

Appel à communication

Colloque international

Professionalisation, innovation et transformation, leviers de développement ?

Université Quisqueya – GIS REDFORD 2i

Jeudi 22 et vendredi 23 mars 2018

La question de la professionnalisation appelle généralement celle de la qualité ou de l'évolution d'un métier. Elle désigne en effet le plus souvent l'accès à un travail, au statut de métier ou de profession. En ce sens, les élèves tout comme les étudiants exercent un « métier » dont ils tirent leurs moyens d'existence, matériellement et symboliquement (Perrenoud, 1994a) ; c'est en réalité surtout le fait d'être rétribué matériellement et/ou symboliquement pour ce que l'on fait, en tant qu'expert, dans un domaine particulier de la division sociale du travail. Or, cela sous-tend une évolution des représentations sociales, avant même qu'intervienne une codification des règles et des institutions. Dans l'ensemble, la société admet par exemple qu'enseigner est un véritable métier, même s'il échappera toujours à une totale rationalité (Cifali, 1994). Evoquer la professionnalisation du métier d'enseignant implique que celui-ci fait l'objet d'une formation spécifique, pédagogique, technique, professionnelle, écartant par-là la seule référence à des talents personnels. Aussi, la professionnalisation est-elle porteuse d'un processus de socialisation spécifique à un métier, et révélatrice du passage d'une formation générale à une formation professionnelle. Mais, elle peut encore être entendue comme un processus de qualification, garant de la pratique et de la maîtrise d'un métier, renvoyant ainsi à l'évolution d'une personne au sein d'un métier, tout autant qu'à un professionnalisme associé à un collectif professionnel. L'exigence de professionnalisation, en tant que processus permettant « *l'ajustement entre des individus, leurs compétences, et les besoins d'emploi dans la société* » (Champy-Remoussenard, 2008, p. 54) est porteur d'enjeux propres à chaque contexte professionnel en même temps qu'à l'environnement dans lequel le métier s'exerce (Wittorski, 2008) et, par voie de conséquence, de transformation, source de développement tant personnel que collectif.

Bon nombre d'interrogations s'expriment autour des liens entre innovation et développement, questionnant ainsi sur la marchandisation de l'éducation, les modalités d'appropriation des savoirs formels, informels, non formels : quelle place pour les savoirs locaux ? Quelles valeurs pour les acteurs du système éducatif et universitaire ? Existe-t-il des écarts entre les discours politiques et les réalités de terrain en matière d'éducation ? Quel est le rôle des acteurs tant publics que privés ? Dans le contexte haïtien, notamment compte tenu du plan national de formation (MENFP) la question des prérequis et des compétences nécessaires pour être reconnu comme enseignant statutaire est posée, sachant qu'elle est un vecteur de développement à tous les niveaux d'enseignement dans tous les pays. Emerge alors l'impérieuse nécessité d'un questionnement approfondi sur les conséquences des

carences en matière de formation de base des enseignants, ainsi que sur la nécessité d'une formation didactique et pédagogique, que ce soit en Haïti ou dans un autre pays de la Caraïbe, d'Amérique latine, ou d'Europe. C'est dans ce but qu'ont été sélectionnées quatre thématiques de travail découlant des questions précitées : compétences et professionnalités - innovations pédagogiques et éducatives - apprentissage expérientiel - politiques éducatives.

Axe 1 « Compétences et professionnalité(s) »

La question des compétences et de la professionnalité en Haïti par rapport au développement fait émerger en priorité le phénomène de la récurrence tant de la pauvreté que de la non qualification des ressources. Il s'agit de comprendre les fondamnetaux de cette récurrence et de proposer des modèles appropriés en réponse, après avoir raté les OMD et que l'Unesco fonde l'après 2015 sur l'éducation durable comme base du développement. (Unesco, 2014).¹ Comment, dans ce contexte, garantir ce développement durable par l'éducation pour atteindre les objectifs de l'après 2015 en Haïti, quand la professionnalité dans le système éducatif haïtien est faible? Quelles sont les leçons d'apprentissages à tirer de la première expérience?

