



Chapitre de livre

2016

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

---

## Le sujet « hors de soi »

---

Vanhulle, Sabine

### How to cite

VANHULLE, Sabine. Le sujet « hors de soi ». In: Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale. B. Verquin Savarieau & M. Boissart (Ed.). Paris : L'Harmattan, 2016. p. 159–178.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:105671>

## Chapitre 8

### Le sujet « hors de soi ».

*Sabine Vanhulle*

#### 1. Introduction

Dans les formations en enseignement, il est désormais courant d'attendre des étudiants – que nous nommons plus volontiers *enseignants en formation* – qu'ils s'engagent dans une démarche réflexive, celle-ci s'incorporant dans une parole singulière à travers laquelle ils narrent leur pratique vécue dans sa subjectivité, pour la formaliser dans une objectivation de l'agir enseignant.

Une telle démarche suppose de recourir à la réflexivité sous ses différents aspects (Buisse, 2009 ; Morisse, 2003) de *réfléchissement* de l'action dans le dire, de *réflexion sur* l'action menée ou à mener et sur sa propre place dans cette action au vu du contexte, et de *métaréflexion* sur le dire à propos de l'action. Ce retour distancié sur l'action remémorée ou anticipée, ou sur les manières d'en parler, de la ressentir ou de l'analyser, peut être outillé par des opérations de *métacognition*.

Ces opérations servent à structurer et contrôler la saisie par la personne des facteurs qui affectent et (ré) orientent sa réflexivité, ses dires, ses rapports subjectifs à l'expérience, ses efforts d'objectivation des paramètres de sa profession, son engagement dans l'usage de concepts ou de prescriptions susceptibles d'éclairer l'agir professionnel.

Le portfolio, dans notre propre conception, est envisagé comme *médiation* à la fois *contrôlante* et *structurante* (Buisse, 2009 ; Buisse & Vanhulle, 2009) permettant aux sujets en formation de construire les *savoirs professionnels* fondateurs de l'agir enseignant, et partant, leur « soi » professionnel, à travers ce que nous nommons un processus de *subjectivation* qui est par définition social et nécessairement relié à des débats de valeurs.

Des dispositifs soutiennent ce travail par le biais d'artéfacts – en ce sens qu'il s'agit d'instruments créés en vue de soutenir des démarches accompagnées d'appropriation : portfolio, mais aussi entretiens de stages, associés avec des outils de type fiches métacognitives, journaux de formation, guides pour les entretiens, séminaires d'analyses des pratiques. Ces artéfacts de formation proposent des contenus particuliers de travail soutenant la réflexivité, sur lesquels s'étaient des modalités d'interactions entre les enseignants en formation et leurs formateurs et leurs pairs, qui sont explicitement orientées vers des finalités dites de « *développement professionnel* ».

Ces artéfacts, on le voit, s'appuient sur l'usage du langage oral et écrit pour saisir et formaliser la pratique. Mais quelles sont au juste les relations entre écriture et réflexivité (Morisse, 2003) ? Quels liens peuvent être postulés entre les capacités réflexives et langagières, et entre ces capacités et la régulation effective de l'agir dans la pratique professionnelle ?

Ces questions sont au fondement de nos recherches. Celles-ci prennent appui sur l'analyse des discours réflexifs produits par les enseignants en formation dans le cadre de dispositifs centrés sur le développement de la réflexivité. Ces dispositifs engageant les étudiants dans la production d'écrits, mais aussi dans des échanges oraux avec leurs formateurs et leurs pairs, fournissent des corpus pour la recherche orientée vers la saisie des processus reliant l'activité langagière, écrite et orale, à la réflexivité. Au fil du temps, ces recherches se sont précisées, amenant de nouvelles questions scientifiques – et des remises en question de nos pratiques, soutenant l'évolution de ces dispositifs de formation<sup>3</sup>. C'est de cette évolution - liée à un rapport toujours

---

<sup>3</sup> Ces travaux reliant l'enseignement et la recherche autour du développement professionnel dès la formation initiale des enseignants, incluent des collaborations et partages intenses avec nos collègues et une vision intersubjective du travail scientifique et éducatif. Parmi les personnes avec qui nous avons travaillé sur le portfolio (aussi appelé dossier de développement professionnel dans nos travaux) et publié à ce sujet: en Belgique (entre 1996 et 2005 : cours et recherches dans les domaines de la didactique de l'écrit avec Anne Schillings et de la didactique générale avec Mélanie Deum, Katérine Mattar ; en Suisse (depuis 2005), dans le domaine des rapports théorie-pratique dans l'alternance et avec notre groupe de recherche TALEs : Kristine Balslev, Alexandre Buysse, Dominika Dobrowolska, Santiago Mosquera, Sandra Pellanda Dieci, Anne Perréard Vité, Edyta Tominska, Jean-Marc Tosi. Les publications des travaux du groupe TALEs sont visibles sur la page <http://www.unige.ch/fapse/tales>, en partie accessibles aussi dans les archives ouvertes de l'Unige : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige>

dynamique entre recherche et formation et réciproquement - qu'il va être question dans les lignes qui suivent.

