Le portfolio comme objet tiers dans les systèmes didactiques et autodidactiques

Caroline Ladage

▶ **To cite this version:**

Caroline Ladage. Le portfolio comme objet tiers dans les systèmes didactiques et autodidactiques. Actualités de la recherche en éducation et en formation (AREF), 2013, MONTPELLIER, France. hal-01444720

HAL Id: hal-01444720
https://amu.hal.science/hal-01444720

Submitted on 24 Jan 2017

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

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

N° 354/ - Le portfolio comme objet tiers dans les systèmes didactiques et autodidactiques

Caroline Ladage

Aix-Marseille Université, EA 4671 ADEF, ENS de Lyon, IFE, 13248, Marseille, France.

Mots clefs : portfolio, analyse didactique, analyse praxéologique, théorie anthropologique du didactique, formation professionnelle

Résumé :

Nous étudierons dans cette communication l'usage du portfolio en analyse de pratiques professionnelles, en posant la question de la pertinence de recourir à un outil théorique pour l'analyse afin de transformer le portfolio en un objet tiers. Nous nous inscrivons dans le courant de la théorie anthropologique du didactique, en nous appuyant plus particulièrement sur les méthodes de l'analyse didactique et de l'analyse praxéologique (Chevallard, 2012) comme outils théoriques pour comprendre les processus d'apprentissage souvent enfouis et oubliés dans l'expérience personnelle et professionnelle et permettant à l'étudiant de réaliser une analytique de sa pratique propice à la production d'un effet tiers. La revue de la littérature sur le récit en formation, plus que l'analyse des productions de portfolios met en évidence qu'un effet tiers est bien attendu, mais peut être difficile à repérer.

Introduction

L'apprentissage en situation de travail est considéré aujourd'hui comme partie intégrante d'une formation professionnelle aboutie (Bourgeois & Durand, 2012) et fait l'objet de nombreuses recherches (Albarello, Barbier, Bourgeois, & Durand, 2013). Le portfolio est souvent au cœur des dispositifs de formation au travail. Introduit comme devant consigner une sélection de travaux produits par les stagiaires, il doit servir d'interface entre lieu de stage et institut de formation. On attend du portfolio qu'il permette une « médiation réflexive » avec les actions qui y sont consignées, encourage une prise de recul sur les apprentissages et, au-delà, une construction de connaissances professionnelles (Michaux, 2012). L'engouement qu'il suscite cache mal une utilisation problématique en formation. Les vertus qu'on lui attribue ne se révèlent que si ses utilisateurs parviennent à le définir de façon claire et partagée en termes d'objectifs et de fonctionnement (Ladage & Chevallard, 2010). Peut-il, dès lors, être porteur d'un effet tiers ?

Notre dispositif de recherche s'appuie sur un corpus de 55 portfolios d'étudiants en master de sciences de l'éducation. L'analyse qualitative de ce corpus aura pour objectifs d'identifier la « profondeur » des analyses menées et d'y repérer les indices d'une médiation réflexive qui permettrait au portfolio de « faire tiers ». Les résultats devront permettre d'identifier les conditions dans lesquelles le portfolio pourra jouer un tel rôle, où se dessine une rupture du face à face avec le formateur, en laissant néanmoins place aux régulations de ce dernier. Nous constaterons que le portfolio ne peut devenir un objet tiers qu'à la condition que se créent des liens entre formateur et étudiants par le moyen d'une écriture partagée dans le portfolio, articulée par une analyse théorique des pratiques décrites.

1 Se former au cœur des pratiques professionnelles

Des nombreuses recherches sur la formation en contexte professionnel nous ne retenons ici que les grands axes intéressant notre communication. Partant d'un bref rappel à propos de l'apprentissage au travail, nous irons vers le thème du récit en formation en tâchant d'identifier si et de quelle manière les chercheurs témoignent de dispositifs ou d'objets pouvant « faire tiers » dans une relation éducative.

Précisons d'abord que nous nous référons ici à une notion de *tiers* qui se rapporte à un *objet* qui fait tiers, au sens d'*objectus* en latin, « ce qui est placé devant »[1]. Un objet tiers aurait la capacité de séparer et de réunir, d'exposer et d'objecter. Ces caractéristiques peuvent-elles naître de l'utilisation d'un portfolio en formation professionnelle ? Quelles en seraient les manifestations ? Nous rappellerons d'abord le cadre théorique principal sur lequel s'appuie généralement l'utilisation du portfolio en apprentissage.

1.1 Apprendre au travail

Les travaux consultés s'accordent sur le postulat selon lequel la formation « formelle » ne suffit pas pour apprendre un métier, certains apprentissages devant se faire sur le lieu du travail. S'appuyant notamment sur les théorisations de William James et de John Dewey (Bourgeois & Durand, 2012, p. 11), ces travaux se réfèrent à Pierre Rabardel pour souligner que l'activité humaine au travail comporte une dimension *productive*, par laquelle la personne transforme le monde, et une dimension *constructive*, par laquelle la personne se transforme elle-même. La situation de travail y est repérée comme un déterminant important de l'apprentissage, constituant son environnement dans sa dimension sociale et technique (Bourgeois & Durand, 2012 ; Albarello, Barbier, Bourgeois & Durand, 2013).