Selon le MENFP, environ 70 000 enseignants (es) (du préscolaire, du fondamental et du secondaire) dont 85% n'ont reçu aucune formation professionnelle. Comment fournir au système des enseignants compétents, quand, par ailleurs, 30% possèdent un niveau inférieur à la neuvième année fondamentale?² Pourquoi ce problème de non qualification perdure-t-il? Faut-il questionner les politiques, structures, et dispositifs de formation des cadres? Faut-il remettre en question la gouvernance publique, dans un état de droit, soulevant la question du pouvoir régulateur de l'Etat à travers ses responsabilités de garantir le bien-être collectif? Devrait-on considérer les NTIC comme une alternative pertinente? Comment faire intervenir la VAE dans un tel dialogue entre compétences, professionnalités et développement? Par ailleurs, le non-respect des critères de recrutement des élèves maitres, tel qu'indiqué par les autorités compétentes, n'est-ce pas aussi un blocage à une professionnalisation réelle des enseignants concernés?

Axe 2 « innovation(s) pédagogique(s) et éducative(s) »

L'innovation pédagogique anime au quotidien les enseignants et les éducateurs qui se mobilisent en vue de la réussite des apprenants, quel que soit leur âge et leur niveau d'acquisition. Dans ce but, elle vise à favoriser chez eux une prise de confiance, un accès à l'autonomie et à la responsabilité tant individuelle que collective dans le respect des valeurs de la société dans laquelle ils évoluent. Mais, l'innovation pédagogique, ne se caractérise-t-elle pas aussi par une ambition qui est celle de refonder l'école et les dispositifs d'éducation et de formation tout au long de la vie pour permettre l'accès à un droit à l'éducation et à la formation pour tous, quelles que soient les catégories sociales et professionnelles de référence, dans un

¹ <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230508f.pdf>, le développement durable commence par l'éducation, 2014, vu le 15 novembre 2017

² Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), *Politique Nationale de Formation des Enseignants/es et des Personnels d'Encadrement (PNF/EPE) Document d'orientations*, septembre 2017.

souci d'égalité de tous ? Aussi, cela renvoie-t-il à l'épistémologie de la pédagogie comme le fait Meirieu (2014).

Mais, parler d'innovation, n'est-ce pas aussi se préoccuper de la formation des enseignants et des éducateurs, quels que soient les niveaux d'enseignement et d'éducation ? Et, n'est-ce pas également, s'interroger sur les besoins des populations objet d'éducation et de formation en fonction des territoires au sein desquels elles sont inscrites ? Pour autant, s'inscrire dans une perspective d'innovation, n'implique-t-il pas se préoccuper de l'évaluation des effets des innovations engagées et mises en œuvre dans une perspective de recherche susceptible de déboucher sur des propositions, voire des recommandations d'évolution et de transformation de l'acte d'éducation et de formation, renvoyant ainsi au modèle du praticien réflexif (Schön, 1993) ? Bon nombre de recherches portent sur les savoirs d'action (Barbier et Galatanu, 2004). Bernadette Charlier (2005) cible quant à elle ces praticiens spécifiques que sont les enseignants lorsqu'elle évoque quatre phases : temps d'action de formation, temps de problématisation, temps d'élaboration du dispositif méthodologique de recherche, temps d'écriture –, ce type de démarche convenant, selon elle, aux recherches menées sur les pratiques de formation « longue » d'enseignants. Enfin, elle indique que ce sont les conceptions que les enseignants ont de leur propre métier qui constituent l'objet principal de ce type de recherche, et elle prend appui sur cette perspective pour élaborer un cadre conceptuel tenant compte des apports d'autres courants (histoires de vie, psychanalyse, analyse structurale du discours, pédagogie universitaire...).

Axe 3 « Apprentissage(s) expérientiel(s) »

Aborder la question des apprentissages expérientiels dans le champ de l'éducation relève de plusieurs défis auxquels sont confrontées tant les communautés scientifiques qu'éducatives. Quelles distinctions peuvent s'opérer entre les apprentissages expérientiels et leur reconnaissance académique et sociale ? Les apprentissages expérientiels peuvent conduire à une distinction selon une vision de l'apprentissage par expérimentation pragmatique (Linderman, 1926 ; Dewey, 1938 ; Rogers, Kolb, 1984 ; Mezirow, 2001) d'une part, et selon une autre qui vise avant tout la formation de l'identité de la personne à travers ce qu'elle a réalisé d'autre part. Aussi, dans cette perspective, les processus d'apprentissage expérientiel se réaliseraient-ils au regard de l'expérience dans sa double utilité, agir efficacement et se structurer soi-même. Tsang (1997) soutient l'idée d'une difficulté d'y évaluer la qualité des connaissances acquises, une condition qu'il estime pourtant essentielle au développement de la performance humaine, tout comme Le Boterf (2001) qui souligne la nécessité d'une modélisation des pratiques sur la base d'un apprentissage expérientiel bien que Ellstrom (2006) mentionne qu'il est encore difficile d'explicitier les connaissances nécessaires à la résolution de problèmes complexes uniquement à l'aide de l'apprentissage expérientiel.

