



Le portfolio et l'écriture réflexive comme aide à l'intégration de compétences et savoirs professionnels

Sandra PELLANDA DIECI¹ (IUFE, Université de Genève, Suisse),

Jean-Marc TOSI² (IUFE, Université de Genève, Suisse)

Dans cet article, nous souhaitons d'abord montrer comment des maîtres de l'enseignement secondaire en formation initiale s'approprient peu à peu des compétences en questionnant des situations issues de leur pratique professionnelle qu'ils choisissent librement. Puis comment, dans un mouvement d'aller et retour entre un référentiel de compétences préexistant et les situations présentées, ils affinent progressivement leur analyse basée sur de multiples interactions tant avec leurs pairs qu'avec leurs formateurs. Enfin nous mettons en évidence le rôle joué par l'écriture réflexive qui tend à questionner la construction des compétences et des savoirs professionnels.

Mots-clés : portfolio, écriture, formation des enseignants

Introduction

Sur mandat de la Conférence des Directeurs des Hautes Ecoles Pédagogiques (CDHEP), un groupe de travail a développé un référentiel de compétences³ pour l'ensemble des enseignants en formation de l'espace latin de Suisse. Après consultation d'un échantillon de formateurs, ce RC est entré dans une phase d'expérimentation auprès des enseignant(e)s⁴ en formation de diverses institutions. Dans cet article, nous retraçons l'expérimentation, qui s'est déroulée à l'IFMES à Genève et qui a débuté en janvier 2007 et s'est terminée en juin 2008 par la présentation et la certification du portfolio et du bilan de compétences. Dix candidats se sont portés volontaires, ces candidats appartiennent aux deux

1. Contact : sandra.pellandadieci@unige.ch. Chargée d'enseignement à l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) à Genève, en approches transversales. Dossier de développement professionnel, groupe de recherche Théorie, Action, Langage et Savoirs (TALES). Au moment de l'expérimentation, formatrice en transversal à l'Institut de formation des maîtres de l'enseignement secondaire (IFMES).

2. Contact : jean-marc.tosi@unige.ch. Chargé d'enseignement à l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) à Genève, en approches transversales. Dossier de développement professionnel, groupe de recherche Théorie, Action, Langage et Savoirs (TALES). Au moment de l'expérimentation, formateur en didactique de l'italien à l'IFMES.

3. Le « Référentiel de compétences » sera indiqué RC dans la suite du texte.

4. Nous utiliserons dorénavant le masculin dans ce texte.



ordres d'enseignement du secondaire I et II⁵. Au total, huit disciplines sont représentées par les participants à l'expérimentation⁶.

Dans les pages qui suivent, nous présentons les différentes étapes qui ont jalonné cette expérimentation. Dans un premier temps, nous donnons quelques définitions théoriques tout en plaçant l'expérimentation dans un contexte historique plus large et en ciblant les objectifs visés. Dans une deuxième partie, nous précisons la démarche et la chronologie de l'expérimentation. Dans la troisième partie, nous en dressons le bilan tant au niveau des résultats que du point de vue du rôle de l'écriture professionnelle. Ensuite nous apportons quelques éléments tirés des bilans de compétences pour nourrir la discussion. Enfin nous nous questionnons sur le suivi à donner à une telle expérimentation.

Cadrage théorique et contexte historique large

Le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre démarche s'avère tributaire du contexte historique large dans lequel elle s'enracine à partir de 2002, et prend progressivement corps, avant sa mise en place concrète à l'IFMES dès 2006-2007. Les repères qui suivent constituent par conséquent aussi bien des points d'ancrage dans le temps que des balises théoriques qui bornent le champ de notre investigation. En même temps, ils tracent une chronologie et dessinent les contours d'une bibliographie de références.

Autour des référentiels de compétences

Au tournant des deux derniers siècles, les références à un référentiel de compétences foisonnent tant dans la littérature spécialisée (parmi d'autres, citons Perrenoud, 1999; Paquay, 2001; Le Boterf, 2000; Lévy-Leboyer, 1996; Dolz & Ollagier, 2000) que dans les textes officiels dont ils s'inspirent et qui ensuite orientent la conduite des instituts de formation⁷ en Suisse et au Québec⁸.

En 2002, Lamy constate qu'en « l'absence de références institutionnelles énonçant les compétences attendues et valant contrat pour l'institution et les formés, chaque établissement ou responsable de la formation est amené à produire son propre référentiel de formation de ses formateurs » (p. 45). La même année, ce constat trouve une ultérieure confirmation dans le mandat évoqué ci-dessus et qui consiste à « étudier les instruments aptes à renforcer les échanges et la mobilité entre les institutions de formation des enseignants et à développer un référentiel de

5. Le secondaire I correspond au cycle d'orientation, nommé CO dans le texte. Le secondaire II correspond au post-obligatoire, nommé PO dans le texte.

6. Le secondaire I correspond au cycle d'orientation, nommé CO dans le texte. Le secondaire II correspond au post-obligatoire, nommé PO dans le texte.

7. Voir aussi les plans d'études des différentes HEP.

8. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (2001). La formation des enseignants, les orientations, les compétences professionnelles.



compétences qui puisse être utilisé pour l'élaboration des portfolios d'étude » (p. 3)⁹. Citant Develay (1996), Christian Berger, Secrétaire général de la CIIP, et Rémy Villemin, Président de la Conférence des directeurs des HEP de Suisse romande et du Tessin, dans le préambule du dossier de présentation du dispositif, définissent très clairement l'objectif visé par la démarche mise en place : « Nous faisons l'hypothèse que c'est la capacité pour les enseignants à définir ces compétences qui fondera aux yeux de l'opinion publique leur professionnalité et donc leur spécificité professionnelle » (p. 1). La professionnalisation de l'enseignement passe donc par le développement de cet outil et de sa diffusion dans le milieu enseignant. Se pose néanmoins la question de son profil, car la multiplicité des définitions qui sont données du mot compétence disent bien la difficulté à le cerner précisément et expliquent l'hétérogénéité des formes que prennent les référentiels. Selon Perrenoud (2001a), les distinctions importent surtout « pour souligner la diversité et l'hétérogénéité des ressources cognitives mobilisées, l'impossibilité de les réduire à des savoirs, ou même à des capacités opératoires » (p. 11).

Dans son intervention du 15 avril 2002, en guise d'introduction à la journée d'étude des formateurs de l'IFMES, Villemin (2002) – prenant appui sur Jobert qui définit la compétence professionnelle comme « la capacité de gérer l'écart entre le travail prescrit et le travail réel » (p. 6) – pose la définition suivante : « Professionnaliser des enseignants signifierait donc les former afin qu'ils développent suffisamment de compétences pour savoir ce qu'ils ont à faire sans être tenus strictement par des règles, des directives, des modèles, des procédures normalisées tout en respectant l'attitude éthique qui se construit aussi dans la tension entre autonomie et respect des règles du travail en équipe » (p. 6-7). Il ajoute en outre : « Être un professionnel autonome et responsable implique alors une très forte capacité de réfléchir dans et sur ses actes » (p. 6). S'interrogeant sur la manière de parvenir à mettre en place cette posture réflexive, Villemin (p. 9) répond à travers une citation de Perrenoud (2001b) :

« L'enjeu est de donner à la fois des attitudes, des habitudes, des savoir-faire, des méthodes, des postures réflexives. Aussi importe-t-il, dès la formation initiale de créer des lieux d'analyse de la pratique, de métissage des apports et de réflexion sur la façon dont on pense, décide, communique, réagit dans une classe. Des lieux aussi, parfois les mêmes, où l'on travaille sur soi, ses peurs, ses émotions, où l'on favorise le développement de la personne, de son identité ».