Un questionnement clé de ces travaux porte sur la dimension cognitive de l'apprentissage au travail. Durand (2012) souligne ainsi que les transformations de l'activité liées à ses composantes productive et constructive sont en général peu perceptibles par le sujet. Il présente l'activité comme « une actualisation à chaque instant d'un certain potentiel actuel et virtuel » et note que « sur une base de répétition et de recherche d'invariance, l'activité qui a été actualisée peut-être généralisée en *types*, *schèmes*, *habitudes*, ou *habitus* selon les différentes théories, qui constituent le référentiel de l'acteur, c'est-à-dire des virtualités à l'origine des ouvertures futures de possibles » (p. 26).

Les difficultés de perception, d'explicitation et de communication sont au cœur des recherches sur l'apprentissage sur le lieu de travail. Elles constituent l'un des enjeux clés de l'introduction de l'écriture dans un portfolio qui vise à répondre aux questions : comment expliquer la manière dont est mise en œuvre une activité complexe ? Comment comprendre pourquoi agir de telle ou telle manière ? Face à ce type de questionnement, Donald Schon proposait d'introduire une « épistémologie de la pratique » procédant par *"a reflection-in-action essential to professional artistry"* afin de révéler ce que *"the workaday life of the professional practitioner reveals, in its recognitions, judgments and skills, a pattern of tacit knowing-in-action"* (Schon, 2001, p. 4). Schon a cherché à mettre en avant ce qui se joue dans la réalisation de tâches complexes par ce qui sera traduit en français par « pensée réflexive », dont nous préférons donner la description dans sa version originale :

[1] Voir l'entrée *Objicio* dans le *DicoLatin* à l'adresse suivante :

http://www.dicolatin.com/FR/LAK/0/OBJECTUS/index.htm.

> In spite of their tacit complexity and virtuosity, however, our spontaneous responses to the phenomena of everyday life do not always work. Sometimes our knowing-in-action yields surprises. And we often react to the unexpected by a kind of on-the-spot inquiry which I shall call reflection-in-action. (p. 11)

Schon constate que la description de la *reflection-in-action* peut être très difficile et que la réflexion sur cette réflexion dans l'action l'est encore davantage, comme témoigne l'extrait suivant :

> Clearly it is one thing to engage spontaneously in a performance that involves reflection-in-action, and quite another thing to reflect on that reflection-in-action through an act of description. It is still another thing to reflect on the resulting description. Indeed, these several, distinct kinds of reflection can play important roles in the process by which an individual learns a new kind of performance. (p. 13)

Les différents niveaux de réflexion mentionnés par Schon nous semblent insuffisamment présents dans la simple notion de « réflexivité », si fortement sollicitée dans la justification de l'usage du portfolio qu'elle peut en rendre l'usage opaque.

L'examen de la littérature n'a pas permis de repérer des recherches qui témoigneraient, de façon explicite ou non, d'un phénomène d'« effet tiers » de l'introduction d'un objet dans la relation pédagogique et didactique. Par contraste, les travaux qui insistent sur la dimension verbale des interactions sociales, notamment ceux consacrés au récit en formation, offrent davantage d'indices : l'écriture y est souvent présentée comme une rupture du face à face de la relation éducative et peut de ce fait être regardée comme génératrice d'effets tiers.

1.2 Le récit en formation : quelles manifestations d'effet tiers ?

Bernard Donnadieu mentionne le constat partagé que la « connaissance et la transmission de l'expérience humaine passent par le récit de cette expérience » (Donnadieu, 2004, p. 11). On trouve dans la manière dont il décrit le rôle du récit en formation des formes possibles d'un effet tiers quand il affirme que « comprendre l'expérience en situation, c'est se comprendre avec les autres dans cette expérience grâce à la distance produite par le récit ». Se référant à Paul Ricœur, il considère que « le récit reçu et interprété est aussi le moyen d'une "refiguration" de cette expérience qui ouvre à la compréhension de "mondes possibles" ». Le récit inclut une autre dimension de ce qui a été vécu pour celui qui l'écrit et pour celui qui le lit (qui le reçoit), « il est tourné vers le projet parce qu'il produit des significations nouvelles et inédites sur ce qui est déjà advenu » (p. 12). Dans le cas d'un dispositif de régulation de stage d'une formation par alternance, Donnadieu conclut que c'est « du dispositif lui-même que naît la nécessité pour le stagiaire de "tresser", d'"enchâsser" l'explication et la description de l'expérience dans la trame narrative du texte d'un rapport » (p. 13).