Comment alors évaluer les acquis issus de ces apprentissages expérientiels ? Quelle place peut-on accorder aux savoirs locaux et à leur reconnaissance dans le processus d'apprentissage expérientiel ? Quelles sont les formes de reconnaissance institutionnelle, culturelle et sociale dont bénéficient les savoirs expérientiels ? Quelles transformations des pratiques éducatives peuvent-elles être induites par la reconnaissance des acquis issus des apprentissages expérientiels ? Quelle contribution des apprentissages expérientiels pour le développement des territoires et

des pays ? Quel est le rôle des savoirs locaux dans la résilience des communautés locales ?

Axe 4 « Politique(s) éducative(s) »

La question des politiques éducatives interroge le rôle de l'école tout comme celui des dispositifs d'éducation et de formation. Comment l'institution et ses acteurs, traduisent-ils les décisions politiques ? Quelles sont les influences des différents types d'acteurs sur le cours des politiques d'éducation et de formation ? Et, comment s'appliquent les réformes ? Ces différentes interrogations ne conduisent-elles pas à infléchir les orientations et la nature des actions envisagées en fonction, non seulement des choix politiques, mais aussi des types de publics visés ? Les orientations des politiques éducatives diffèrent en fonction des contextes juridiques et sociopolitiques des pays, et semblent notamment résonner en fonction de la notion d'état fort ou d'état faible. Mais, ne diffèrent-elles pas aussi en fonction de la nature des publics cibles : scolarisation et question d'accueil de publics défavorisés socioéconomiquement et socio-culturellement, âge et niveau d'instruction, migrants, handicapés ? L'interrogation relative au passage du « dire » au « faire » a également de quoi interroger dans la mesure où le contexte institutionnel et politique peut aussi engendrer une « politique du fait accompli ».

L'analyse des valeurs et des idées qui orientent les choix éducatifs s'imposent, en particulier au travers de ce qui sous-tend les finalités de l'école (Chapelle, 2004), des dispositifs d'éducation et de formation tout au long de la vie. Dès lors, ne convient-il pas de se questionner sur leurs traductions politiques et institutionnelles, sur les circuits de décision et le rôle des acteurs (Etat, enseignants, administration, experts, ...), tout autant que sur leurs conditions de leur application (Kahn, 2004) et l'évaluation de leurs effets (Aubane, 2004) ? Enfin, définir les finalités de l'école n'implique-t-il pas des prises de position politiques et idéologique ?

Tout au long des différentes étapes de leur construction et de leur application, les politiques d'éducation rencontrent des sources potentielles de détournement, de blocage et de fragmentation (Van Zanten, 2004). En tout état de cause, mettre en œuvre, c'est interpréter selon les ambiguïtés de la politique, qui, voulues ou subies, ouvrent la voie à des interprétations différentes suivant les cadres de référence, les positions et les intérêts des acteurs (Lessard, Carpentier, 2015). L'interprétation n'est-elle pas aussi nécessaire à la réussite du passage de l'énoncé politique général à son appropriation/traduction/intégration dans un contexte organisationnel et une pratique professionnelle, provoquant des distorsions par rapport à la mise en œuvre fidèle à la conception d'origine ?

Appel à communications

Ce colloque est structuré à partir de symposiums thématiques, de tables rondes, de communications en plénière ou en ateliers ; c'est pourquoi les interventions peuvent porter sur des travaux de recherche achevés ou en cours, la présentation de dispositifs pédagogiques expérimentaux et innovants, l'institutionnalisation de dispositifs d'éducation et de formation, des témoignages d'expérience issus d'acteurs de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

Proposition de communication

Les propositions de communication devront comporter un titre accompagné d'un résumé (5000 signes max., espaces compris) en prenant appui d'une part, sur des éléments méthodologiques en vue de mettre en discussion les résultats obtenus, et d'autre part, en présentant un regard réflexif sur une des questions centrales en lien avec l'un des axes énoncés ci-dessus. 5 mots-clés maximum seront présentés en vue d'établir le lien avec l'un des 5 axes thématiques. Les contributions peuvent être co-signées, notamment en associant des doctorants.