Si « former un débutant réflexif ne consiste pas à ajouter un contenu nouveau à un programme déjà chargé, ni une compétence au référentiel » (Perrenoud, 2001b, p. 11) mais à (dé)montrer aux formés que « la dimension réflexive est au cœur de toutes les compétences professionnelles, (qu'elle est constitutive de leur fonctionnement et de leur développement » (ibid.) alors il incombe aux formateurs de les doter d'outils

9. Document produit par la CIIP intitulé *Portfolio pour la formation à l'enseignement*.



qui leur permettent de pratiquer efficacement l'auto-analyse. Car il ne suffit pas de convoquer la réflexivité pour qu'elle se présente instantanément, encore faut-il l'instrumentaliser pour qu'elle devienne véritablement opérationnelle.

Autour du rôle de l'écriture

Dans cette optique, nous avons opté pour la pratique de l'écriture réflexive dans la définition qu'en donne Snoecks (2006) et que nous faisons nôtre : il s'agit d' « une écriture singulière, impliquée, expérientielle, qui comporte des dimensions narratives, descriptives, argumentatives et prospectives » (p. 1), caractéristiques auxquelles Vanhulle (2006) ajoute l'adjectif « heuristique » (p. 8). Singulière et impliquée, l'écriture réflexive l'est forcément car elle s'énonce en *Je*, dans des registres différents :

« S'engager dans cette pratique discursive constitue un parcours parsemé d'embûches. Il nécessite tout à la fois : un processus langagier et réflexif de retour sur soi et sur son action, une mobilisation pertinente de connaissances théoriques jusque là acquises à travers des cours académiques, une mise en œuvre d'opérations intellectuelles créatives et complexes, une mise à plat du ressenti, une énonciation en *Je*, la combinaison de plusieurs genres discursifs entre eux – narrer, expliquer, décrire, argumenter – avec leurs formes spécifiques de modalisation. » (Vanhulle, 2009a, p. 171).

Nous avons choisi de développer cet outil d'analyse des pratiques et conjointement de mesure de la construction des compétences d'abord parce qu'il présente un fort potentiel de structuration de la pensée : en effet « en se fondant sur un usage volontaire et attentif des ressources de la langue et de la textualité, la pensée peut dépasser un niveau de réflexion élémentaire pour se faire plus distanciée et au service de l'objectivation des connaissances intuitives » (Vanhulle, 2004, p. 92). Ensuite parce qu'il permet à chaque MEF¹⁰ de « développer une compréhension plus fine de lui-même en tant qu'utilisateur du langage écrit » (p. 94). Est à l'œuvre ici sa dimension heuristique. Enfin parce qu'il stimule une « véritable manipulation critique et créative des connaissances » (p. 95) qui participe activement à la construction des gestes professionnels.

Cependant, si elle n'est pas l'objet d'une mise en commun et d'une discussion qui la met en perspective selon divers points de vue, l'écriture réflexive ne peut déployer tous ses effets :

« L'écriture réflexive individuelle ne constitue pas à elle seule une clé de développement. La discussion avec les pairs et les formateurs, sur la base des récits produits individuellement, peut provoquer de nouvelles centrations à partir de nouveaux angles d'approches. Cela passe par une dynamique dans laquelle le dialogue, l'intercompréhension, et l'objectivation élargie des expériences s'ouvrent à l'élargissement des points de vue. Cela passe par un travail dans lequel les émotions sont reconnues et peuvent être dites pour en faire des ingrédients formatifs » (Vanhulle, 2009b, p. 73).

10. MEF : maître en formation à l'IFMES, selon la dénomination en vigueur à ce moment-là.



Car, comme le dit Develay (1996b), « il y a en chacun de nous du caché que seul le regard d'autrui peut nous aider à mettre à jour, de l'étrange que seule l'écoute d'un autre peut nous faire entendre. Nous ne sommes pas en possession de la vérité sur nous-mêmes et quels que soient nos efforts nous ne ferons jamais que l'approcher. A chacun sa part de cécité » (p. 88).

Les objectifs de l'expérimentation

Nous retenons essentiellement deux définitions du référentiel de compétence. La première définition apparente le référentiel à une liste de savoir-faire juxtaposés puisqu'elle correspond à l'image que s'en font les MEF au début de leur parcours de formation. C'est pourquoi, en nous référant à Pelpel (2002), nous nous sommes appuyés sur cette représentation pour démarrer notre réflexion commune, car elle présente un côté linéaire qui facilite la compréhension du concept : « Concrètement, un référentiel se présente comme un fichier qui, pour une formation donnée, récapitule l'ensemble des capacités qui doivent être atteintes, précise les conditions dans lesquelles elles doivent l'être et définit les critères d'évaluation » (p. 9).

Dans un second temps, lorsque les MEF ont commencé à dégager la trame serrée des liens qui unissent les compétences les unes aux autres et à percevoir que leur ensemble constitue un tout organique, nous nous sommes référés à une deuxième définition empruntée à Perrenoud (2001a), qui montre la complexité des articulations et des imbrications entre les pièces et les étapes qui constituent un parcours de formation : « la clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire, fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transposition didactique en un plan de formation » (p. 2).

Le référentiel romand, sur lequel repose l'expérimentation, est composé de onze compétences de base, déclinées en composantes et, pour certaines, en indicateurs précis. Les voici énumérées sans intention de proposer une quelconque hiérarchisation :

- concevoir et animer des situations d'enseignement-apprentissage en fonction des élèves et du programme d'étude;
- mettre en place un cadre de travail qui favorise l'apprentissage et la socialisation des élèves, structure les activités et les interactions;
- se former par l'analyse de ses pratiques, par le recours aux savoirs théoriques et par la recherche;
- agir en tant que professionnel critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture;
- intégrer éthique et responsabilité dans l'exercice de ses fonctions;
- évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves;



- prendre en compte la diversité des élèves;
- utiliser les technologies nouvelles aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel;
- travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés;
- coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées;
- communiquer de façon appropriée dans les divers contextes liés à la profession;

Les objectifs principaux que nous cherchons à atteindre, qui sont étroitement imbriqués les uns aux autres, sont de trois ordres. Le premier objectif consiste en l'évaluation par les MEF de la pertinence des deux premières compétences. Ces compétences sont elles-mêmes déclinées en composantes et indicateurs. Quant au deuxième objectif, il s'agit pour les MEF de compléter l'ensemble du RC soumis à leur analyse. A cet effet, il leur est demandé de nommer les composantes et les indicateurs qui manquent. Lorsque les indicateurs sont déjà donnés, ils en vérifient la pertinence selon leur propre perception et au besoin les modifient en fonction de leurs expériences professionnelles et de l'analyse des situations discutées en séminaires (voir partie *Démarche de la recherche*). Le troisième objectif porte sur l'appropriation par les MEF de ces compétences grâce à la réorganisation des composantes et indicateurs pour chacune des compétences analysées : il s'agit in fine du but ultime de notre démarche. Ces trois objectifs constituent donc une sorte d'édifice à trois étages dont seul le premier est partiellement construit.