## 2. Un portfolio orienté vers le développement

Pour notre part, c'est à partir d'une focale forte sur l'écriture réflexive comme instrument servant une finalité de développement des sujets - en train de devenir des professionnels socialement insérés dans le monde de l'enseignement et devant être reconnus comme des spécialistes de l'apprentissage scolaire - que nous envisageons l'usage du portfolio (Vanhulle & Schillings, 2004 ; Vanhulle, 2009). Nous nommons aussi ce portfolio « dossier de développement professionnel » (Balslev et alii, à paraître) : le terme *dossier* renvoie au caractère chronologique, et donc cumulatif de l'instrument, tandis que le terme *développement* conduit à une vision intégrée davantage que cumulative ; le développement ne réside pas dans une évolution de la professionnalité par paliers, mais par restructuration progressive des modes de penser, faire et sentir dans le cadre de l'activité professionnelle. Le « parcours » dont témoignent les textes du dossier au fil du temps, peut alors se traduire en une trajectoire, que les étudiants sont incités à narrer et analyser dans un « récit final de ma trajectoire de formation » qui s'étaye sur les traces du parcours contenues dans le dossier. Dans le présent chapitre, nous emploierons généralement le terme *portfolio*.

### 2.1. L'écriture : plus qu'un outil cognitif, une régulation de la pensée et de l'agir

Nous postulons que l'écriture contribue à l'émergence de savoirs professionnels dans la mesure où, à travers le procès énonciatif, le sujet façonne un discours en quête de cohérence, entre la « théorie » et la « pratique ».

Sur cette base qui fait de l'écriture le cœur de la démarche formative, le portfolio se définit *au-delà* d'un « outil de consignation de données sous forme de porte-documents électronique ou sur papier » (Bélaïr & Van Nieuwenhoven, 2010, p. 160). Certes, nous pensons qu'il sert – entre autres – d'outil d'autoévaluation et d'évaluation dynamique (Mottier Lopez & Vanhulle, 2008) facilitant le dialogue, la négociation et la réflexion sur des thèmes, des objectifs ou des compétences. Il permet aussi à l'étudiant de fournir les preuves factuelles de son niveau

de compétences, de justifier la qualité de ses performances, de prendre conscience de ses forces et faiblesses, ou de se positionner (Bélaïr & Van Nieuwenhoven, Id.).

Mais ce n'est pas en soi la consignation qui soutient le développement : c'est la structuration du sens de ces traces dans un discours, dans le processus langagier qui mène à la production de ce discours comme parole singulière, en même temps qu'il mène à la production d'un texte comme objet social donnant à voir à autrui des savoirs formalisés et partageables.

### *2.1.1. Des trajectoires au-delà des traces*

Dans cette perspective, ce qui est central, c'est ce discours du sujet s'appuyant sur les traces consignées qui jalonnent son parcours comme des pièces à conviction (lettre envoyée par un parent), des souvenirs (mon premier bulletin scolaire), des témoins d'une progression (une planification de cours avant et après l'action dans la classe), des preuves de performances (un modèle de leçon réussie...). Mais ces traces, en définitive, peuvent tout aussi bien figurer dans des annexes du portfolio (Doolittle, 1994).

Dès lors, que contient plus substantiellement le portfolio orienté vers du développement ? Des textes, fruits d'un travail langagier au cours duquel s'est exercée la réflexivité du sujet à partir de pistes, consignes ou propositions d'écriture. Des textes qui relient les jalons et les témoins d'une quête.

### *2.1.2. Des savoirs professionnels en construction*

Tout en intégrant le retour sur soi et ses actions, tout en faisant aussi la part belle aux dimensions affectives qui entrent dans l'apprentissage professionnel (à travers le vécu des stages notamment), le cœur de la réflexivité et de l'écriture qu'elle soutient concerne la production par les étudiants de savoirs professionnels, entre une construction personnalisée de significations qui permettent de donner sens à des actions actuelles et futures ; et une adéquation aux attentes de la formation de base et de la profession.

Les savoirs professionnels construits constituent des énoncés formalisés dans un entrecroisement complexe d'offres de significations circulant dans l'alternance entre des savoirs de référence pour la

profession (savoirs académiques scientifiques, savoirs prescrits par l'institution éducative, savoirs transmis par des formateurs sur le terrain) et des savoirs construits à partir de l'expérience en propre.

En première définition, les savoirs professionnels sont ainsi le résultat de processus d'intériorisation, car ils sont liés intrinsèquement au sens propre que donne le sujet aux significations qui lui sont proposées dans cette alternance.

### *2.1.2. Une régulation de l'agir*

Si ces savoirs professionnels sont le résultat d'une intériorisation, alors le portfolio devient potentiellement un outil de régulation par le travail d'écriture qu'il suscite, installant dans la durée un processus créatif à travers lequel le sujet peut s'inscrire dans une trajectoire d'appropriation des significations offertes en formation.

Sur ce plan, nous suggérons en suivant Buysse (Buysse, 2009 ; Buysse et & Vanhulle, 2009, 2010) que le portfolio fonctionne en tant que *médiation contrôlante et structurante* : contrôlante, dans la mesure où le dispositif offre des outils (consignes, fiches guidant la réflexivité, formats de questionnement et d'analyse de la pratique) que l'étudiant peut intérioriser comme des formes d'autoguidage ou de régulation de ses apprentissages ; structurante, parce qu'il stimule plus subtilement la production créative et critique de réflexions sur l'agir et les savoirs professionnels qui mène à la création d'un *sens*, nécessaire pour se construire un soi ou une identité de professionnel dans la culture du métier enseignant.

### *2.1.3. Une évaluation en tension*

Mais quel sera alors au final l'objet de l'évaluation ? Les compétences professionnelles, alors qu'elles sont dites, davantage qu'observées directement en situations réelles de travail ? Les compétences langagières, alors qu'avant tout, l'écriture est convoquée comme un outil médiatisant le développement d'une pensée réflexive, ce qui pousse à admettre que les textes du portfolio soient parfois des écrits intermédiaires, des outils pour penser ? Les contenus de cette pensée réflexive alors qu'elle est en émergence ?