Critères d'évaluation et procédure de soumission

Les propositions de communication seront évaluées par le comité d'expertise scientifique en fonction des critères, tels que l'explicitation de la problématique par rapport à la thématique choisie, la pertinence des références et la qualité de rédaction du résumé.

Toutes les propositions devront être envoyées aux adresses suivantes :

pariat@u-pec.fr, pascal.lafont@u-pec.fr, lajoiekenchina@yahoo.fr,
lebergerhaiti@yahoo.fr

Date limite pour l'envoi des propositions : **le 10 février 2018**

Le retour aux auteurs : **28 février 2018**

Comité scientifique : Pierre Eddy Cesar (Université Quisqueya, Haïti), Marcel Pariat (UPEC - LIRTES, France), Pascal Lafont (UPEC - LIRTES, France), Jacky Lumarque (Université Quisqueya, Haïti), Pierre Bredy Etienne (Université Quisqueya, Haïti), Jean-Claude Neptune (Université Quisqueya, Haïti), Kenchina Lajoie (Université Quisqueya, Haïti), Obrian Damus (Université Quisqueya, Haïti), Patrick François (Université Quisqueya, Haïti), Aurore Dalencourt (Université Quisqueya, Haïti), Benjamin Franklin (Université Quisqueya, Haïti), Jean P Latel (Université Quisqueya, Haïti), Jean Brière Cadet (Université Quisqueya, Haïti), Ivana Padoan (Université Ca'Foscari, Italie), Carmen Cavaco (Université de Lisbonne, Portugal), José Monteagudo (Université de Séville, Espagne), Cathal de Paor (Université de Limerick, Irlande), Danielle Laport (UPEC - LIRTES, France), Juan Manuel Castillanos (Université de Caldas, Manizalès, Colombie), Cesar Moreno (Université de Caldas, Manizalès, Colombie), José-Luis Ramos (Université Del Norte Barranquilla, Colombie), Camilo Madariaga (Université Del Norte Barranquilla, Colombie), Alexandre Guillherme (Université Catholique Rio do Sur, Puerto Alegre, Brésil), Julieta Guerrero (UADY, Merida, Mexique), Marianela Del Carmen Denegri (UFRO, Temuco, Chili), Carlos Delvalle (UFRO, Temuco, Chili), Ricardo Herrera (UFRO, Temuco, Chili), Carlos Hurtado (Université Catholique de Pereira, Colombie), Radhamès Mejía (UFHEC, République dominicaine), Michel Dispagne (Université de Guyane), Christine Fontanini (Université de Lorraine), Alain Grandbois (AUF Caraïbe).

Avec l'appui du conseil scientifique de la Revue « Comparaison plurielle : formation et développement », de la COPUHA, de la CORPUCA, et de la délégation AUF Caraïbe.

Organisation

Le colloque « **Professionnalisation, innovation et transformation, leviers de développement ?** » est organisé par le Centre d'Etudes et de Recherche en Education – CERED- et la Faculté des Sciences de l'Education – FSED- de l'Université Quisqueya d'Haïti et le Groupement d'Intérêt Scientifique du Réseau Education Formation Développement - GIS REDFORD 2i – ainsi que l'Université Paris Est Créteil – UPEC –.

Comité d'organisation : Pierre Eddy Cesar (Université Quisqueya, Haïti), Marcel Pariat (UPEC - LIRTES, France), Pascal Lafont (UPEC - LIRTES, France), Pierre Bredy Etienne (Université Quisqueya, Haïti), Jean-Claude Neptune (Université Quisqueya, Haïti), Kenchina Lajoie (Université Quisqueya, Haïti), Obrian Damus (Université Quisqueya, Haïti), Patrick François (Université Quisqueya, Haïti), Aurore Dalencourt (Université Quisqueya, Haïti), Benjamin Franklin (Université Quisqueya, Haïti), Jean PLatel (Université Quisqueya, Haïti), Jean Brière Cadet (Université Quisqueya, Haïti),

Les inscriptions

Les inscriptions sont à effectuer auprès de Kenchina Lajoie, CERED à l'adresse électronique suivante : « lajoiekenchina@yahoo.fr »

Llamada a comunicación

Coloquio internacional

¿Profesionalización, innovación y transformación, palancas de desarrollo?