Françoise Cros met de même en évidence que les dispositifs dans lesquels l'écriture sur les pratiques est insérée sont déterminants dans la formation professionnelle (Cros, 2004, p. 77). Enquêtant sur les effets des dispositifs d'analyse de pratique, elle s'intéresse à l'usage de l'écriture comme outil avec lequel l'analyse de pratiques est menée, afin de produire un passage de l'expérience à des savoirs plus durables. L'écriture sur la pratique prend dans ce cas une forme particulière que l'auteure décrit ainsi :

> Elle a été entendue comme un syntagme qui recouvre la traduction en traces écrites d'une réalité reconstruite ou, plutôt, d'un vécu particulier (certains parlaient de ressenti). L'écriture sur la pratique n'est ni l'hypostase de la pratique, ni une transcription de la réalité, mais un filtre cognitif, affectif, émotionnel, social, etc. La reconstruction fidèle de ce qui s'est passé dans la réalité n'est pas ce qui est recherché à travers cette écriture. […]
>
> Ce qui « tient » l'écriture sur la pratique dans cette recherche, ce sont les dispositifs de formation qui lui donnent sens. Ces dispositifs sont l'écrin dans lequel repose l'écriture sur la pratique (personnalité des formateurs, leur rapport à l'écriture, les consignes données, les modalités de regroupements, les situations d'écriture, etc.) (p. 84)

Avec les notions de *filtre* et d'*écrin*, Cros va vers l'esquisse d'un effet tiers potentiel, qui ne se réalise que dans certaines conditions, comme le confirme encore ce passage sur l'écriture en analyse de pratiques :

> De manière évidente, cet ineffable du moi doit s'altérer pour devenir communicable dans une langue écrite appartenant aux lecteurs. L'écriture est cet objet de médiation, à la pointe du rasoir, entre soi et la réalité extérieure : le scripteur doit écrire pour que l'autre comprenne et fasse sien la situation pourtant singulière. (p. 87)

Se référant à D.W. Winnicot (1971), elle ajoute que « l'écriture à des fins de professionnalisation serait également un "acte transitionnel" dans la mesure où elle conduit à abandonner l'expérience professionnelle vécue pour se diriger vers un espace de communication sociale différé » (p. 87).

On est ici au plus près de la description d'une situation où le réceptacle de l'écriture fait tiers entre celui qui écrit et celui qui lit, d'autant qu'elle envisage que celui qui lit puisse être le scripteur lui-même prenant « sa propre action racontée comme objet de réflexion » (p. 88).

On retrouve l'importance de la présence d'un lecteur chez Pellanda Dieci et Tosi (2010) pour qui, « du retour aux sources à la projection vers l'avant, l'écriture favorise aussi le dévoilement d'une part de soi jusqu'alors tue et l'acceptation de son exposition au regard d'autrui » (p. 45).

Mais de quel type d'écriture s'agit-il ? Les récits en formation sont de divers types (descriptions, narrations, analyses, orales ou écrites). Il est aussi question d'*écriture réflexive*, décrite par Mireille Snoeckx (2011) comme « une écriture singulière, impliquée, expérientielle, qui comporte des dimensions narratives, descriptives argumentatives et prospectives » et qui explique « "comment passer du narratif au descriptif puis à l'argumentatif" dans le cadre d'une écriture impliquée qui se confronte à la distanciation » (p. 7).

Citons enfin Catherine Rolland (2007), pour qui « écrire permet l'émergence du tiers absent, mais aussi du sujet absent. Cela a pour effet de favoriser la reprise d'une maîtrise sur la réflexion professionnelle, accélérée par ce passage à l'écriture » (p. 108). À propos de l'introduction de l'écrit dans un dispositif de supervision de la formation du travailleur social, cette auteure cite l'écrit comme « objet tiers », qui « se situe à l'intersection de la position d'acteur dans un dispositif ou un service, et de la position de sujet, où le travailleur social est impliqué dans ses relations » (p. 109).

À la lumière de ces témoignages sur le rôle de l'écriture en formation, la forme écrite du récit apparaît comme une condition essentielle pour que le récit fasse tiers. Cela soulève la question du type d'écriture et du type de dispositif, sur laquelle la littérature consultée reste assez silencieuse. Journaux et portfolios sont cités, mais il arrive qu'aucune précision ne soit donnée. Cela pose ensuite la question du contenu, dont témoigne Rolland : « Le travail d'écriture réinstaure un certain relief au sein d'une pratique souvent recouverte d'évidences que le travailleur social ne nomme plus. "Je le fais au quotidien et je ne sais pas que je le fais", nous dit l'un d'entre eux » (p. 110). La question des contenus de l'écriture sera approfondie en relation avec l'approche didactique, en laquelle s'ancre notre recherche. Nous revenons d'abord sur l'importance du type de dispositif.

1.3 Par quelles fonctions un dispositif de formation peut-il « faire tiers » ?

Les recherches sur le récit ou l'écrit en formation ne donnent que rarement des précisions sur le fonctionnement des dispositifs et outils employés pour permettre l'écriture dans un système

didactique donné. Or ceux-ci sont déterminants dans l'efficacité de l'apprentissage en tant que « faisant tiers » dans une formation professionnelle.