Plus encore que sur l'objet, il s'agit de s'interroger sur la finalité de cette évaluation. Or, celle-ci se heurte à une sorte de tension - encore

trop impensée – provenant du caractère biface des formations académiques orientées vers l’agir professionnel, entre savoir *à propos de et pour* l’agir, et développement effectif d’un savoir et d’un pouvoir agir.

Dans la facette strictement académique, l’évaluation peut s’appuyer sur la formalisation des expériences pour évaluer avant tout des compétences de réflexivité et d’analyse conceptuelle des réalités rencontrées sur le terrain en lien avec des savoirs scientifiques ou des prescriptions proposées dans la formation.

Dans la facette professionnalisante, la perspective dépasse le niveau de la réflexivité discursive et touche davantage aux possibilités, pour les personnes en formation, de réguler leur agir, leur désir d’agir, leur pouvoir agir. Il s’agit là de saisir les manières dont le sujet s’approprie le travail, élabore son rapport à celui-ci, se construit une identité et se développe dans le genre professionnel (Clot, 2006), notamment en saisissant lorsque cela est possible, les opportunités que lui fournissent les situations auxquels il se confronte.

Le portfolio, s’il vise l’appropriation des savoirs professionnels au croisement des savoirs de référence et des savoirs émergeant des expériences en situation de travail, aurait donc à concilier ces deux facettes dans l’évaluation. Nous y reviendrons, bien sûr.

### **3. Genèse d’un instrument : des préoccupations sociales à la formation**

Dans les années quatre-vingt-dix, une équipe de chercheurs dont nous faisons partie a mené en collaboration avec des enseignants d’écoles primaires belges francophones, une recherche-action consacrée à l’implantation de « Cercles de lecture » dans les classes de ces derniers (†Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2001). Ce fut, on peut le dire, un succès : prolongement de la recherche après le départ des chercheurs, diffusion de l’outil à travers la formation continue, rééditions successives de l’ouvrage.

Travaillant dès la fin de cette décennie dans le cadre de la formation initiale des enseignants, nous avons, avec d’autres collègues, décidé d’œuvrer à l’appropriation par les futurs instituteurs de ce type de méthodologie centrée sur l’apprentissage interactif au service de la

maîtrise de savoirs et de compétences en littérature pour tous les élèves, y compris les plus faibles en lecture ou les moins favorisés au regard des facteurs d'équité scolaire.

### *3.1. Pourquoi le portfolio ?*

Deux phénomènes apparurent dès le démarrage de notre nouvelle recherche-action, orientée cette fois vers la formation des futurs enseignants dans le domaine de la littérature et de son enseignement-apprentissage (Vanhulle & Schillings, 2004 ; Vanhulle, 2009) : l'un renvoyant au rapport de ces étudiants à l'écrit, et l'autre à leur conscience du rôle de passeurs de savoirs qu'ils auraient à jouer en tant qu'instituteurs.

D'abord, une bonne partie de nos futurs instituteurs étaient franchement brouillés avec la lecture et l'écriture, en particulier littéraires ; il fallait donc nous débrouiller pour qu'ils se réconcilient avec cette dimension de la discipline « français ». Nous avons décidé de leur « faire vivre » des cercles de lecture.

Un second phénomène est apparu ensuite : les étudiants de plus en plus convaincus au fil de la recherche-action par la méthodologie des cercles, s'empressaient de la mettre en application lors de leurs stages dans les écoles, mais sans nécessairement en saisir les enjeux fondamentaux d'apprentissage au-delà de la dimension interactive et ludique de l'activité.

#### *3.1.1. Apprentissage et développement*

Or, ce sens fondamental, c'est que ce type de méthodologie vise le développement des capacités langagières des élèves dans la perspective – héritée des thèses de Vygotski (1997) - du développement à la hausse de leurs fonctions psychiques supérieures.

Cette thèse développementale stipule que les instruments sémiotiques tels que le langage verbal tout particulièrement, transmis à travers les œuvres humaines et les interactions sociales, médiatisent le développement de la pensée-conscience, permettant notamment l'intégration des concepts scientifiques dans les opérations du raisonnement et du retour réflexif de la pensée sur elle-même. Dans cette perspective, pensée, langage et agir sont intimement liés.

### 3.1.2. Homologie et métaréflexivité

Pour faire face au premier problème, nous avons mis au point un dispositif qui permette aux étudiants de pratiquer eux-mêmes – *mutatis mutandis* - des cercles de lecture et écriture, de manière constructive, ludique et formative afin d'en dégager ensuite avec eux les principes d'action fondamentaux pour l'enseignement primaire. De la sorte, un *principe d'homologie* soutenait le dispositif.

Pour faire face au second problème, nous avons décidé de soutenir une démarche réflexive centrée sur l'activité enseignante visant le développement des enfants au contact des savoirs et savoirs faire disciplinaires (en l'occurrence, dans le domaine de l'écrit) ; et de suivre simultanément avec les étudiants leur propre développement en tant qu'usagers de la langue écrite.

La réflexivité sur ces objets de savoirs à enseigner (comme les processus de la compréhension en lecture) et *pour* enseigner (comme la méthodologie des cercles de lecture, centrée sur la coopération entre les lecteurs) en même temps que sur les rapports des sujets à l'écrit, permettait de déplacer la simple application homologique des cercles vers une métaréflexivité autour des processus relatifs aux activités langagières de l'enfance jusqu'à l'âge adulte selon une perspective développementale.

