionnelle à travers l'appropriation de la formation initiale des sapeurs-pompiers volontaires dans un département français. L'auteure évalue la contribution de la formation initiale à l'émancipation professionnelle. Des facteurs internes et externes sont identifiés et mis en lien avec l'appropriation de la formation. Différents types d'appropriations apparaissent à travers l'analyse des résultats, laissant entrevoir une émancipation du modèle traditionnel prescrit par les référentiels.

La contribution de Roberto C. Gatti porte sur l'émancipation professionnelle suscitée par un dispositif de formation à la prise de décision éthique chez des enseignants suisses. Il évalue la pertinence d'une démarche visant à développer l'éthos professionnel. Deux outils de construction et de développement des compétences sont mis en œuvre pour aider les enseignants : la pratique réflexive et la délibération éthique. Les résultats permettent d'identifier des marqueurs d'un processus d'émancipation. Ils mettent également en avant l'importance des postures et intentions des accompagnateurs sur l'accompagnement des enseignants vers et dans la prise de décision éthique.

Dans la sixième contribution, Laetitia Thobois-Jacob considère l'émancipation professionnelle dans le contexte d'une formation en situation de travail en France. La recherche ambitionne d'articuler au mieux des temps d'apprentissage de gestes professionnels et des temps réflexifs. Précisément est questionnée l'autoévaluation dans son rapport à l'émancipation. Quatre postures d'apprentissage sont retenues pour appréhender l'émancipation des apprenants. Les résultats mettent en avant la contribution d'une autoévaluation située et inclusive à la construction identitaire de l'apprenant, qui relève d'un processus d'émancipation.

## ***2.3 L'émancipation professionnelle de responsables de formation***

Josianne Caron, Séverine Parent, Patricia Michaud et Andréa Gicquel s'interrogent sur la communauté de pratique comme dispositif d'émancipation professionnelle d'enseignants d'une université du Québec, lors de l'implantation d'une classe d'apprentissage actif. La création d'une communauté de pratique répondrait au besoin de regroupement des enseignants pour s'émanciper, notamment en période de changement de pratique professionnelle et d'expérimentation. Les résultats rendent compte de l'apport des rencontres entre les

professeurs. In fine, les auteures évaluent l'importance de la communauté de pratique pour soutenir le codéveloppement professionnel dans une visée émancipatrice des enseignants.

Enfin, Glorya Pellerin, Liliane Portelance, Geneviève Boisvert et Isabelle Vivegnis proposent une étude originale sur le rôle des responsables universitaires de la formation des enseignants associés au Québec, en interrogeant l'expression de leur émancipation en contexte de collaboration avec les partenaires du milieu scolaire. Le constat initial pointe la marge de manœuvre, source de création et d'émancipation, des responsables universitaires pour mettre en œuvre la formation des formateurs de terrain. Si les responsables universitaires s'appuient en partie sur la prise en compte des priorités universitaires et des attentes ministérielles, leur pouvoir de créer et d'innover constitue une source d'adaptation et de collaboration à l'origine de leur émancipation professionnelle.

Ces contributions apportent une multiplicité d'éclairages sur la question des interrelations possibles entre l'évaluation d'un projet éducatif et l'émancipation professionnelle des acteurs éducatifs.

### 3. Références bibliographiques

- Berlan, A. (2016). Autonomie et délivrance : repenser l'émancipation à l'ère des dominations impersonnelles. *Revue du MAUSS*, 48, 59-74. <https://doi.org/10.3917/rdm.048.0059>
- Boucher, L.-P. et Morose, J. (1990). Responsabilisation et appartenance : la dynamique d'un projet éducatif. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(3), 415-431. <https://doi.org/10.7202/900677ar>
- Bourgeois, E. (2018). *Le désir d'apprendre*. Paris : PUF.
- Brassat, E. (2013). Les incertitudes de l'émancipation. *Le Télémaque*, 1(43), 45-58. <https://doi.org/10.3917/tele.043.0045>
- Broussal, D. (2019). Émancipation et formation : une alliance en question. *Savoirs*, 3(51), 13-58.
- Demailly, L. (2003). L'évaluation de l'action éducative comme apprentissage et négociation. *Revue française de pédagogie*, 142, 115-129. [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2003\\_num\\_142\\_1\\_2938](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2003_num_142_1_2938).
- Eneau, J. (2017). Émancipation. Dans A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (p. 405-412). L'Harmattan.
- Figari, G. et Gremion, C. (2020). Conclusion : vers une évaluation dialogique ? Dans N. Younès, C. Gremion et E. Sylvestre (dir.) *Évaluations, source de synergies* (p. 250-266). Les Presses de l'ADMEE Europe.
- Figari, G. et Remaud, D. (2014a). Des cultures de l'évaluation ? Dans G. Figari et D. Remaud (dir.) *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation* (p. 33-37). De Boeck.
- Figari, G. et Remaud, D. (2014b). Des définitions de l'évaluation. Dans G. Figari et D. Remaud (dir.) *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation* (p. 39-47). De Boeck.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. François Maspero.
- Garcia Delahaye, S. et Libois, J. (2021). Évaluation, participation et émancipation en travail social : enjeux méthodologiques et d'accompagnement pour des enfants et des jeunes bénéficiant de mesures de protection. *Pensée plurielle*, 1(53), 100-122. <https://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2021-1-page-100.htm>
- Goigoux, R. (2002). L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. Dans J.-M. Evesque, A.-M. Gautier, C. Revest et Y. Schwartz (dir.) *Les évolutions de la prescription* (pp. 77-84). Actes du XXXVII<sup>ème</sup> congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française. Aix-en-Provence : GREACT.
- Méard, J. A. et Bertone, S. (1998). *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*. Presses universitaires de France.

- Mottier-Lopez, L. et Younes, N. (2012). Le rôle de l'évaluation dans les processus d'émancipation et d'autonomisation individuelle et collective. *Formes d'éducation et processus d'émancipation*, May 2012, Rennes, France.
- Olry, P. (2012). Formateurs professionnels et émancipation par la formation : entre pressions sur le travail et référence aux métiers. Dans C. Archieri, J. Méard, P. Zimmermann, A. Zeitler, J. Guérin et P. Olry (dir.), *Actes du congrès international formes d'éducation et processus d'émancipation : construction de l'expérience professionnelle et émancipation* (p. 34-45). Rennes : Université 2.
- Portelance, L. (2011). Analyse des perceptions du soutien de l'enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 38(2), 21-38.
- Poujol, V. (2017). Aux risques de l'émancipation : le travail du conflit et de la norme. Dans J.-F. Marcel et D. Broussal (dir.), *Émancipation et recherche en éducation. Conditions de la rencontre entre science et militance* (pp. 105-124). Éditions du Croquant.
- Radford, L. (2012). Education and the illusions of emancipation. *Educational Studies in Mathematics*, 80(1/2), 101-118. <http://dx.doi.org/10.1007/s10649-011-9380-8>
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelle d'enseignants débutants : étude multicas* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognition. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8091>
- Zimmermann, P. (2022). Favoriser l'émancipation professionnelle des enseignants novices. *7ème colloque du gEvaPP, Émancipation, institution, évaluation: un trypatique pour penser une évaluation émancipatrice?* Strasbourg (France), 23-25 février.