Cros propose de définir « les ingrédients d'un dispositif d'accompagnement à l'écriture » et note que « les connaissances produites sur les savoirs professionnels jaillissent de ce montage, en ce que l'écriture a permis au formé d'écrire ce qu'il ne pouvait pas dire, ni *se* le [*sic*] dire, ni *leur* dire » (p. 89).

Buysse et Vanhulle (2009) étudient également le portfolio comme dispositif de médiation et constatent que « les dispositifs de formation proposent en effet de nombreuses médiations : interventions des formateurs, portfolios de développement professionnel, journaux réflexifs et autres outils, porteurs de manières diverses de médiations contrôlantes et/ou structurantes » (p. 232). Un effet tiers est ainsi signalé : pour ces auteurs « certains outils agissent en tant que médiation et permettent en général de la prolonger, facilitant la poursuite de l'intériorisation au niveau intrapsychique que nous qualifierons avec Brossard (2004) d'*internalisation* » ; et d'ajouter que « la pratique réflexive constitue une des médiations inter-psychiques fondamentales de l'appropriation des savoirs professionnels » (p. 229).

Le portfolio peut-il *faire tiers* dans la relation éducative ? L'introduction d'un portfolio dans un système didactique peut-il assurer une médiation formatrice ? À ce propos, Yves Chevallard (1987) souligne les risques de faire d'une telle médiation « un enjeu préalable de toute activité didactique » :

> Le problème rencontré à propos de la médiation que constitue l'institution didactique prise comme un tout se retrouve en chaque médiation particulière : le moyen peut être pris pour la fin, le représenté peut disparaître derrière le représentant, le signe peut s'opacifier et offusquer le signifié. (p. 32)

Que sont les conditions et contraintes pour qu'un portfolio produise en formation un effet tiers pour les acteurs de la relation didactique ?

Dans les recherches citées, la question du contenu de l'écrit paraît éludée. Or il nous semble que la nature de l'écrit conditionne l'obtention d'un effet tiers, celle-ci étant elle-même conditionnée par l'apport dans le dispositif de formation d'outils théoriques favorisant la compréhension des actions menées, tant du point de vue des choix opérés que du point de vue de la genèse des connaissances.

Faute de recourir à de tels outils, la production écrite risquerait fort de rester à un niveau de simple narration, à partir duquel aucune distance ne pourra être prise ni aucune connaissance construite. L'objet produit serait alors celui décrit en psychanalyse sous le nom d'*objet partiel*[2], en une situation où l'auteur de l'objet, pris inconsciemment en un schéma archaïque (Freud, 1928), est poussé à lui conférer fantasmatiquement la valeur d'un cadeau qu'on retient pour soi ou qu'on accorde au formateur, et non d'une production modélisant ses actions propres sur le monde, troisième élément qui, dans la situation de formation, institue une rupture productive. C'est alors en ce point de notre analyse qu'il nous semble opportun d'exposer les outils théoriques proposés en TAD, *analyse didactique* et *analyse praxéologique*, en vue d'approcher la teneur du contenu possible d'un portfolio.

2 Une approche en théorie anthropologique du didactique

Partant des notions de praxéologie, d'analyse didactique et d'analyse praxéologique, nous tâcherons de mettre en évidence l'utilité – pour la personne en formation – de ces outils

[2] Le *Vocabulaire de la psychanalyse* (Laplanche & Pontalis, 1984, p. 294) précise que les objets partiels sont principalement des « parties du corps, réelles ou fantasmées (sein, fèces, pénis), et de leurs équivalents symboliques » avant d'ajouter : « Même une personne peut s'identifier à ou être identifiée à un objet partiel. »

théoriques dans la compréhension de l'activité humaine. À cet égard, notons que Yves Chevallard (2011) souligne « que la capacité à engager et à approfondir une analyse didactique a un intérêt beaucoup plus large qu'on ne le croit généralement : un intérêt "citoyen" » (p. 14).

2.1 La notion de praxéologie comme révélateur

La notion de praxéologie et les notions associées de *type de tâches*, de *technique*, de *technologie* et de *théorie* constituent une clé pour répondre à la question : « De quoi naissent tout à la fois les objets et les rapports aux objets ? » Nous résumerons ainsi cette théorisation[3] : à l'origine il y a l'activité humaine, dont l'unité élémentaire consiste en l'accomplissement d'une *tâche*. Le point de départ de l'analyse de l'action que propose la TAD est le repérage des *types* de tâches, premier composant des praxéologies. Le deuxième composant est la *technique*, ou savoir-faire pour accomplir les tâches du type considéré. Chevallard se réfère ici à Marcel Mauss, qui montre qu'il faut des techniques même pour marcher (Schlanger, 2012) : les actes en apparence les plus naturels sont réalisés grâce à des techniques déterminées. Ces deux composants constituent le bloc de la *praxis*. On ne sait cependant rien à ce stade sur la qualité du savoir-faire disponible. Il peut ainsi y avoir des tâches pour lesquelles les techniques disponibles sont fragiles, voire inexistantes. L'élaboration d'une technique nouvelle fait alors passer de la *statique* praxéologique à une *dynamique* praxéologique, qui est au cœur des questions étudiées en didactique.