Université Quisqueya – GIS REDFORD 2i

Jueves 22 y el viernes 23 de marzo de 2018

La cuestión de la profesionalización llama generalmente la de la calidad o la evolución de un oficio. Designa en efecto generalmente el acceso al trabajo, en un estatuto de oficio o profesión. En este sentido, los alumnos al igual que los estudiantes ejercen un “oficio” que obtienen sus medios de existencia, material y simbólicamente (Perrenoud, 1994a) ; es realmente sobre todo el hecho remunerarse material y/o simbólicamente para lo que se hace, como experto, en un ámbito particular de la división social del trabajo. Ahora bien, eso se basa una evolución de las representaciones sociales, incluso antes se produce una codificación de las normas e instituciones. En general, la sociedad admite por ejemplo que enseñar es un verdadero oficio incluso, si escapará siempre a una total racionalidad (Cifali, 1994). Mencionar la profesionalización del oficio de profesor implica que éste es objeto de una formación específica, pedagógica, técnica, profesional, descartando allá la única referencia a talentos personales. Por eso, la profesionalización es portadora de un proceso de socialización específico a un oficio, y reveladora del paso de una formación general a una formación profesional. Pero, puede aún oírse como un proceso de calificación, garante de la práctica y el control de un oficio, devolviendo así a la evolución de una persona en un oficio, muy tanto como a un profesionalismo asociado a un colectivo profesional. La exigencia de profesionalización, como proceso permitiendo “el ajuste entre individuos, sus competencias, y las necesidades de empleo en la sociedad” (Champy-Remoussenard, 2008, p. 54) son portadoras de lo que está en juego a niveles consustanciales a cada contexto profesional al mismo tiempo que al medio ambiente en el cual el oficio se ejerce (Wittorski, 2008) y, por consiguiente, de transformación, fuente de desarrollo tanto personal como colectivo.

Un gran número de interrogaciones se expresan en torno a los vínculos entre innovación y desarrollo, cuestionando así sobre el marchandisation de la educación, las modalidades de apropiación de los conocimientos formales, informales, no formales: ¿qué lugar para los conocimientos locales? ¿Qué valores para los protagonistas del sistema educativo y universitario? ¿Existe divergencias entre los discursos políticos y las realidades de terreno en cuanto a educación? ¿Cuál es el papel de los protagonistas tanto públicos como privados? En el contexto haitiano, en particular, habida cuenta del plan nacional de formación (MENFP) la cuestión de los requisitos previos y competencias necesarias para reconocerse como profesor estatutario se coloca, sabiendo que es un vector de desarrollo a todos los niveles de enseñanza en todos los países. Surge entonces la imperiosa necesidad de una cuestionamiento profunda sobre las consecuencias de las faltas en cuanto a formación

básica de los profesores, así como sobre la necesidad de una formación didáctica y pedagógica, tanto en Haití como en otro país del Caribe, de América Latina, o de Europa. Es con este fin que se seleccionaron cuatro temas de trabajo que se derivaban de las cuestiones antes citadas: competencias y profesionalidades - innovaciones pedagógicas y educativas - aprendizaje experiencial - políticas educativas.

Eje 1 “Competencias y professionnalité (s)”

La cuestión de las competencias y de la profesionalidad en Haití con relación al desarrollo hace surgir prioritariamente el fenómeno de la recurrencia tanto de la pobreza como de la no calificación de los recursos. Se trata de incluir los fundamentos de esta recurrencia y de proponer modelos convenientes en respuesta, después de haber faltado a la OMD y quien la UNESCO se funda el futuro de 2015 sobre la educación sostenible como base del desarrollo. (UNESCO, 2014).³ ¿Cómo, en este contexto, garantizar este desarrollo sostenible por la educación para lograr los objetivos en la perspectiva de 2015 en Haití, cuándo la profesionalidad en el sistema educativo haitiano es escaso? ¿Cuáles son conclusiones de aprendizajes que deben retirarse de primera experiencia?