Implantation de l'expérimentation

Démarche de la recherche

Dès son lancement, l'expérimentation a nécessité une régulation puisque notre premier appel à participation par mail, en octobre 2006, n'a suscité que peu de réactions¹¹. En effet, seuls cinq candidats ont participé à notre séance d'informations. Le peu d'écho rencontré par notre recherche de volontaires nous a alors conduits à nous interroger sur la viabilité même de l'expérimentation. Cependant trois MEF sur cinq se sont dits prêts à s'engager fermement et nous ont incités à ne pas renoncer en lançant un second appel. C'est pourquoi, fin 2006, nous avons envoyé à tous les MEF de première année de formation une lettre adressée personnellement à leur domicile. Celle-ci, explicitant plus longuement la démarche et les

11. Une explication possible réside dans le fait que les MEF sont noyés sous la masse des informations données en début d'année de formation.



objectifs visés, a été rédigée en concertation avec les trois volontaires dans le but de donner une image plus précise de l'expérimentation et, par conséquent, d'inciter de la sorte plus de maîtres en formation à nous rejoindre. Leur soutien efficace dès le départ nous a montré leur volonté forte que l'expérimentation démarre dès que possible de sorte qu'ils puissent entrer rapidement dans la pratique de l'écriture réflexive.

L'expérimentation a donc redémarré le 25 janvier 2007 par une seconde séance d'information, au terme de laquelle nous avons demandé un engagement ferme des maîtres en formation qui souhaitent nous accompagner plus loin dans la démarche : onze MEF ont décidé de s'y engager mais un candidat a dû renoncer par la suite¹².

Chronologie de l'expérimentation

Dans cette partie, le présent de l'expérimentation se mélange avec le présent de l'écriture, car certaines observations formulées ici n'ont pris corps qu'après-coup, lorsque la distance creusée par le temps entre ces deux moments nous a conduits à en prendre progressivement conscience. S'entrecroisent donc un projet de formation à conduire avec les MEF, associé à des constats dressés à partir d'une pensée tournée vers une rétrospective de certains phénomènes observés.

Lors de la première séance en janvier 2007, nous avons posé le cadre de travail, explicité nos exigences sur le plan de l'écriture, défini les équivalences¹³ et surtout présenté les lignes directrices de la démarche que nous allons détailler ci-dessous.

Premièrement, les MEF sont invités à choisir des situations vécues en classe et à les présenter en petits groupes. Ces situations peuvent être perçues par les MEF de façon positive, dans la mesure où ils s'y sont sentis à l'aise car tout leur a semblé avoir bien fonctionné, ou de façon négative car ils ont rencontré un problème qui les a perturbés. En conséquence, ils souhaitent l'explorer afin de parvenir à modifier leurs pratiques. C'est donc sur la base d'un choix de situations que nous avons commencé à entrer dans le RC.

Rapidement nous constatons que les MEF font part de situations problématiques qui tournent autour de la gestion de la classe et de la pose d'un cadre de travail approprié qui favorise l'apprentissage des élèves et la transmission du savoir. Les situations présentées nous ont donc prioritairement amenés à traiter les deux compétences suivantes : « Mettre en place un cadre de travail qui favorise l'apprentissage et la socialisation des élèves, structure les activités et les interactions » et « Concevoir et animer des situations d'enseignement-apprentissage en

12. Un candidat a interrompu sa formation en mai.

13. Les MEF s'attèlent au TFFI (travail de fin de formation) alors que nos candidats volontaires engagés dans le portfolio bénéficient de certaines équivalences quant à la charge de travail, ils n'ont par exemple pas participé au module extra-muros.



fonction des élèves et du programme d'étude ». Cela nous a conduits à décortiquer les composantes et les indicateurs déjà existants de ces deux compétences. Ainsi des aller et retour constants entre le terrain et le RC se sont instaurés.

Ensuite, les MEF choisissent librement deux autres compétences à travailler en lien avec leurs besoins, c'est-à-dire en fonction de leurs propres situations vécues sur le terrain. Ils procèdent alors à la déconstruction et à la reconstruction des compétences de base qu'ils ont sélectionnées, et ce à travers une analyse approfondie des composantes et des indicateurs qui les décrivent. Les compétences sélectionnées par les MEF sont les suivantes, présentées par ordre de choix décroissant :

- intégrer éthique et responsabilité dans l'exercice de ses fonctions (7 MEF);
- évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves (4 MEF);
- prendre en compte la diversité des élèves (4 MEF);
- se former par l'analyse de ses pratiques, par le recours aux savoirs théoriques et par la recherche (3 MEF);
- utiliser les technologies nouvelles aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel (1 MEF);
- coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées (1 MEF).

Par contre les MEF n'ont pas retenu les deux compétences suivantes dans leur choix : « agir en tant que professionnel critique et interprète d'objets de savoirs et de culture » et « communiquer de façon appropriée dans les divers contextes liés à la profession ».

Nous constatons assez rapidement que, pour certains MEF, l'écriture pose problème. C'est pourquoi, afin de dépasser cette difficulté, nous nous en éloignons temporairement et passons à la représentation des compétences sous forme de schémas heuristiques ou cartes conceptuelles. Ces cartes ont pour fonction d'aider les MEF à clarifier leur vision de chacune des compétences abordées, par une mise en liens entre les composantes en lesquelles celles-là se déclinent et les indicateurs qui facilitent l'identification de celles-ci. A travers les schémas, nous amenons donc peu à peu les MEF à procéder à des opérations de démontage-remontage de chacune des compétences choisies au sein du RC. Les schémas créés par les MEF sont discutés, confrontés et, de cas en cas, complétés, amendés en fonction des discussions menées en plénière.

Un récit de formation est également rédigé individuellement, puis raconté en petits groupes, dans le but de donner un sens à certains faits tem-



personnels personnels issus de leur passé. L'objectif est d'accéder à la mémoire, à leur propre historicité, en devenant à la fois acteurs de leur vie (en prenant en compte des éléments du passé parfois oubliés), et auteurs de leurs textes. Il s'agit de développer une construction active de leur identité professionnelle visant à une prise de conscience qui permet de favoriser le passage d'une conception d'un parcours parfois subi ou involontaire à une conception plus dynamique où les choix sont assumés. Nous nous situons donc aussi sur le plan de l'analyse des pratiques en cherchant à produire du sens à partir de situations vécues réactivées et revisitées.

Bilan de l'expérimentation

Résultats et discussion

Les constats que nous dressons ci-dessous émanent de considérations personnelles qui s'appuient sur les écrits que nous ont remis les MEF. Nous concentrons l'analyse du dispositif sur les éléments suivants.

Tout d'abord, selon les MEF, le principe du volontariat auquel nous tenions a créé « une dynamique de groupe et un engagement plus fort » qui a largement contribué à souder le groupe.

L'opportunité de présenter une situation positive a joué un rôle non négligeable dans le fait que les MEF se sont sentis très vite suffisamment à l'aise pour se livrer avec sincérité et authenticité : « Je voudrais souligner ici l'attitude empathique et positive des formateurs qui d'emblée nous ont demandé d'échanger sur des situations problématiques et sur des situations heureuses pendant notre parcours scolaire et professionnel »¹⁴. La possibilité de se remémorer une expérience positive présente également un atout au caractère rassurant : « Cette démarche d'écriture me permet de poser, d'inscrire mes expériences positives (pas uniquement négatives) et mes bons souvenirs, comme dans un registre, afin d'y retourner quand les choses ne vont pas ».