À côté du bloc de la *praxis*, qui répond à la question « Comment accomplir les tâches de tel type ? », il y a le bloc du *logos*, qui répond à la question « Pourquoi accomplir ce type de tâches de *cette* manière ? ». Il y a ainsi un troisième composant praxéologique : le « discours » qui *justifie* le recours à la technique, l'explique, l'éclaire, lui donne une certaine *intelligibilité* et qu'on appelle en TAD une *technologie*, « discours raisonné » (*logos*) sur le savoir-faire (*technê*). Une technologie l'est d'abord *pour* une personne ou une institution – qu'elle soit satisfaisante pour tous n'est pas acquis a priori. Une technologie peut devenir silencieuse, naturalisée, oubliée. Les technologies reçoivent des justifications supplémentaires d'un quatrième composant praxéologique : les énoncés *théoriques*, qui apparaissent plus « généraux », plus « abstraits » que les technologies et qui fondent, encadrent, guident la conception et la production des technologies en leur conférant intelligibilité et cohérence. À travers un grand nombre d'exemples d'analyses de praxéologies aussi bien de la vie quotidienne que professionnelle, Chevallard met en évidence le problème pour une société de la gestion des praxéologies présentes en ses institutions, chacune des personnes qui les composent ayant un rapport personnel répondant à un rapport institutionnel à ces praxéologies. Le chercheur, le didacticien, mais aussi le citoyen ont le devoir de manifester un *souci praxéologique* constant pour repérer l'état de l'équipement praxéologique des personnes et des institutions. C'est pour outiller ce souci praxéologique que Chevallard propose de mettre en œuvre des analyses didactiques et praxéologiques.

2.2 Le travail de l'analyse didactique et de l'analyse praxéologique

2.2.1 Comment opère le contact avec le milieu du travail ?

Dans l'analyse didactique enseignée aux étudiants, il leur est demandé de repérer le déroulement de leurs premiers contacts avec le milieu du travail et d'identifier les conditions

[3] Voir une explication détaillée de la notion de praxéologie et des différents niveaux d'analyse dans les leçons de didactique d'Yves Chevallard (2012).

et contraintes qui ont pesé sur les différents moments ayant marqué leur entrée dans différents milieux professionnels.

En formation professionnelle, il est attendu que les apprentissages se réalisent au moins en partie en contact direct avec des situations professionnelles authentiques. Du contact avec le milieu professionnel peuvent naître différentes configurations didactiques, mettant en jeu, entre des collectifs de personnes, des interactions manifestant un degré variable d'intentionnalité didactique. Le milieu professionnel n'est cependant pas constitué, a priori, de situations didactiques, c'est-à-dire de situations au sein desquelles une intention didactique peut être repérée. Les situations au sein desquelles l'intentionnalité didactique paraît faible ou absente soulèvent la question de savoir si, que l'on soit novice ou déjà expert, on peut apprendre en contact direct avec une situation professionnelle. Cela revient à se demander à quelles conditions et sous quelles contraintes l'expérience professionnelle permet l'acquisition de connaissances dans un système didactique *non aidé*, ou *faiblement aidé*, qu'il soit pérenne ou furtif.

Chaque situation dans laquelle une personne évolue, chaque institution qu'elle fréquente influe sur sa dynamique cognitive, favorisant ou freinant la construction de son expérience. Comment la personne peut-elle identifier ce qu'elle apprend et comment apprend-elle dans l'expérience professionnelle sans cadre théorique pour le déchiffrer ?

2.2.2 Comprendre les processus d'apprentissage enfouis et oubliés dans l'expérience personnelle et professionnelle

L'analyse de l'activité humaine à l'aide de la notion de *praxéologie* au sens de la TAD part du repérage des quatre composants principaux d'une praxéologie. Ce qui est analysé dans une telle analyse est la manière dont une personne s'y prend dans le travail qu'elle réalise. L'analyse a pour objectif de réfléchir sur l'état et le fonctionnement de l'équipement praxéologique de la personne et notamment de son rapport personnel et du rapport institutionnel aux objets de savoir mis en jeu (Chevallard, 2003). Ce type d'analyses peut aboutir à la mise au jour de la genèse de l'expérience d'une personne, de son équipement praxéologique et des conditions et contraintes de son élaboration. L'approche didactique a pour objectif de développer la capacité d'une analytique de ses praxéologies pour contribuer à comprendre les processus d'apprentissage enfouis et oubliés dans l'expérience personnelle et professionnelle.