¿Según el MENFP, alrededor de 70.000 profesores (eres) (del preescolar, del fundamental y del secundario) 85% de los cuales no recibieron ninguna formación profesional. ¿Cómo proporcionar al sistema profesores competentes, cuándo, por otra parte, 30% poseen un nivel inferior al noveno año fundamental?⁴ ¿Por qué este problema de no calificación dura? ¿Es necesario cuestionar las políticas, estructuras, y dispositivos de formación de los cuadros? ¿Es necesario cuestionar la gobernanza pública, en un Estado de Derecho, planteando la cuestión del poder regulador del Estado a través de sus responsabilidades de garantizar el bienestar colectivo? ¿Se debería considerar los NTIC como una alternativa pertinente? ¿Cómo hacer intervenir el VAE en tal diálogo entre competencias, profesionalidades y desarrollo? ¿Por otra parte, la falta de respeto de los criterios de contratación de los alumnos - profesores, como indicado por las autoridades competentes, no es también un bloqueo a una profesionalización real de los profesores interesados?

Eje 2 “innovación (s) pedagógica (s) y educativa (s)”

La innovación pedagógica anima la vida cotidiana de los profesores y de los educadores que se movilizan para el éxito de los estudiantes, cualquiera que sea su edad y su nivel de adquisición. Con este fin, tiene por objeto favorecer en ellos una toma de confianza, un acceso a autonomía y a la responsabilidad tanto individual como colectiva en cumplimiento de los valores de la sociedad en la cual evolucionan. ¿Pero, la innovación pedagógica, no se caracteriza también por una ambición que es la de refonder la escuela y los dispositivos de educación y formación permanente para

³ <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230508f.pdf>, el desarrollo sostenible comienza por la educación, 2014, visto el 15 de noviembre de 2017

⁴ Ministerio de Educación Nacional y Formación Profesional (MENFP), Política Nacional de Formación del Enseñante/es y los Personal de marco (PNF/EPE) Documento de orientaciones, en septiembre de 2017.

permitir el acceso a un derecho a la educación y a la formación para todos, cualesquiera que sean las categorías sociales y profesionales de referencia, con un deseo de igualdad de todos? Por eso, eso devuelve a la epistemología de la pedagogía como el hecho Meirieu (2014).

¿Pero, hablar de innovación, no es también preocuparse de la formación de los profesores y educadores, cualesquiera que sean los niveles de enseñanza y educación? ¿Y, no es, preguntarse también sobre las necesidades de las poblaciones objeto de educación y formación en función de los territorios en el seno de las cuales se inscriben? Sin embargo, inscribirse en una perspectiva de innovación, no implica preocuparse de la evaluación de los efectos de las innovaciones contratadas y aplicadas en una perspectiva de investigación susceptible de desembocar en propuestas, o incluso recomendaciones de evolución y transformación del acto de educación y formación, devolviendo así al modelo del experto reflexivo (Schön, 1993) ? Un gran número de investigaciones se refieren a los conocimientos de acción (Peluquero y Galatanu, 2004). Bernadette Charlier (2005) orienta por su parte a estos expertos específicos quienes son los profesores cuando menciona cuatro fases: tiempo de acción de formación, tiempo de problematización, tiempo de elaboración del dispositivo metodológico de investigación, tiempo de escritura –, este tipo de planteamiento conviniendo, según ella, a las investigaciones llevadas a cabo sobre las prácticas de formación “larga” de profesores. Por fin, indica que son las concepciones que los profesores tienen de su propio oficio que constituyen el objeto principal de este tipo de investigación, y toma apoyo sobre esta perspectiva para elaborar un marco conceptual que tiene en cuenta las contribuciones de otras corrientes (historias de vida, psicoanálisis, análisis estructural del discurso, pedagogía universitaria...).

Eje 3 “Aprendizaje (s) expérientiel (s)”

Abordar la cuestión de los aprendizajes expérientiales en el campo de la educación está incluida en los varios retos a los cuales se enfrentan tanto las comunidades científicas como educativas. ¿Qué distinciones pueden operarse entre los aprendizajes expérientiales y su reconocimiento académico y social? Los aprendizajes expérientiales pueden conducir a una distinción según una visión del aprendizaje por experimentación pragmática (Linderman, 1926; Dewey, 1938; Rogers, Kolb, 1984; Mezirow, 2001) por una parte, y según otra que contempla sobre todo la formación de la identidad de la persona a través de quien realizó por otra parte. Por ello, en este sentido, los procesos de aprendizaje expérientiel se realizarían respecto a la experiencia en su doble utilidad, actuar eficazmente y estructurarse en el mismo tiempo. Tsang (1997) apoya la idea de una dificultad de evaluar la calidad de los conocimientos adquiridos, una condición que considera con todo esencial al desarrollo del resultado humano, al igual que el Boterf (2001) que destaca la necesidad de una modelización de las prácticas sobre la base de un aprendizaje expériential aunque Ellstrom (2006) menciona que es aún difícil aclarar los conocimientos necesarios para la resolución de problemas complejos solamente con ayuda del aprendizaje expériential.