Le portfolio était au cœur de toute l'intervention.

### 3.1.3. Objets réflexifs et genres textuels

Dans les grandes lignes, ce portfolio comporte alors des rubriques fondées sur des formes de réflexivité différentes, appliquées à des contenus de type personnel, conceptuel et professionnel : autobiographie en tant qu'auteur et lecteur de textes, manipulation critique et créative de concepts théoriques, évaluation de sa progression en termes de compétences en lecture/écriture, évaluation et autoguidage du développement de ses compétences d'enseignant.

En termes de genres textuels, ce sont entre autres des récits (récits de trajectoire intellectuelle, récits d'expériences de stages, récits d'apprentissage liés à des activités de lecture et de recherche scientifique portant sur la lecture/écriture et son enseignement/apprentissage menées avec les pairs, etc.) ; des textes argumentaires

(explication et mise à la question de concepts théoriques, analyse de leurs fondements et implications pour la pratique, réinterprétations d'événements vécus sur le terrain à la lumière de ces concepts) ; des rapports de stages (observations, descriptions et interprétations d'incidents critiques ou d'interventions auprès d'élèves en difficultés, etc.) ; des bilans de compétences académiques et professionnelles selon des critères préétablis dans les référentiels de l'institution.

Ces différents textes peuvent être repris, complétés, annotés après coup par l'étudiant. Ils peuvent être ôtés ou réorganisés dans le portfolio, dont le sommaire, commenté par l'étudiant en termes d'apports, de difficultés et de préférences, à chaque étape de la formation (en fin de semestres), est évolutif. Un récit final de la trajectoire de formation vient clôturer tout le processus.

#### *3.1.4 Former avant de valider*

Seul ce texte final fait l'objet de la certification. Le portfolio, composé de textes sélectionnés librement par l'étudiant (dans le cadre des rubriques prédéfinies, tous les textes suggérés n'étant pas obligatoires ou obligatoirement montrés, comme certains récits d'expériences personnelles) reçoit une « note d'investissement » et est présenté dans un entretien oral qui vient maintenir ou majorer la note.

#### *3.2 Prolongements*

Cet instrument, nous l'avons adapté par la suite au contexte de formation des enseignants du degré secondaire (toutes disciplines confondues) dans le cadre de la didactique générale ; puis dans le cadre des rapports théorie-pratique en formation dans l'alternance, pour les degrés primaire et secondaire (cf. note 1).

##### *3.2.1 Continuité des principes de base*

Les principes de départ sont restés similaires : solliciter la production de textes écrits, dans des types de textes relevant du récit, de l'exposition théorique ou de l'argumentation ; articuler le processus d'écriture singulier des sujets avec des moments d'échanges avec les condisciples et les formateurs ; pratiquer pour certains textes une écriture dialoguée entre formateurs et formés ; susciter des productions dans des démarches intellectuelles variant selon les quatre axes évoqués plus haut.

Il s'agit également d'encourager la récolte de traces diverses, elles-mêmes objets de réflexivité dans la mesure où elles permettent de mieux se connaître et connaître son parcours, connaître les processus de l'apprentissage chez les élèves selon les différentes disciplines scolaires, délibérer à propos des valeurs prégnantes dans la profession et la société à propos de la profession enseignante, se situer dans le collectif de travail que forment une équipe éducative, un établissement, une communauté incluant aussi des inspecteurs et des parents.

### *3.2.2 Reliances*

De tels artéfacts s'appuient sur des niveaux de reliance interdépendants.

Reliance à un niveau macro, d'abord, en intégrant le dispositif de formation dans un projet collectif de délibération et de conscientisation à propos de questions essentielles auxquelles la profession enseignante est confrontée, comme les enjeux sociaux de la littératie ou de la réussite scolaire.

Reliance au niveau méso, dès lors que les textes produits dans les portfolios permettent de travailler en amont et en aval de l'écriture individuelle, en petits groupes et en collectif, sur des concepts, des pratiques, des normes, des savoirs de références et des expériences, qui s'intègrent dans une construction conjointe de significations et de savoirs professionnels, bases dans lesquelles s'insère le soi professionnel en construction.

Pour les formateurs, cette reliance passe par un formatage interactif des tâches : les débats menés à travers les interactions et soulevés par les textes individuels dans les portfolios offrent des pistes pour adapter les contenus et les méthodes de formation – par exemple, de nombreuses préoccupations exprimées dans les textes à propos de la motivation des élèves conduisent le formateur à proposer des cercles de lecture scientifique sur le sujet, lors desquels les étudiants pratiquent des échanges orientés vers l'apprentissage réciproque à propos des théories relatives à cette question.

Reliance enfin au niveau micro du développement des sujets dans leur propre trajectoire, à travers :

- l'écriture dialoguée, par exemple, lorsque le formateur annote le texte de l'étudiant ou lui écrit à propos de son portfolio (ses contenus, les compétences en voie d'acquisition qu'il suggère, les questions que la trajectoire qu'il présente permet de soulever...);

- des relances et formes diverses d'accompagnement personnalisé offert à chaque étudiant ou à de petits groupes constitués de manière ponctuelle selon des intérêts, préoccupations, thématiques privilégiées ;

- des structures de travail formel (cours, séminaires, ateliers) et plus informel (entretiens individuels selon les demandes, rencontres des étudiants en petits groupes en « non présentiel », etc.