A propos du choix des compétences à analyser, nous relevons que, pour les MEF, les questions d'éthique et de responsabilités à assumer dans l'exercice de leur fonction sont importantes déjà en formation initiale, de même que le rôle qu'ils pensent devoir assumer quant à l'évaluation des apprentissages et à la prise en compte de l'hétérogénéité de leurs élèves. En outre, un tiers des MEF choisissent d'analyser leurs pratiques en recourant à des références théoriques plutôt que de se pencher sur leur insertion dans l'équipe pédagogique, leur utilisation des nouvelles technologies ou encore l'analyse fine des objets de savoirs et de culture, comme si ces derniers leur paraissaient aller de soi après leur parcours

14. « et » est souligné par l'auteure. Cette citation, ainsi que les suivantes, proviennent des bilans de compétences que les MEF nous ont remis en avril 2008. Elles sont volontairement anonymes, à la demande des MEF.



universitaire. Nous formulons quelques bribes d'interprétation au sujet de ces choix, qui constituent des pistes de réflexion à développer ultérieurement. D'une part, nous nous demandons si le choix pour deux tiers des MEF de parler d'éthique ainsi que des diverses responsabilités liées à la profession ne serait pas aussi une façon de déplacer la focale puisqu'ils se sont déjà impliqués fortement en traitant des deux premières compétences. D'autre part, nous faisons l'hypothèse que la hiérarchisation implicite qui se dégage du choix des compétences opérées par les MEF repose sur le fait que chaque compétence présente une nature propre, de laquelle découle un statut précis et qui la situe sur un plan donné. La maîtrise des nouvelles technologies n'exerce qu'un faible attrait car son côté technique, immédiatement perceptible, l'apparente à un outil dont la fonction utilitaire est clairement indiquée : préparer, piloter, gérer des activités d'enseignement-apprentissage; de fait, seule l'enseignante d'informatique l'a choisie. A l'opposé, l'intérêt marqué pour l'éthique s'explique peut-être par le fait que la question de la morale déborde largement le cadre de l'institution scolaire, même si la compétence est énoncée en termes d'exercice de la fonction, car elle introduit la dimension ontologique au cœur de la discussion, qui se déplace dès lors du plan strictement professionnel, l'enseignant, au plan personnel, l'être avec les valeurs dont il est porteur. Sujet de réflexion « fondamental (...) qu'il est impensable de ne pas mentionner » (propos d'un MEF), elle stimule en quelque sorte la pensée, elle attire sur elle l'attention des MEF enseignant des matières aux spécificités très diverses¹⁵. Elle se caractérise certes par cette centralité qui lui est reconnue mais en même temps elle exerce un mouvement englobant qui rassemble toutes les autres compétences à l'intérieur du cadre de réflexion qu'elle dessine. A ce stade de notre raisonnement se pose la question de la légitimité de l'emploi de ce terme d'une épaisseur sémantique qui excède de loin le contexte scolaire dans un référentiel de compétences : à le convoquer dans un cadre inapproprié ne risque-t-on pas d'en galvauder la portée ? Ne conviendrait-il pas alors d'utiliser le mot déontologie ?¹⁶

Des deux approches utilisées (inductive et déductive) pour aborder les différentes compétences, la première a été largement préférée à la seconde par les MEF. En effet, à leurs yeux, l'entrée dans le décorticage du RC par le biais des expériences personnelles (mais souvent partagées) s'est avérée plus efficace (et moins rebutante) que l'analyse et le commentaire ex abrupto du RC sans cette étape de préparation. Par ailleurs, la découverte que souvent une difficulté rencontrée est partagée par des pairs s'avère rassurante car elle permet de diminuer la pression que l'on ressent alors : « les échanges avec mes collègues ont été déterminants. En effet,

15. Italien, français (2x), allemand, économie et droit, biologie, maths.

16. C'est la position de Maurice Tardif dans les propos qu'il a tenus dans l'atelier : « Une éthique pour la profession enseignante », lors du colloque Ecole et Société : La sensibilisation aux valeurs dans la formation des enseignant(e)s, mis sur pied par l'IFMES le 27 avril 2007.



j'ai bénéficié de leur attention, de leur empathie, de leurs conseils et de leur expérience pour alimenter ma réflexion et approfondir les pistes de réflexion ».

Le mouvement de balancier qui s'instaure entre narration des situations vécues et leur analyse, selon des modalités d'échanges qui font alterner travail de groupe et tours de table en plénière, amène du matériau qui les enrichit mutuellement à travers le jeu des regards croisés. De la sorte, les MEF ont tissé un tissu serré de liens entre leur vécu en classe et le référentiel, lequel se trouve dès lors de plus en plus incarné grâce à la consistance que lui donnent les situations concrètes. Même si les récits et les représentations dont chaque MEF dispose sont le résultat d'une réflexion collective, la demande répétée de réécritures des situations et de réélaborations des schémas heuristiques en fonction des apports du groupe et des questions des formateurs a conduit à leur appropriation en profondeur par les MEF.

Par une sorte d'effet miroir, le mouvement de confrontation entre d'une part leur propre pratique en classe et, d'autre part, le portrait de l'enseignant idéal que dessine le RC romand les amène à s'interroger sur leur identité d'enseignant. Celle-ci se construit certes tout au long de leur formation à l'IFMES, mais en prenant appui sur leur passé scolaire et universitaire, dans lequel nous les avons invités à plonger par les récits de formation qu'ils ont rédigés. Par conséquent, ces récits sont venus compléter l'échange sur les situations problématiques vécues sur le terrain et alimenter la réflexion des MEF sur leur identité professionnelle. En outre, la possibilité de faire émerger et de clarifier le sens donné à certaines expériences de vie sous forme de récits de formation permet aussi de rejoindre le sens que les MEF donnent à leur projet de formation et à leur projet professionnel, c'est-à-dire à prendre conscience de la façon dont ces deux projets se construisent intimement en lien avec leur passé et ce qu'ils en attendent dans l'avenir.

Une des caractéristiques principales de ce groupe, qui a émergé dès la première rencontre, a été sa forte implication dans le travail d'écriture réflexive, quand bien même, nous l'avons dit, certains MEF ont plus peiné, de par leur formation, à aligner les mots et semblaient même très réticents à l'idée d'écrire. Si les MEF pouvaient être d'emblée d'accord avec l'outil Portfolio en tant qu'outil de formation personnel et professionnel, donc évolutif par nature et requérant de la part de chaque MEF la capacité de décrire son parcours et les compétences mises en œuvre à un moment donné, le fait de devoir les mettre en mots a suscité quelques réactions, notamment de la part des enseignants de mathématiques. Leur adhésion au projet ne s'est pourtant jamais démentie. Au contraire, elle semble avoir été renforcée par le changement momentané d'orientation de l'écriture vers la schématisation heuristique. Les manifestations tangibles en ont été une participation véritablement active pendant les séminaires, et, entre les rencontres, une grande production de situations personnelles, de schémas, d'envois interactifs par courriel avec demande



de relectures et de propositions de corrections, qui témoignent du dynamisme des échanges. Cette effervescence féconde, qui dénote la motivation profonde des candidats et des formateurs, implique cependant des deux parties une disponibilité hors horaires officiels parfois difficile à trouver dans des emplois du temps bien chargés. De surcroît l'intensité et la profondeur de leur réflexion sur leur parcours, forcément unique, requiert de la part des formateurs un accompagnement largement individualisé et en conséquence hautement chronovore. L'investissement est cependant largement compensé par la qualité des liens effectués et par la progression lisible dans les traces rassemblées dans leur portfolio : dans ce document, les formateurs ont vu les MEF s'approprier toujours plus finement les compétences, grâce au ciselage des mots et aux liens effectués.