2.3 Le choix du portfolio comme dispositif

Pour mettre à l'épreuve une telle démarche en analyse de pratiques professionnelles (basée sur la description écrite de situations professionnelles et leurs analyses théoriques), nous avons introduit le portfolio comme dispositif didactique dont les fonctions annoncées aux étudiants sont de faciliter la consignation de leurs travaux et des régulations de l'enseignant[4]. Pour exploiter au mieux le potentiel de ce type de dispositif, un format numérique était demandé[5], en vue d'une évolution facile, illimitée des contenus consignés.

L'enjeu didactique est une capacité d'analyse des pratiques professionnelles authentiques et vécues, en vue de renforcer l'équipement praxéologique mobilisable par l'étudiant. Le travail demandé se réalise en deux temps : d'abord la description d'une situation professionnelle, ensuite son analyse. Chaque phase fait l'objet d'une régulation et une série de cours portent

[4] Nous avons étudié ailleurs la difficulté de travailler avec un portfolio, tant cette notion souffre d'une multitude d'acceptions et d'usages imprécisément définis (Ladage & Chevallard, 2010).

[5] Le choix de formats numériques est grand, du simple fichier texte au développement d'un blog personnel.

sur l'analyse de pratiques professionnelles à la lumière de différentes théories du champ des sciences de l'éducation.

Précisons qu'un portfolio de ce type vise la consignation par l'étudiant de ses propres mécanismes d'apprentissage dans des situations professionnelles clairement identifiées et ne constitue en aucun cas un portfolio vitrine listant des compétences souvent sans lien avec des pratiques professionnelles effectives.

Notre hypothèse est que l'intégration dans le travail d'analyse d'une approche théorique maîtrisée par l'étudiant permet une prise de distance favorisant l'effet tiers recherché : l'analyse théorique réalisée par l'auteur du portfolio l'amènera à objectiver les situations professionnelles vécues et décrites, avec la conscience d'être lu et accompagné par l'enseignant qui interagit avec lui dans le portfolio dans le temps de la formation. Le portfolio aurait en ce cas une fonction didactique sous certaines conditions et contraintes : dans un premier temps se constituerait un système autodidactique dans lequel une instance apprenante *x* (l'étudiant) réalise une production écrite sur le vécu de ses apprentissages ; dans un deuxième temps il soumet cette production à une instance d'aide à l'étude *y* (l'enseignant, le formateur) qui questionne le travail de *x* au sein d'un système didactique auxiliaire faiblement aidé, associé lui-même au système didactique principal (le cours sur l'analyse de pratiques professionnelles). Dans ce système faiblement aidé, l'écriture partagée et la supervision assurée par *y* vise une médiation qui rompt avec le face à face pédagogique. Selon le désir de l'étudiant, cette écriture pourra être poursuivie par lui au-delà de la formation, dans un système autodidactique. Nous faisons également l'hypothèse que la forme libre du portfolio aide à l'émergence d'un tel effet tiers, la forme libre permettant une transformation du contenu et de sa structure selon l'usage que l'auteur en fait ou souhaite en faire : un portfolio structuré dans un format imposé gênerait la dévolution à l'étudiant de la tâche d'établir l'analytique attendue de lui de ses praxéologies professionnelles.

3 Le dispositif de recherche

Notre recherche s'appuie sur un dispositif mis en place depuis cinq ans en master professionnel de sciences de l'éducation. L'analyse qualitative d'un corpus riche de plus de 150 productions d'étudiants a révélé des phénomènes qui ont attiré notre attention et nous ont amenée à faire évoluer le dispositif d'année en année[6]. L'objet de cette communication est l'analyse du corpus de l'année en cours (55 portfolios) en vue de voir si un effet tiers s'y est produit et si le portfolio peut apparaître comme objet tiers dans la relation éducative. Il faut noter que le dispositif n'a pas été construit à cet effet et que la question de l'effet tiers doit y être lue de manière oblique et a posteriori, pour en repérer les manifestations spontanées.

3.1 L'analyse des résultats

Il n'est pas aisé de saisir, dans les productions des étudiants, un effet tiers. Sur le plan didactique soulignons la difficulté de repérer et de décrire une expérience professionnelle personnelle et d'en réaliser une analyse praxéologique. Lorsque l'analyse praxéologique a été bien comprise, le travail a donné lieu à des analyses généralement fécondes, ouvrant la voie à une manifestation claire de développement professionnel. Peut-on pour autant en conclure qu'un effet tiers se soit produit ?

L'hétérogénéité des productions – du fait de la diversité des horizons professionnels des étudiants, de la variété des théorisations mises en œuvre, mais aussi du format libre –, nous a poussée à écarter toute tentative de dégager des indicateurs, pour limiter notre recherche d'un

[6] Voir à ce sujet Eymard, Ladage & Vial, 2012.

effet tiers à deux axes d'analyse : d'une part la structure du récit et la manière dont les praxéologies sont formulées, pour étudier la pertinence de ce mode d'analyse pour la communication à autrui de l'expérience ; d'autre part le discours produit spontanément par les étudiants pour faire part de l'effet que ce travail aurait eu sur eux – nous avons vu apparaître, de façon spontanée, des passages dans les productions écrites touchant les effets du travail réalisé et les difficultés éventuelles rencontrées.