#### **4. De la formation à la recherche**

C'est peu à peu que, sur ce terreau dans lequel formateurs et formés constituent une communauté d'apprenants en quête de sens, et en passant constamment de la recherche à la formation et vice versa, se sont tissés les concepts qui constituent la charpente de nos dispositifs (Balslev et al. ; Vanhulle, 2013) et de notre outil actuel d'analyse des discours d'apprentissage professionnel (ADAP – non présenté ici) : subjectivation, genre réflexif, savoirs professionnels, éthos réflexif et situations expérimentées.

##### *4.1. Des dispositifs à la subjectivation*

La recherche *princeps* avait cette particularité de combiner une intervention longitudinale consacrée à la mise au point du dispositif, à son implantation et à son évaluation en cours d'action et au final (Vanhulle & Schillings, 2004). La recherche fondamentale (Vanhulle, 2002, 2004, 2009) adossée à l'intervention a permis de mettre en lumière des cheminements réflexifs variables à partir d'une analyse fine des discours produits, le corpus des textes des portfolios servant de base de données.

Cette analyse a permis de dégager des critères - ou indices - pour comprendre les processus sémiotiques dans lesquels s'élabore l'appropriation subjective des significations offertes dans la formation

académique et dans les milieux de pratiques, la construction d'un *sens* donné à ces significations par les personnes.

Ces critères renvoient à des opérations réflexives et à des foyers sur lesquels se porte l'attention de l'énonciateur ; aux procédés énonciatifs ; à la construction progressive de thèmes prenant sens pour la personne en devenant des *topiques* ; à des postures ou instances du *je* (étudiant, stagiaire, professionnel en devenir...), etc. (Vanhulle, 2009).

#### 4.1.1. Cheminements réflexifs

Les résultats de cette première recherche identifient des tendances dans les cheminements réflexifs repérables à travers les textes contenus dans les portfolios et dans leurs (ré) organisations au fil du temps.

Ces tendances peuvent se caractériser par des degrés plus ou moins forts d'*adhérence* à la formation et à ses contenus, accompagnés de transferts directs vers la pratique ; d'*adhésion axiologique*, se manifestant notamment dans la reprise des contenus sous la forme de *doxas* pédagogiques à respecter ; d'*adhésion métacognitive* visant à fonder sa pratique par homologie avec ses propres processus d'apprentissage ; de *déconstruction herméneutique* ou appropriation critique des savoirs à travers un travail soutenu de déconstruction. La dernière tendance, plus rare, est la *résistance diffuse* au dispositif, elle se manifeste par un non-engagement dans les démarches d'écriture, de tenue du portfolio et d'interactions avec les pairs.

#### 4.1.2. Engagement et valuations

La subjectivation se déploie surtout dans la déconstruction herméneutique. Par sa dimension créative et critique, par l'engagement intellectuel et affectif qu'elle suppose, et par l'investissement du sujet dans son écriture, elle stimule non seulement la négociation des significations offertes en formation d'un point de vue pragmatique, mais aussi d'un point de vue épistémique : elle interroge la validité des concepts scientifiques et les met à l'épreuve des situations rencontrées, et la congruence entre l'usage des concepts et la fins qu'il y a lieu de viser dans l'agir enseignant ; cette forme de construction du savoir professionnel passe par des valuations (Dewey, 2011), qui consistent dans le cours de l'enquête réflexive à discuter et à produire des valeurs. Elles se forment dans des opérations volontaires, délibérées et critiques qui poussent à évaluer l'écart entre ce qui crée de l'aversion dans une

situation existante, et ce qui crée au contraire une attirance dans une situation possible.

Ces valuations s'associent à la projection d'un désir d'agir. Dans cette mesure, la subjectivation de savoirs professionnels s'associe à des enjeux identitaires cruciaux pour la professionnalité en construction : il n'y a pas de savoir sans valeur et sans quête de congruence entre les fins et les moyens auxquels la personne tient (Vanhulle, 2013).

#### 4.1.3 *Affordance*

Cependant cet engagement dans la subjectivation, aussi intense soit-il, n'est pas purement et simplement idiosyncrasique, ne serait-ce que dans la mesure où il marque un désir d'inscription du sujet dans une historicité. Il se construit avec des autres significatifs – physiquement présents ou non, dans la continuité d'une expérience.

Dans un autre ordre d'idées, il dépend de ce qu'on nomme l'*affordance*, ou capacité des situations d'apprentissage mises en place dans le dispositif, à suggérer leur propre utilisation. En orientant explicitement l'écriture des textes à intégrer au portfolio, le dispositif peut encourager la poursuite autonome de l'appropriation d'un sens, en stimulant l'investissement d'une parole signifiante.

On rejoint ici Quéré (1997) quand il développe cette notion d'affordance des situations d'apprentissage, convoquant au passage Dewey avec cette citation : « *un discours qui n'est pas contrôlé par référence à une situation n'est pas un discours, mais un galimatias sans signification* » (Dewey, 1993, p. 130).

#### 4.1.4 *Zones de tensions et écriture heuristique*

Ainsi, les formes d'engagement des enseignants en formation dans l'écriture et la tenue de leur portfolio renvoient aux ressources et aux opportunités de se développer que le dispositif et les interactions qu'il suscite leur permettent de saisir.