Durant la présentation orale de leur portfolio, nous avons constaté la progression des MEF dans la construction de leur identité professionnelle ainsi que dans leur capacité à faire des liens entre les différents champs de formation offerts à l'IFMES, à tenter de construire une vision cohérente de leur parcours de formation et surtout leur faculté d'analyse et de questionnement.

Grâce à la clause de confidentialité, les discussions se sont déroulées dans un climat de confiance réciproque, de partage et de respect des opinions d'autrui, ce qui a permis de favoriser des échanges d'une franchise inusitée dans un contexte institutionnel et d'une grande richesse humaine. Au final, le séminaire s'est donc révélé riche en implications affectives.

Le(s) rôle(s) de l'écriture

Malgré les difficultés éprouvées par certains MEF à mettre en mots leurs pensées, l'écriture réflexive leur a néanmoins permis d'objectiver des savoirs restés jusqu'alors à l'état latent et de sortir de l'ombre des facettes de leur identité professionnelle peu perçues jusqu'à ce moment. Elle a donc revêtu différents rôles dont cet état des lieux rend compte; qui résonne des mots dits par les MEF : il raisonne aussi à partir d'eux.

Tout d'abord l'écriture représente un moyen de révélation. En effet, l'introspection par les récits de formation fait remonter à la surface de la mémoire des moments dans lesquels sont déjà à l'œuvre, de façon latente, les compétences du RC. En ce sens, l'écriture rend manifestes les traces du passé dans le présent par la prise de conscience qu'elle inaugure. A partir de cet instant, son influence devient quantifiable. L'évocation revêt un caractère dynamique car, qu'elle repose sur des souvenirs positifs ou négatifs, elle pousse à aller de l'avant dans la construction de son identité professionnelle, soit en s'identifiant à des « modèles », ou personnes qui nous ont marqués, soit par rejet. Néanmoins, que ce soit par des figures de ressemblances ou des repoussoirs, l'écriture aide à mieux et à davantage se connaître, à évoluer.



Selon les MEF, l'expérimentation devient donc un processus de « maturation » à travers et grâce à l'écriture. « D'une façon générale ce travail d'introspection permet d'apprendre des choses sur soi, de se découvrir, d'évoluer, de modifier sa pratique ».

De ce processus entre intériorisation empirique à la mise en mots qui dévoile la continuité, l'archéologie de soi fait ensuite émerger le fil qui unit les expériences rapportées; elle trace le chemin qui a conduit d'une étape à la suivante et en même temps elle jette un pont vers le futur. En ce sens, elle permet tout à la fois de rassembler et de se rassembler, tout en tissant des liens.

Comment dire ses hésitations, un comportement inadapté, ses leçons ratées ? L'écriture devient alors outil de formation car décrire une situation problématique, en repérer le noyau et nommer les gestes erronés implique une mise à plat qui clarifie, souvent d'ailleurs en appuyant sur une partie douloureuse de son être ou de son agir en classe.

L'identification du problème requiert également une déprise ou un desaisissement. En effet, le regard critique distancé est sollicité afin d'entraîner la pratique de l'auto évaluation. Le bilan des carences qui en découle facilite la progression dans la mesure où l'analyse de la situation problématique pourra être réinvestie ultérieurement. En conséquence, l'écriture offre une protection car elle permet dès lors de travailler en prospective et d'anticiper les difficultés : « cette expérience m'a aidée à anticiper certains événements ».

De même l'appropriation de l'intérieur des compétences, déclinées en composantes et en indicateurs, par une opération de démontage du RC et de remontage sous forme d'élaboration de schémas heuristiques, à la fois individuels et collectifs, aide à la compréhension de la situation problématique sous toutes ses facettes, que ce soit via les mots sous forme des échanges oraux ou des textes écrits, ou via la représentation spatiale, à savoir la schématisation. Du coup pointer un défaut de compétence équivaut à l'envisager dans le réseau serré des relations qu'entretiennent entre eux chacun des éléments du système car tout schéma, qui correspond à un mode cognitif personnel donc une structure mentale unique, offre une vision globale organisée selon des axes porteurs, différents pour chaque individu : « Le fait que le schéma soit personnel est une caractéristique nécessaire à son utilisation, puisque le schéma concorde avec nos représentations ». 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. Mais, dans le même temps, elle officie comme garde-fou. En effet, les schémas permettent de dissocier l'être de la personne qui s'implique dans la profession qu'elle exerce, car ils délimitent très précisément le territoire de cette dernière. Le comportement mal adapté à un moment donné est alors vécu comme inapproprié et à repenser plutôt que comme une remise en cause de son être !



L'effet de balancier que l'écriture induit entre plongée dans sa propre histoire et observation du déroulement de sa pratique instaure des moments de pause charnières car s'y édifie une identité professionnelle toujours plus complexe : la mosaïque qui se dessine peu à peu s'enrichit en effet des morceaux ramenés des strates du passé ou fabriqués dans l'officine à réflexion.

L'alternance des pôles personnel et professionnel, entrecoupée de moments de détente, de relâche, rythme alors la progression vers l'acquisition du RC. « Ces fouilles archéologiques », « ces rencontres sont vécues comme des moments de pauses, de respiration et de réflexion » dans la découverte de « la complexité du métier d'enseignant » à laquelle conduit progressivement l'expérimentation.

L'écriture s'alimente de la parole, dans un mouvement d'aller et retour qui : l'échange entre les participants du groupe s'avère d'autant plus enrichissant qu'il se nourrit du regard croisé d'un groupe décroisé, ce qui a constitué un facteur stimulant dans les échanges entre pairs « ce qui était encore plus enrichissant, c'est que le groupe était formé d'enseignants de plusieurs disciplines apportant au cours une vraie transversalité (...) l'interdisciplinarité du groupe m'a en outre permis de découvrir des passerelles entre les différentes disciplines ». Un réconfort certain émane de la constatation que les problèmes se révèlent parfois transversaux et non pas toujours liés à une branche spécifique. Du coup, le travail collectif devient source de stimulation car le partage amène à trouver des réponses communes aux questions posées individuellement. La discussion contribue ainsi à l'intégration des compétences par la multiplicité des regards croisés.

Enfin, l'écriture organise la confusion qui entoure l'enseignant(e) à ses premières armes en posant des mots sur le flou qu'elle rend dès lors lisible : « Participer au projet Portref m'a permis de mettre des mots sur les difficultés rencontrées dans ma pratique », ou encore « le déblocage s'est passé lorsque j'ai pu mettre en mots sur ce qui me retenait de faire appliquer ce schéma ». Elle fonctionne également comme un outil de décodage et comme une clé d'interprétation, d'autant plus efficace qu'elle s'inscrit dans la durée : « Si l'expérimentation Portref s'achève avec le Portfolio et le Bilan de compétences, en revanche mon travail de remise en question n'en est qu'à ses débuts, et cette démarche autoréflexive initiée dans le cadre de ma formation va m'accompagner tout au long de ma carrière : on a jamais fini de se former et de questionner sa pratique », « je compte d'ailleurs également continuer à l'avenir ce travail d'introspection »¹⁷.