¿Cómo entonces evaluar los adquiridos resultantes de estos aprendizajes experienciales? ¿Qué lugar se puede conceder a los conocimientos locales y a su reconocimiento en el proceso de aprendizaje experiencial? ¿Cuáles son las formas de reconocimiento institucional, cultural y social de las que se benefician los conocimientos experienciales? ¿Qué transformaciones de las prácticas educativas pueden ser inducidos por el reconocimiento de los adquiridos resultantes de los aprendizajes experienciales? ¿Qué contribución de los aprendizajes experienciales para el desarrollo de los territorios y países? ¿Cuál es el papel de los conocimientos locales en la resiliencia de las comunidades locales?

Eje 4 “Político (s) educativa (s)”

La cuestión de las políticas educativas pregunta el papel de la escuela al igual que el de los dispositivos de educación y formación. ¿Cómo la institución y sus protagonistas, traducen las decisiones políticas? ¿Cuáles son las influencias de los distintos tipos de protagonistas sobre el curso de las políticas de educación y formación? ¿Y, cómo se aplican las reformas? ¿Estas distintas interrogaciones no conducen a descender las orientaciones y la naturaleza de las acciones se preveían en función, no sólo de las elecciones políticas, sino también de los tipos de públicos contemplados? Las orientaciones de las políticas educativas difieren en función de los contextos jurídicos y sociopolíticos de los países, y parecen, en particular, resonar en función del concepto de fuerte estado o estado escaso. Pero, no difieren también en función de la naturaleza públicos objetivos: ¿escolarización y cuestión de recepción de públicos desfavorecidos socioeconómicamente y socioculturalmente, edad y nivel de instrucción, emigrantes, minusválidos? La interrogación relativa al paso de la “declaración” a “hacer” tiene también de que preguntar en la medida en que el contexto institucional y político puede también genera una “política del hecho realizado”.

El análisis de los valores e ideas que orientan las elecciones educativas se imponen, en particular a través de lo que se basa las finalidades de la escuela (Chapelle, 2004), de los dispositivos de educación y formación permanente. Por lo tanto, no conviene cuestionarse sobre sus traducciones políticas e institucionales, sobre los circuitos de decisión y el papel de los protagonistas (Estado, profesores, administración, expertos,...), muy tanto como sobre sus condiciones de su aplicación (Kahn, 2004) y la evaluación de sus efectos (e Aubane, 2004)? ¿Por fin, definir las finalidades de la escuela no implican posiciones adoptadas políticas e ideológica?

A lo largo de las distintas etapas de su construcción y de su aplicación, las políticas de educación encuentran fuentes potenciales de desvío, bloqueo y fragmentación (Van Zanten, 2004). En cualquier caso, poner en obra, es interpretar según las ambigüedades de la política, que, queridas o sufridas, abren la vía a interpretaciones diferentes según los marcos de referencia, las posiciones y los intereses de los protagonistas (Lessard, Carpentier, 2015). ¿La interpretación no es tan necesaria para el éxito del paso de la declaración política general a su apropiación/traducción/integración en un contexto organizativo y una práctica

profesional, causando distorsiones con relación a la aplicación fiel a la concepción de origen?

Llamada a comunicaciones

Se estructura este coloquio a partir de simposios temáticos, mesas redondas, comunicaciones en Pleno o en talleres ; esta es la razón por la que las intervenciones pueden referirse a labores de investigación acabadas o en curso, la presentación de dispositivos pedagógicos experimentales e innovadores, la institucionalización de dispositivos de educación y formación, testimonios de experiencia resultantes de protagonistas de la educación y la formación a lo largo de la vida.

Propuesta de comunicación

Las propuestas de comunicación deberán implicar un título acompañado de un resumen (5000 señales máx., espacios incluidos) tomando apoyo por una parte, sobre elementos metodológicos con el fin de debatir de los resultados obtenidos, y por otra parte, presentando una mirada reflexiva sobre una de las cuestiones centrales en vínculo con uno de los ejes enunciados más arriba. Se presentarán 5 palabras clave máximas con el fin de establecer el vínculo con uno de los 5 ejes temáticos. Las contribuciones pueden cofirmarse, en particular, asociando doctorantes.