Nous avons constaté que dans tous les portfolios, des textes fonctionnent comme des *textes-pivots* : il s'est passé quelque chose ! Ces textes manifestent la prise en charge dans le discours du sujet, de tensions engendrées par le dispositif : savoirs scientifiques issus de la recherche en éducation vécus comme contre-intuitifs ; interactions

autour de concepts et de pratiques marquées par des débats idéologiques intenses ; retours sur la trajectoire sociale et scolaire propre ou sur des pratiques installées comme des habitudes venant questionner les rapports aux savoirs et à la profession telle que projetée, désirée ou appréhendée.

Ces tensions sont nées le plus souvent dans des débats avec les pairs et les formateurs, elles sont d'ordre épistémique, pragmatique ou affectif, elles sont relayées dans le dialogue écrit que le sujet tient avec soi-même dans l'écriture sur cette toile de fond polyphonique.

Autrement dit, le dispositif portfolio met en place des zones de tensions générant des confrontations de points de vue, et ces tensions soutiennent la dimension heuristique de l'écriture réflexive comme outil de transformation de soi et de ses représentations.

#### *4.2 Le portfolio comme médiation contrôlante et structurante*

Combinant par la suite les premiers critères d'analyse avec ceux de Buysse (2009) qui portent sur les systèmes cognitifs, affectifs et pratiques de régulation des apprentissages et les effets des médiations formatives sur ces apprentissages, nous avons abouti à la conception d'une grille identifiant des degrés différents dans ces processus : l'acquisition ; l'appropriation ; l'internalisation ; la maîtrise ou l'« expertise » (Buysse & Vanhulle, 2009, 2010). Cette grille a été testée sur des portfolios d'enseignants en formation pour les degrés primaire et secondaire, dans des institutions différentes, toutes disciplines d'enseignement confondues.

##### *4.2.1 Réflexivité avec ou sans régulation ?*

Ces catégories se basent sur le croisement des critères d'analyse : usage pertinent, créatif et complexe des concepts dans l'analyse des pratiques ; mise en lumière des situations extraites des expériences vécues pour les questionner en termes d'exemplarité au regard de l'agir professionnel ; usage des ressources du langage pour une énonciation en propre ; références aux ressources ou médiations offertes par la formation.

Sont pris en compte également les empan de la réflexivité : contextuel (relatif notamment aux caractéristiques des élèves, de la classe), technique (dimensions techniques, instrumentales du travail de

l'enseignant), critique (sens, finalités, valeurs, motifs d'agir) ou autoréférencé (le sujet se prend comme objet de sa réflexion, se questionne sur soi, se prend comme cause ou centre des événements).

Enfin, les indices visibles dans les discours concernant les régulations opérées – ou en voie de l'être – au niveau des actions, conceptions ou sous-jacents affectifs, sont ajoutés à l'analyse, considérant que la présence d'indices de réflexivité ne signifie pas que des régulations des manières de sentir, de faire et de penser soient nécessairement réalisées.

#### *4.2.2 Catégories de l'appropriation des savoirs professionnels*

La première catégorie reflète une acquisition du savoir par un discours quasi restitué ou reformulé, offrant peu de liens entre les éléments présentés, une absence de réélaboration des savoirs, des régulations portant sur l'action, peu de réflexivité en général sauf au niveau d'actes techniques. La deuxième catégorie consiste en une appropriation du savoir par une forme de compréhension, mais sans véritable restructuration personnelle, des régulations axées sur l'action, voire les conceptions, mais fortement articulées au travail prescrit ou au discours social, et une réflexivité très contextuelle.

Deux autres catégories permettent de montrer une appropriation plus poussée de l'agir professionnel. D'une part, l'internalisation qui suppose une création de sens en lien avec les savoirs existants transformés, personnalisés, donc une restructuration en cours, avec des régulations portant sur l'action, les conceptions ou les sous-jacents et une réflexivité de niveau contextuel, mais aussi souvent de niveau critique. D'autre part, une forme d'expertise conduisant à un nouvel état de structuration où l'intentionnalité domine avec l'expression de motifs, une reformulation consciente des savoirs intégrés au système de pensée du formé.

Ces diverses formes d'appropriation de l'agir professionnel dépendent en partie de la prégnance des médiations offertes par le dispositif dans la manière dont les sujets s'en emparent. Ce qui renvoie au degré de reliance que l'usage des portfolios en formation soutient, ou pas, mais aussi, au désir de reliance qui peut animer ces usagers, ou pas...

#### 4.2.3. *Médiation contrôlante et structurante*

Dans une perspective vygotkienne, le portfolio – en particulier s'il sollicite l'écriture réflexive - peut fonctionner comme une médiation au sens fort : c'est-à-dire, en permettant l'intériorisation de savoirs et plus encore, leur restructuration dans le fonctionnement psychique du sujet.

La médiation assure le passage du savoir de l'interpsychique à l'intrapsychique, mais également la poursuite de l'intériorisation au niveau intrapsychique qui est liée à la création d'un sens propre à l'apprenant, intégré à son système psychologique et dès lors développemental (Vygotsky, 1997).

On l'a vu, d'autres catégories de l'appropriation s'apparentent à un processus plus adaptatif que restructurant. On peut à partir de ce constat, faire l'hypothèse que le portfolio est alors investi comme une médiation limitée à la collecte de traces des apprentissages réalisés, au détriment de la production des écrits réflexifs.

Avec Buysse (2009), nous estimons utile de distinguer deux types de médiations que le portfolio peut offrir, contrôlantes et structurantes. Elles sont à notre sens indissociables en termes de dispositif, si la finalité recherchée est davantage développementale que démonstrative (auquel cas la médiation contrôlante suffit).