17. Il nous paraît essentiel de relever ici l'importance du paramètre « durée » dans la réussite de l'expérimentation. Les participants ont en effet particulièrement apprécié de travailler sur un an et demi, temps de maturation nécessaire à l'appropriation. De surcroît le calendrier, tel qu'il a été établi, à raison d'une séance par mois, leur a semblé approprié : « ce séminaire avait certes l'avantage de pouvoir instaurer non seulement un espace régulier de réflexion et de discussion, mais en plus de pouvoir s'étendre sur presque une année et demie ».



Eléments des bilans de compétences

Dans cette partie, nous donnons largement la parole aux MEF, une parole qui tantôt exprime en toute clarté les profits, les acquis et les projets, tantôt tait la difficulté du dévoilement qui s'avère parfois délicat lorsqu'il révèle certaines facettes de l'individu tout en la suggérant néanmoins : elle se tapit entre le dit et le non-dit. Il nous faut alors la débusquer dans cet entre-deux où elle s'est habilement glissée, en faisant vibrer le corps de la langue : dès lors les sens latents évoquent des réalités éprouvantes¹⁸.

Effet d'optique

L'enseignante en arts visuels écrit dans son bilan de compétences que cette démarche de réflexion lui a permis d'allier deux activités primordiales, qu'elle pratiquait jusqu'alors de façon séparée, car elle les considérait comme appartenant à deux sphères de son existence cloisonnées et étanches l'une à l'autre. L'écriture a servi à rendre poreuse cette imperméabilité, de telle sorte que l'enseignante et l'artiste se sont rejointes et dans leur superposition constituent aujourd'hui l'identité professionnelle de cette personne, l'expérience de l'une alimentant la pratique de l'autre dans un échange fécond : « Cette expérience m'a aidée à m'approprier le rôle d'enseignante, à l'adapter et à l'intégrer à ma personnalité (...) enseigner est une activité qui me permettra, une fois ma formation terminée, de continuer mon activité artistique à temps partiel afin de maintenir un lien vivant entre création et transmission ». Lors de la présentation orale de son bilan de compétences, elle est revenue sur ce constat. Pour ce faire, elle a projeté un tableau d'Arcimboldo qu'elle donne à voir comme une métaphore de son parcours : sous la nature morte, se cache un visage qui apparaît au regard quand l'angle de vue a été modifié. Comme l'anamorphose qui révèle une réalité sous-jacente dans le déplacement du point de vue, l'écriture dévoile dans un mouvement de décentration du Je.

Cache-cache

Du substrat étymologique de certains mots utilisés par une enseignante de français, émergent les étapes d'un parcours qui l'ont conduite de l'obscurité à la clarté : des « apories » initiales (du grec *a-poros* = sans chemin devant soi : comment mieux dire l'incertitude du départ sur la voie à suivre ?), aux projections sur le futur plus ou moins immédiat, en passant par les documents-mémoires, sorte de traces (de *tracier* = rayer, effacer, chercher, poursuivre), dans lesquels le discours sur soi s'organise autour de foyers fédérateurs, se dessine une trajectoire qui a amené cette enseignante à « construire son identité professionnelle » grâce « à

18. Les extraits que nous citons ci-après n'ont pas été exploités pour la rédaction du corps de ce texte : ils auraient toutefois pu l'alimenter, comme, inversement, le matériau qui a inspiré les pages précédentes auraient pu être intégrés ici. Nous avons privilégié un témoignage par paragraphe, emblématique à nos yeux par la force de la démonstration ou la richesse de l'expression, alors même que la trame des bilans de compétences dessine des lignes de convergence qui s'entrecroisent forcément.



la démarche autoréflexive ». Ici, les racines de la langue disent, dans leur épaisseur sémantique, la crainte de l'errance face à un cheminement peu balisé sur la longue distance, et la nécessité de procéder à des opérations de tri dans le matériau remonté du passé (autres racines, qui montrent l'individu dans son terroir), pour que la démarche progresse et aboutisse à la prise de conscience (fondamentale dans l'exercice de la profession) qu'il faut « distinguer ce qui dépend de moi en tant qu'individu et ce qui dépend de moi en tant qu'enseignante ». Elles disent aussi que le sujet est soumis à un double dépouillement : d'une part, il perd en certitudes, en assurance (mais gagne cependant en doutes et en flottement), d'autre part il élimine forcément certaines bribes de son histoire, inexploitable dans ce contexte. Dès lors qu'il a fait le deuil de ces pertes, il peut descendre plus en profondeur dans son introspection et tisser les liens entre son vécu et son présent : « Ce n'est qu'au terme de cette expérimentation que j'étais en mesure d'entrer dans une introspection plus intime pour lier ce que j'ai vécu en tant qu'individu et en tant qu'élève avec ma façon d'enseigner et de percevoir l'enseignement ».

Oxymore

L'enseignant de biologie termine son bilan de compétences par ces mots : « Expérience peut-être unique, mais terriblement enrichissante ! ». Aveu peut-être que le prix à payer pour acquérir certaines compétences s'est avéré élevé, dès lors que l'enrichissement personnel qu'il a retiré de sa participation à l'expérimentation semble s'être bâti dans un douloureux labeur. Le type de rapport qui unit l'adverbe à l'adjectif paraît dire en creux la tension entre deux pôles en apparente opposition : en réalité il exprime la succession des ressentis. *Terriblement* qui selon toute vraisemblance remplace ici *énormément*, *extrêmement* fait glisser l'exclamation de la dimension de la quantité vers l'espace de la perception : son emploi manifeste l'intensité, presque l'incandescence torturante, qui caractérise (peut-être) l'écriture autoréflexive, car en cet adverbe cliquète la chaîne de ses potentiels synonymes : *abominablement*, *horriblement*, *affreusement*, *atrocement*, *effroyablement*, *monstrueusement*, *épouvantablement*¹⁹... Cependant les plongées répétées dans les mots neutralisent la portée déstabilisante de l'introspection, car elles conduisent à la progressive compréhension des mécanismes qui en régissent le fonctionnement, et, à travers cette forme d'apprivoisement, éloignent *Je* de ce territoire de l'angoisse initiale. De sorte qu'au final, cet enseignant déclare avoir tiré le meilleur profit de la pratique de ce type d'écriture, qu'il inscrit dans la durée à preuve de son efficacité : « Grâce au travail d'introspection réalisé avec le groupe Portref, je peux aujourd'hui déclarer qu'une fois qu'on commence à se poser des questions et à essayer d'y répondre on rentre dans une dynamique dont je ne pense pas en sortir car elle m'enrichit chaque jour un peu plus ».

19. Liste non exhaustive inspirée par Le Robert pour tous ainsi que les références étymologiques.



Caisse de résonance

« L'expérience Portref est sûrement le module pédagogique qui m'a le plus apporté, voire transformée, pendant ces deux ans de formation à l'IFMES » déclare l'enseignante de droit. Le choix du verbe et la tournure de la phrase révèlent toute la puissance de modification dont l'expérimentation Portref s'est avérée porteuse. En effet, la souche latine de transformer suggère le motif du passage d'une forme à une autre à travers des façonnages et des réglages par étapes successives²⁰, opérations qui permettent d'aller au-delà de ses résistances : « Ce travail m'a conduite à dépasser mes barrières, à remonter au cœur du problème, à questionner ce que je ne mettais jamais en question : mon identité ».