La place manque ici pour présenter le résultat des analyses des productions écrites des étudiants. Nous nous limiterons donc à citer quelques points saillants de l'analyse de leurs discours sur l'exercice du portfolio.

3.2 Le discours sur la pratique du portfolio

L'analyse des 55 portfolios produits durant l'année en cours montre que 20 étudiants ont intégré à leur travail une introduction et 27 une conclusion (15 cumulant les deux). Près du tiers des étudiants sembleraient ainsi éprouver le besoin de commenter le travail réalisé. Ces textes sont constitués de discours sur la démarche engagée, certains pour en expliquer la construction, d'autres pour faire part de difficultés rencontrées. Nombreux sont ceux qui ont souhaité esquisser les apports de l'exercice. Voici à titre d'exemples quelques formulations commençant par « Le portfolio m'a permis » ou « a eu comme effet » :

- de problématiser cette situation et comme je l'espérais de pouvoir comprendre ce qui s'est produit et de prendre de la distance ;
- d'effectuer une rétrospection de mon parcours tant professionnel que personnel ;
- de mettre en exergue ma volonté de comprendre les mouvements humains mais également les miens, de développer mon empathie, d'apprendre à me distancier face aux situations complexes que j'ai rencontrées ;
- de m'ouvrir des champs de possibilités en dehors des normes et du conformisme du métier d'ingénieur pratiqué jusqu'ici ;
- à la fois d'oser aller me replonger et regarder, de beaucoup plus près des situations qui ont parfois été source de satisfaction ou encore de remises en question, d'identifier des fonctionnements et d'envisager d'autres manières de faire ;
- une mise à distance de la gestion de mes affects, de développer une stabilité émotionnelle, et des compétences concernant ma pratique professionnelle.

Ce qui frappe ici, c'est la généralité du discours et son caractère ambitieux. On peut certes se demander si ces développements n'ont pas été introduits pour se rassurer en suivant un modèle canonique du devoir d'étudiant, incluant introduction et conclusion. Même si tel était le cas, ce qui est fort possible, il nous paraît significatif que ces parties portent (à une exception près) sur la démarche entreprise et non sur l'analyse des situations elle-même. Citons encore la déclaration suivante d'un travailleur social, qui témoigne d'une attitude candide favorable à la réussite du travail de portfolio :

> Lorsque la démarche du portfolio de compétences m'a été présentée, je ne pouvais m'imaginer le processus dans lequel j'allais m'engager. En effet, après la stupéfaction de devoir mettre en mots ma pratique, exercice tant décrié dans ma profession, je me réjouis de devoir passer par ce détour, obligatoire, il me semble, en formation. Ce travail de réflexion a eu pour moi trois objectifs : prendre du recul sur ma pratique, passer à l'écrit pour oser m'autoriser une posture, m'alimenter d'auteurs.

Les deux axes d'analyse envisagés ne donnent que des informations partielles sur la présence d'un effet tiers dans l'usage du portfolio, dont l'étude nécessiterait de notre part la mise en œuvre d'une démarche clinique pour arriver au plus près des manifestations possibles de cet effet.

3.3 Discussion

L'analyse des portfolios produits au cours de la période de cinq ans examinée montre que l'apparition de portfolios comme objets tiers ne s'est faite que les deux dernières années, de

façon concomitante à l'introduction d'outils théoriques à mettre en œuvre dans l'analyse des pratiques. Dans les productions antérieures, l'exercice est majoritairement resté à un niveau de portfolio-vitrine n'aboutissant souvent à aucun autre effet que l'exclamation « J'ignorais que je savais faire tout ça ! ». Il apparaît ainsi clairement que l'effet tiers ne peut se produire que si l'on dépasse le stade de l'exclamation sur sa production, passage qui ne peut se réaliser sans référence clairement identifiée à un discours théorique.

Il n'en reste pas moins que l'exercice n'est pas aisé, comme en témoignent nombre d'étudiants et le fait que les quelques bons résultats obtenus semblent souvent fragiles. Le dispositif rencontre ainsi une série de contraintes dont il y a lieu de tenir compte dans son évolution et sa reproduction éventuelles, tel le temps nécessaire à l'étude d'approches théoriques et aux régulations par l'enseignant, ou la prégnance du modèle du portfolio-vitrine (étranger à toute fonction d'aide à l'étude) dans les démarches des étudiants, malgré la présence d'un cahier des charges sans doute jamais assez précis.