Les *médiations contrôlantes* permettent au sujet de déterminer ce qui est sous son contrôle ou sous le contrôle de son environnement : intégration d'objectifs, structuration de ses démarches d'analyse, intégration consciente de pistes d'action, réponse adéquate aux attentes de l'évaluation. Ces médiations sont souvent liées directement à la communication et aux exigences du formateur. A travers l'intériorisation des *médiations contrôlantes*, le sujet évolue vers des apprentissages plus ou moins autonomes, pouvant aller jusqu'à l'autoévaluation, une motivation intrinsèque, la détermination d'objectifs à atteindre, l'autorégulation.

Les *médiations structurantes* ont leur origine, entre autres, dans les concepts eux-mêmes, dans le sens qui est donné aux savoirs. Grâce aux médiations structurantes, les significations culturellement établies sont transformées dans un travail subjectif de création de sens.

Lors de l'intériorisation, ces médiations permettent le remplacement d'une structure externe propre aux savoirs par un agencement intrapsychique de ces savoirs. Les concepts fournissent ainsi au sujet les outils cognitifs nécessaires à la compréhension des savoirs. En tension avec les concepts quotidiens du sujet, ils constituent un levier de développement de la pensée et de l'agir (Karpov & Haywood, 1998).

Ainsi, le portfolio peut susciter une *réflexivité contrôlante* qui conduit à la régulation, voire à l'autorégulation, de buts, de procédures, de manières d'atteindre ces buts. Ceci correspond à une *médiation contrôlante*. Si le portfolio va jusqu'à infléchir le processus de régulation utilisé par le sujet lui-même et ce qu'il prend en compte dans un processus réflexif de transformation de sa pensée et de son agir, alors il peut également offrir une *médiation structurante*. La démarche réflexive structure alors la pensée du professionnel par un usage plus soutenu de concepts fondamentaux.

C'est cela que l'écriture devrait pouvoir soutenir.

## **5. Le sujet « hors de soi »**

Nous savons depuis l'origine des travaux que nous avons parcourus dans ce chapitre, que nos analyses ne peuvent s'appuyer sur l'idée de sujets « épistémiques », mais sur celle de sujets incarnés dans la vie et le social. De cette évidence découle l'idée que la recherche peut se doter utilement d'indicateurs pour comprendre des parcours de développement, mais que cela ne suffit pas pour saisir ce qui anime plus fondamentalement ces parcours.

Des concepts comme ceux de médiation contrôlante et structurante du portfolio peuvent aider à saisir la structure et l'impact d'un dispositif, et en retirer des implications pour la formation. Par exemple, l'insistance sur la clarté des finalités et des modes d'évaluation cohérents avec ces finalités. Un portfolio de démonstration peut facilement correspondre à une évaluation critériée basée sur des pièces attestant l'atteinte d'objectifs spécifiques, décrits dans des référentiels de compétences à atteindre.

### *5.1 La part congrue de l'évaluation sommative*

Mais il ressort plus fondamentalement des travaux présentés, que la dimension structurante de démarches orientées vers le développement,

par la médiation de portfolios sollicitant l'écriture réflexive et heuristique dans des dispositifs interactionnels, est la plus formative, mais sans doute la plus difficile à évaluer. Nous l'avons dit, dans nos dispositifs, seuls certains textes font l'objet d'une évaluation sommative ou certifiante, notamment un « récit final de trajectoire de formation » dans lequel les étudiants doivent attester de la maîtrise de concepts, d'un usage pertinent de ces concepts dans une appréhension complexe de la pratique, d'une capacité à identifier des régularités dans des situations de travail clairement décrites, d'une capacité à proposer des règles d'actions, des savoirs professionnels, et de positionner comme sujets dans leur discours.

Nous pensons que ce type d'évaluation ne peut que se limiter à ce genre de critères identifiables pour juger des indices d'une professionnalité émergente à travers le niveau de réflexivité et de conceptualisation atteint. Cette professionnalité se juge ailleurs quant à l'agir effectif – c'est le travail des superviseurs et autres tuteurs de terrain.

Ce n'est alors pas le développement en soi qui est évalué, mais un de ses aspects, non le moindre au demeurant : le fait que l'enseignant en formation se soit érigé au final en professionnel apte à parler de ses savoirs et de ses choix raisonnés par des attentes socioprofessionnelles dans lesquelles il se positionne.

## **5.2 Expérience vécue et constitution discursive d'un éthos**

Cependant, pour en arriver à ce niveau, il aura fallu former cet enseignant réflexif. La perspective développementale – et non simplement « *adaptive* » - aura été le terreau dans lequel tout le dispositif de formation se sera constitué. Il en découle nécessairement que tout au long du parcours, bien d'autres dimensions du développement professionnel que les dimensions certifiées se seront exprimées.

### *5.2.1. Situations expérimentées*

L'ancrage des étudiants dans la facette professionnelle de leur formation est une de ces dimensions. Elle soulève l'importance du concept de *situations expérimentées* (Dewey, 1993 ; Quéré, 1997) pour concevoir le portfolio, parmi d'autres dispositifs, comme maillon essentiel de la formation en alternance.

Ces situations de travail comme « environnements expérimentés » avec les opportunités de développement qu'elles offrent - ou non - rapportées par les étudiants dans leurs textes, nous renvoient à la tension que l'écriture et le dialogue avec les pairs et les formateurs peut leur permettre de travailler : entre l'*objectivation* des paramètres qui conditionnent l'agir enseignant et la *subjectivation* qui leur permet de donner sens à leur apprentissage sur le terrain.