En outre, le fait de privilégier la transitivité plutôt que la réflexivité, option qui équivaut à se positionner en tant qu'objet qui subit l'action exprimée par le verbe, et non en tant que sujet qui agit, manifeste la force²¹ de l'influence que le groupe a exercé sur cette personne. Son impact se mesure dans le plus haut degré d'utilité exprimé par le superlatif. Un dernier détour par le jardin des sources clôt ce florilège de plongées dans les couches de la langue : en grec, transformer se dit *anamorphoun*.

Miroir-écho

A chaque étape de notre expérimentation, le dispositif a fonctionné comme un miroir tendu aux MEF afin qu'ils voient les modifications que subissait leur image au gré de cette archéologie qu'ils opéraient sur eux-mêmes. Dans le but d'obtenir ce résultat, nous avons mis à jour des mots, apparemment anodins, mais qui se sont révélés éclairants dès lors que nous les avons insérés dans un réseau de vocabulaire plus large : en rendant visibles ces champs lexicaux, nous avons modifié le regard des MEF sur certains passages de leurs textes. Ils ont alors pris conscience que leur propre écriture pouvait parler à leur insu : en conséquence, ces traces d'un *Je* jusqu'à ce moment silencieux, mais s'avançant néanmoins, sous la surface apparente des mots, vers le devant de la scène, ont levé l'ombre qui entourait certains contours de leur silhouette. Parallèlement, nous avons analysé les textes en profondeur, et en avons restitué le fruit sous forme de questions dont la fonction était d'inciter les MEF à approfondir leur réflexion : malgré leur caractère incisif, qui nous a été reproché par un MEF²², elles se sont avérées, aux dires mêmes des MEF, un

20. Comment ici ne pas entendre Ovide : « J'ai formé le dessein de conter les métamorphoses des êtres en des formes nouvelles » (Les métamorphoses, GF, 1966, p. 41).

21. Force centripète, car elle endigue l'éparpillement et favorise le rassemblement : « j'ai trouvé dans ce forum d'écoute et d'expression une source d'éléments pour éclairer, et solutionner à la fois, mes difficultés. En fait, nous nous posions des questions similaires, ce qui était positif dans la mesure où nous rencontrions à peu près les mêmes problèmes, et avions des convictions suffisamment convergentes quant à l'enseignement, pour nous entraider et faciliter notre communication ».

22. « Les questions posées – parfois de manière très forte ou incisive – par nos formateurs... ».



utile tremplin pour rebondir²³. Leur large utilisation montre donc que nous avons su ne pas seulement « redoubler les sons et répéter les paroles entendues », comme la nymphe Echo (Ovide, 1966, p. 99) mais pointer les nœuds problématiques avec pertinence et contribuer ainsi à la construction de l'identité professionnelle des MEF.

Bilan du suivi et pistes de recherche possibles

Nous avons peu travaillé sur les traces personnelles, c'est-à-dire sur les traces en tant que mémoire de la réflexion et du travail accompli. En effet, les brouillons²⁴ n'ont pas été relus de façon systématique par les formateurs. Les MEF ont été invités à garder des traces de nature et de portée très différentes. Ces éléments ont été considérés comme appartenant à la sphère privée de la personne concernée. Par conséquent, ils n'ont pas fait partie de l'évaluation dans le cadre de cette expérimentation et nous n'avons donc pas de recul qui nous permettrait de vérifier si ces traces personnelles ont été véritablement formatrices dans le parcours des MEF. Il s'agirait donc, si nous devons renouveler l'expérience, d'être plus attentifs à toutes les traces et de faire en sorte que ces dernières puissent constituer une sorte de fil conducteur pour les candidats dans l'autoévaluation de leur parcours de formation : degré de maîtrise des compétences visées par le RC romand, moments marquants, saillants leur permettant de progresser sur le plan personnel et professionnel.

Le travail sur les compétences, qui se construisent dans ces séminaires, consiste en une réélaboration à la fois subjective et intersubjective des contenus des compétences. Cette reconstruction de signification s'opère à partir des compétences ainsi que sur la base d'expériences en situations menées quotidiennement par les participants dans leurs classes et du contact avec les pratiques sociales du terrain mais discutées, confrontées dans un espace sécurisant avec les pairs et les formateurs. Par contre, il ne nous a pas été possible de mettre en regard ces savoirs expérientiels avec des savoirs issus des sciences de l'éducation, ce qui constituerait une piste intéressante à creuser.

Certes les participants sont en quête de validité de leur agir professionnel, ils recherchent l'appréciation, l'approbation des pairs, la réussite de leur formation initiale est aussi en jeu. Mais leurs textes réflexifs sont davantage orientés et adressés aux pairs qu'aux formateurs; ainsi les dis-

23. « Finalement, je voudrais adresser des remerciements sincères à nos formateurs qui ont su par leurs questions pertinentes, m'aider à franchir mes appréhensions et mes préjugés, et qui ont, surtout, contribué à changer mon regard ». « Nos formateurs nous ont toujours poussés à réfléchir en profondeur sur les situations présentées à travers leurs questions : leur aide a été précieuse. » « En annotant nos textes de nombreuses questions, les formateurs nous ont poussés à aller au bout de nos récits, au fond de nos pensées et de nos ressentis. ».

24. Entre autres les brouillons des premières écritures sur les situations choisies et présentées en séminaires.



cours qui pourraient paraître adaptés, ajustés aux attentes des formateurs, surtout dans un cadre institutionnel, semblent plus proches des processus effectifs mis en œuvre par les participants.

Conclusion

Dans notre conclusion, nous résumons d'abord notre apport essentiel aux MEF. Ensuite, nous évaluons si nous avons rejoint les trois objectifs que nous cherchions à atteindre au départ. Enfin nous nous interrogeons sur la pertinence d'utiliser un référentiel de compétences comme outil d'évaluation.

Pendant cette expérimentation, notre tâche essentielle a consisté à aider les MEF d'une part à faire émerger et à nommer les savoirs professionnels construits ou en voie de construction sur lesquels ils pensent que leur pratique s'appuie désormais et, d'autre part, à ébaucher leur portrait d'enseignant ainsi que la silhouette de leur identité professionnelle naissante, à travers l'analyse des quatre compétences choisies par eux mêmes.

Cette quête de savoirs se fonde sur des conceptions qui sont mises à plat à l'intérieur des groupes de discussion et en plénière, au travers des schémas régulièrement rediscutés à partir desquels les participants peuvent s'identifier à la profession enseignante. Les textes réflexifs mais également les schémas présentés et sollicités par le dispositif suscitent une constante construction de la part des MEF non seulement de leur identité professionnelle mais également de savoirs professionnels. Ces derniers ne sont jamais acquis mais toujours reconstruits à travers entre autres la médiation des pairs. Ces multiples remises en question incitent à transformer perpétuellement les connaissances et à revisiter les expériences vécues et racontées dans un rapport à soi mais aussi à autrui et au groupe. La réflexivité au travers de l'échange et de l'écriture est donc une manière de penser son agir professionnel, à mettre en exergue les connaissances tacites, implicites, les croyances sous-jacentes, à questionner le rapport entre le discours et les logiques d'action, à interroger les intentions.