Criterios de evaluación y procedimiento de oferta

El Comité científico evaluará las propuestas de comunicación de peritaje en función de los criterios, como la clarificación de la problemática con relación al temas elegido, la pertinencia de las referencias y la calidad de redacción del resumen.

Todas las propuestas deberán enviarse a las siguientes direcciones :

pariat@u-pec.fr, pascal.lafont@u-pec.fr, lajoiekenchina@yahoo.fr,
lebergerhaiti@yahoo.fr

Plazo para el envío de las propuestas: el 10 de febrero de 2018

La vuelta a los autores: 28 de febrero de 2018

Comité científico : Pierre Eddy Cesar (Universidad Quisqueya, Haití), Marcel Pariat (UPEC - LIRTES, Francia), Pascal Lafont (UPEC - LIRTES, Francia), Jacky Lumarque (Universidad Quisqueya, Haití), Pierre Bredy Etienne (Universidad Quisqueya, Haití), Jean-Claude Neptune (Universidad Quisqueya, Haití), Kenchina Lajoie (Universidad Quisqueya, Haití), Obrian Damus (Universidad Quisqueya, Haití), Patrick François (Universidad Quisqueya, Haití), Aurore Dalencourt (Universidad Quisqueya, Haití), Benjamin Franklin (Universidad Quisqueya, Haití), Jean PLatel (Universidad Quisqueya, Haití), Jean Brière Cadet (Universidad Quisqueya, Haití), (Ivana Padoan

(Universidad Ca' Foscari, Italia), Carmen Cavaco (Universidad de Lisboa, Portugal), José Monteagudo (Universidad de Sevilla, España), Cathal de Paor (Universidad de Limerick, Irlanda), Danielle Laport (UPEC - LIRTES, Francia), Juan Manuel Castellanos (Universidad de Caldas, Manizalès, Colombia), Cesar Moreno (Universidad de Caldas, Manizalès, Colombia), José-Luis Ramos (Universidad Del Norte Barranquilla, Colombia), Camilo Madariaga (Universidad Del Norte Barranquilla, Colombia), Alexandre Guillherme (Universidad Católica de Puerto Alegre, Brasil), Julieta Guerrero (UADY, Merida, México), Marianela Del Carmen Denegri (UFRO, Temuco, Chile), Carlos Delvalle (UFRO, Temuco, Chile), Ricardo Herrera (UFRO, Temuco, Chile), Carlos Hurtado (Universidad Católica de Pereira, Colombia), Radhamès Mejía (UFHEC, República Dominicana), Michel Dispagne (Universidad de Guyana), Christine Fontanini (Universidad de Lorena, Francia), Alain Grandbois (AUF Del Caribe).

Con el apoyo del consejo científico de la Revista “Comparación plural: formación y desarrollo”, de la COPUHA, de la CORPUCA, y de la delegación AUF Del Caribe.

Organización

¿El coloquio “**Profesionalización, innovación y transformación, palancas de desarrollo?**” es organizado por el Centro paraescolar y de Investigación en Educación – CERED- y la Facultad de las Ciencias de la Educación – FSED- de la Universidad Quisqueya de Haití y el Agrupamiento de Interés Científico de la Red Educación Formación Desarrollo – GIS REDFORD 2i- así como la Universidad París Este Créteil – UPEC –.

Comité de organización: Pierre Eddy Cesar (Universidad Quisqueya, Haití), Marcel Pariat (UPEC - LIRTES, Francia), Pascal Lafont (UPEC - LIRTES, Francia), Pierre Bredy Etienne (Universidad Quisqueya, Haití), Jean-Claude Neptune (Universidad Quisqueya, Haití), Kenchina Lajoie (Universidad Quisqueya, Haití), Obrian Damus (Universidad Quisqueya, Haití), Patrick François (Universidad Quisqueya, Haití), Aurore Dalencourt (Universidad Quisqueya, Haití), Benjamin Franklin (Universidad Quisqueya, Haití), Jean PLatel (Universidad Quisqueya, Haití), Jean Brière Cadet (Universidad Quisqueya, Haití),

Las inscripciones

Las inscripciones deben efectuarse a : Kenchina Lajoie, CERED a la siguiente dirección de correo electrónico: “lajoiekenchina@yahoo.fr”