Le constat de l'importance des récits relatifs aux situations rencontrées confirme la fonction fondatrice – visible dans ce nous appelions les textes où *il se passe quelque chose* - de leurs *préoccupations* de futurs professionnels, avec les composantes *pragmatiques*, mais aussi *existentielles* qui entrent dans ces préoccupations (Tosi & Pellanda, 2014 ; Vanhulle, 2013).

### 5.2.2. Ethos professionnel

« Dire en signifiant réellement quelque chose « je pense, je crois, je désire » plutôt que « ça pense, ça croit, ça désire », c'est accepter et affirmer une responsabilité et énoncer une revendication » (Dewey, 2012, p. 218).

À travers ces propos, Dewey s'oppose à une vision solipsiste selon laquelle « les phénomènes mentaux appartiennent exclusivement aux sujets qui les éprouvent » (p. 219), constituant l'identité personnelle. Il propose un changement de perspective sur l'expérience, en déplaçant la question de qui fait l'expérience vers le contenu de celle-ci, le quoi. Cette enquête sur le quoi et le comment implique le sujet dans une séquence historique. Le focus ne porte plus sur l'identité personnelle, mais sur l'expérience, ce qu'elle fait de la personne et ce que celle-ci en fait.

### Conclusion partielle

Dès lors qu'il tente de s'appréhender dans un univers de transactions où sujet et objets (ou situations) sont interdépendants et se transforment mutuellement, le *moi* s'incarne dans une projection au sein du monde et de la société, dans un *soi*. Ce n'est pas de subjectivité qu'il s'agit ici, mais de subjectivation : il n'y a de sujet que social, inséré dans le tissu des interactions et des activités humaines réalisées ou souhaitées.

Dans une telle perspective, la construction des savoirs et du soi professionnels au contact des situations expérimentées, puis dans une reconfiguration à travers le discours oral ou des écrits, conduit les enseignants en formation à se construire un éthos à la fois discursif (Dobrowolska, 2014) et socio-identitaire (Mosquera, 2014).

Cet éthos s'actualise dans une parole qui reconfigure l'expérience, toujours « dans un espace intersubjectif criblé de valeurs et de normes et dans lequel les interactions sociales sont vécues comme importantes » (Jorro, 2011, p. 110).

Nous l'avons vu, cet espace intersubjectif met la personne en tension, l'incitant à construire une cohérence dans un discours – au sens fort proposé par Dewey – qui accepte de se laisser affecter par les situations expérimentées. Celles-ci mettent souvent à mal ses habitudes de pensée, de ressentir, d'agir. Or, il lui faut faire face à ces situations, les comprendre, parfois y survivre psychologiquement et se réapproprier le désir du métier – bien des textes de nos étudiants en témoignent.

La réflexivité peut alors devenir « *franchissement des limites* » pour paraphraser Sartre (Delruelle, 2004) : en définissant son agir professionnel dans son rapport aux situations, la personne se construit comme sujet social « *hors de soi* ».

Pour les (futurs) enseignants, l'éthos professionnel renvoie ainsi à une éthique de la reliance, qui réside dans l'urgence de donner sens aux situations pour qu'à l'école et dans leur agir avec les élèves, *il se passe quelque chose... à la hausse*.

Sous la direction de  
Béatrice Verquin Savarieau  
et Marielle Boissart

# Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale

PRÉFACE DE JOSETTE LAYEC  
POSTFACE DE SYLVAIN VACARESSE

L'HARMATTAN

© L'HARMATTAN, 2016  
5-7, rue de l'École-Polytechnique ; 75005 Paris

<http://www.editions-harmattan.fr/>

ISBN : 978-2-343-10662-5  
EAN : 9782343106625

# Sommaire

<i>Présentation des auteurs</i> .....	9
<i>Préface</i>	
<b>Josette Layec</b> .....	15
<i>INTRODUCTION</i> .....	21

## *PREMIÈRE PARTIE*

Le portfolio comme support du processus de transaction en éducation et en formation .....	29
<i>Chapitre 1</i>	
Les dispositifs portfolio, une question d'usages ?	
<b>Béatrice Verquin Savarieau</b> .....	31
<i>Chapitre 2</i>	
Configuration de l'expérience et ingénieries du portfolio	
<b>Hervé Breton</b> .....	55
<i>Chapitre 3</i>	
Intégration des portfolios électroniques en formation des enseignants turcs et français : une étude comparative sur les effets des dispositifs mis en place	
<b>François Victor Tochon</b> .....	69

## *DEUXIÈME PARTIE*

Le portfolio facilitateur de coopération ? .....	87
<i>Chapitre 4</i>	
Pratiques et usages du portfolio en formation des maîtres	
<b>Christian Michaud</b> .....	89
<i>Chapitre 5</i>	
Le portfolio vecteur de socialisation professionnelle co-construite	
<b>Marielle Boissart</b> .....	105

*Chapitre 6*

Le portfolio, de la reliance sociale à l'employabilité durable

**Philippe-Didier Gauthier** ..... 125

*TROISIÈME PARTIE*

Le portfolio, outil de production de savoirs ? ..... 143

*Chapitre 7*

Le portfolio comme processus d'autoformation : repères et enjeux

**Catherine Clénet** ..... 145

*Chapitre 8*

Le sujet « hors de soi »

**Sabine Vanhulle** ..... 159

*Chapitre 9*

Homo sapiens retiolus : la part des autres dans la persistance à cultiver son identité et ses compétences

**Jean Heutte** ..... 179

*Postface*

**Sylvain Vacaresse** ..... 197

*Bibliographie* ..... 205