En ce qui concerne les trois objectifs visés, nous constatons que les MEF ont non seulement dans un premier temps déconstruit les deux premières compétences à l'aide des interactions et des schémas dans un mouvement d'aller et retour avec leurs expériences du terrain, mais qu'ils ont également assimilé les composantes et indicateurs figurant préalablement dans le RC, et surtout qu'ils ont sensiblement enrichi ces derniers en fonction de leurs expériences vécues. En effet, les dix schémas heuristiques que les MEF ont élaborés pour chacune des deux premières compétences rendent compte d'une extrême hétérogénéité. Quant aux autres compétences, partiellement déclinées en composantes et indicateurs, les MEF



– fort de l'impulsion donnée par l'analyse fine des premières compétences – se sont pris au jeu de leur démontage-remontage pour nous livrer une réflexion riche et fertile, qui a suscité de multiples interactions entre eux autour des différents schémas produits. Même si nous n'avons pas exploré l'ensemble des compétences du RC privilégiant dans notre dispositif le facteur choix, il apparaît que les quatre compétences traitées par chaque MEF semblent être incarnées par le fait qu'elles s'articulent autour de situations concrètes ou de problématiques qui leur sont spécifiques, sans que ces compétences soient alors ressenties comme « imposées » par une formation initiale qui chercherait à évaluer une somme de compétences à atteindre en fin de parcours.

Sur un autre plan, et d'une façon générale, nous faisons le constat que même si les composantes et les indicateurs des différentes compétences traitées sont souvent communs, leur mise en forme correspond à une vision très individuelle des relations qui unissent entre eux les composantes et les indicateurs. Au lieu de conduire à une représentation adoptée par l'ensemble du groupe, l'un des buts de l'expérimentation, l'élaboration des schémas conduit au contraire à la constatation que les représentations dans l'espace s'avèrent grandement dépendantes de leur auteur. Cette étape ne présente donc pas au final la capacité à rassembler des visions divergentes et à les unifier dans un schéma unique mis en place par le groupe. Cette difficulté est d'évidence liée aux situations singulières qui leur ont servi de substrat : en effet seule la concordance entre la situation évoquée et la représentation qui en découle a sens aux yeux des MEF. Cette constatation d'ordre empirique trouve confirmation dans la recherche académique. Elle est en effet corroborée par Legendre (2008) lorsqu'elle déclare : « La compétence n'existe pas dans l'abstrait. Elle est toujours une compétence à agir, une compétence pour quelque chose (...) Les compétences ont un caractère instable puisqu'elles ne sont pas disponibles une fois pour toutes mais se façonnent au gré des situations et selon l'objectif poursuivi. La forme que prend la compétence est en effet contingente, parce que relative à la situation rencontrée et aux éléments de cette situation dont elle tire parti (...) Les compétences réelles sont donc des constructions singulières, spécifiques à chacun » (p. 33-34). Le fait qu'une compétence relève, entre autres facteurs qui la définissent, de la singularité de la situation dans laquelle elle se trouve à l'œuvre nous conduit à nous interroger sur la pertinence à utiliser un référentiel de compétences à visée collective, alors même que chacune d'entre elles ne prend sens qu'à travers leur insertion dans des parcours individuels.

Dès lors comment évaluer la « professionnalité » des enseignants en fin de formation selon un référentiel de compétences dont notre expérimentation a montré non seulement le caractère profondément individuel mais également la nécessité pour chaque MEF de faire siennes certaines compétences choisies pour que ce référentiel fasse sens au regard de leurs situations vécues sur le terrain.



Entre une réduction de compétences à un état tellement générique qu'elle en devient inopérante, énumération figée, et la tentation de l'exhaustivité du listage de toutes les composantes et indicateurs possibles, liste agglutinante, une troisième option trouve sa voie, celle de la conception « d'une véritable didactique des savoirs professionnels qui offre des cadres dans lesquels les étudiants puissent déployer les compétences nécessaires aux exigences de la construction de leur pensée professionnelle » (Vanhulle, 2009a, p. 180). Le développement de cette pensée pourrait se concrétiser dès lors sous la forme d'un récit de trajectoire (que ce soit sous la forme d'un bilan écrit ou oral) qui permettrait de retracer les moments significatifs d'une trajectoire liée non seulement aux expériences vécues, jugées cruciales par tout MEF dans son parcours de formation, mais également articulée autour des savoirs professionnels en construction; ce bilan permettrait de légitimer ce parcours avec des moments forts, des difficultés, des choix, des intentions, à partir d'événements critiques, intéressants à analyser pour faire son propre bilan des apprentissages réalisés, des compétences acquises ou en voie d'acquisition.

Nous ne pouvons donc à ce stade que faire un certain nombre de constats sur la base de cette expérimentation et formuler quelques pistes possibles pour une recherche ultérieure en interpellant les dispositifs actuels proposés en formation initiale des enseignants ainsi que la formation des formateurs eux-mêmes car, comme le dit Vanhulle : « La conception et le maniement de tels outils, encore largement à inventer et à systématiser, interpellent la professionnalisation des formateurs eux-mêmes » (2009a, p. 180).



Références

- CIIP. *Portfolio pour la formation à l'enseignement*
- Develay, M. (1996a) *Peut-on former des enseignants ?* Paris : ESF.
- Develay, M. (1996b). *Donner du Sens à l'école*. Paris : ESF.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (2000). *L'énigme des compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation des enseignants, les orientations, les compétences professionnelles*
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. In *Traité des sciences et des méthodes de formation*. Paris : Dunod.
- Lamy, M. (2002). Des dispositifs de formation de formateurs. In Altet, M, Paquay, L, Perrenoud, Ph. *Formateurs d'enseignants*. (pp. 45-48). Bruxelles : De Boeck.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Les Editions d'organisation.
- Legendre, MF. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? In Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (sous la direction de). *Compétences et contenus*. (pp. 27-50). Bruxelles : De Boeck.
- Lévy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : les Editions d'organisation.
- Ovide (1966). *Les métamorphoses*. Paris : Garnier Flammarion.
- Paquay, L. (2001). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies, quelles compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Pelpel, P. (2002). *Se former pour enseigner*. Paris : Dunod. In Dossier interne pour la Formation des formateurs 2002-2003, Textes. Fribourg, 11 octobre 2002.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001a). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Perrenoud, Ph. (2001b). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. In Dossier interne pour la Formation des formateurs 2002-2003, Textes. Fribourg, 11 octobre 2002.
- Snoecks, M. (2006). Quelques propos autour de l'écriture réflexive. (document remis aux membres de Mobilité le 23 novembre 2006).
- Vanhulle, S. (2004). Entre interactions sociales et démarches réflexives singulières, le portfolio comme outil de professionnalisation. In *Identités professionnelles et interventions scolaires*. Sherbrooke : CRP.
- Vanhulle, S. (2006). *Le Portfolio, « levier de la professionnalisation »*. PowerPoint présenté lors de la journée d'étude Mobilité du 24 janvier 2006 (version papier).
- Vanhulle, S. (2009a). Evaluer la professionnalité émergente : un pari entre cadres contraignants et tensions formatives. In L. Mottier & M. Crahay (Ed.) *Evaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. (165-180). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2009b). Mettre en discours des savoirs professionnels : apprentissage ou développement ? Travail et apprentissages, *Revue de didactique professionnelle*, N°3, 63-75.
- Villemin, R. (2002). Former des enseignants réflexifs : un défi pour une « organisation apprenante ! », Documents internes issus de formation des formateurs 15 avril 2002, p. 6-7.