4 Perspectives et conclusion

Les résultats obtenus en cherchant à identifier un effet tiers du portfolio dans l'apprentissage de l'analyse des pratiques professionnelles montrent que l'enseignant peut prendre appui sur ce dispositif pour atteindre son objectif didactique : s'il intègre des outils théoriques appropriés, l'usage du portfolio peut contribuer à l'augmentation du pouvoir d'agir des personnes au travail. L'introduction de l'analyse didactique et praxéologique aboutit à une meilleure prise de conscience par l'étudiant de la genèse de ses capacités et de ses manières d'agir, ainsi que des conditions et contraintes personnelles et collectives pesant sur cette genèse.

La difficulté rencontrée pour identifier des indicateurs de la présence d'un effet tiers met en évidence la nécessité d'appuyer la recherche sur une démarche davantage clinique. Nous ne pouvons affirmer avec certitude avoir observé un effet tiers grâce à notre dispositif ; nous pouvons seulement noter que la littérature sur le récit en apprentissage semble suggérer un tel effet, dont nous avons trouvé des traces dans le discours des étudiants.

Le problème nodal dans l'usage d'un portfolio en apprentissage est de savoir si l'étudiant regardera sa production comme séparée de lui, non comme une fin en soi mais comme servant une fonction didactique, et cela devant un tiers, le formateur ou – pourquoi pas ? – un pair jouant le rôle d'aide à l'analyse du portfolio.

Un autre champ de recherche semble important : l'usage du portfolio dans les systèmes autodidactiques accompagnant une démarche d'apprentissage tout au long de la vie. Un portfolio (quelle qu'en soit la forme) ne devrait-il pas accompagner tous les professionnels que nous sommes ? Au prix de quels apprentissages individuels et collectifs, cela reste à explorer.

Références

Bourgeois, E. & Durand, M. (Eds.) (2012). *Apprendre au travail*. Paris : PUF.

Buysse, A. & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions Vives, Recherches en éducation, 5*(11), 225-242.

Chevallard, Y. (1987). Médiations et individuation didactiques. *Interactions didactiques, 8,* 23-34.

Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury S. & M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 81-104). Paris : Fabert.

Chevallard, Y. (2011, 21 janvier). *Journal du séminaire TAD/IDD. Séance 2*. Disponible en ligne : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/journal-tad-idd-2010-2011-2.pdf

Chevallard, Y. (2012). *Leçons de didactique fondamentale*. Université Aix-Marseille. Disponible en ligne : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/DFM_2011-2012_Module_1_LD_.pdf

Cros, F. (2004). Place du récit dans l'écriture à des fins de formation professionnelle. *Questions Vives, Recherches en éducation, 2*(4), 77-89.

Donnadieu, B. (2004). Quelle est la fonction de la narration dans le processus de formation des adultes ? *Questions Vives, Recherches en éducation, 2*(4), 11-13.

Durand, M. (2012). Travailler et apprendre : vers une approche de l'activité. In E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Apprendre au travail*. Paris : PUF.

Eymard, C., Ladage, C. & Vial, M. (2012). Savoir décrire une situation professionnelle ; une condition clé dans l'évaluation des compétences professionnelles à l'aide d'un portfolio. *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel.* Congrès ADMEE, Luxembourg.

Freud, S. (1928). Sur les transformations des pulsions particulièrement dans l'érotisme anal. *Revue française de psychanalyse, II*(4), 609-616.
Disponible en ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5443898g/f1.textePage

Ladage, C. & Chevallard, Y. (2010). La place du portfolio dans la conception et l'implémentation d'une organisation didactique : problèmes ouverts. In Sensevy, G., Albero, B., Gueudet, G. & Blocher, J.-N. (Éds). *Actes du colloque international Efficacité et équité en éducation* [cédérom]. Rennes : AECSE - Rennes 2 - IUFM de Bretagne - UBO.

Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1984). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.

Michaux, C. (2012). Le portfolio, quel lien entre les écrits réflexifs et les compétences ? *Mesure et évaluation en éducation, 35*(2), 9-38.

Objicio (2013, 17 juillet). Dictionnaire en ligne DicoLatin.

http://www.dicolatin.com/FR/LAK/0/OBJECTUS/index.htm

Pellanda Dieci, S. & Tosi, J.-M. (2010). Le portfolio et l'écriture réflexive comme aide à l'intégration de compétences et savoirs professionnels. *Formation et pratiques d'enseignement en questions 11*, 33-54.

Rolland, C. (2007). L'écrit en supervision : un espace tiers médiateur. In P. Lebbe-Berrier (Ed.), *Supervisions éco-systémiques en travail social* (pp. 107-125). Paris : ERES.

Schlanger, N. (éd) (2012). *Marcel Mauss, Techniques, technologie et civilisation*. Paris : PUF.

Schon, D. (2001). The Crisis of Professional Knowledge and the Pursuit of an Epistemology of Practice. In J. Raven & J. Stephenson (Eds.). *Competence in the learning society* (pp. 185-207). New York : Peter Lang. Disponible en ligne : http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/heca/heca_cl13.pdf

Snoeckx, M. (2011). De l'écriture en analyse de pratiques : un dispositif en trios. *Expliciter 89*, 6-14.

Winnicot, D.W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.