

Chapitre 10

Enjeux et balises pour accompagner l'écriture d'un portfolio

Catherine Van Nieuwenhoven, Louise Belair & Stéphane Colognesi

1. Introduction

Des recherches ont montré que lorsqu'on demande aux étudiants de produire des textes de nature réflexive, ils ne font preuve que d'un faible niveau de réflexivité (Derobertmasure *et al.*, 2010). Être réflexif signifie être capable de se poser des questions, d'observer des situations sous différents angles afin de comprendre ce qui s'est passé et, en fin de compte, d'identifier les aspects positifs ou les solutions et les actions d'amélioration (Chaubet *et al.*, 2019). La réflexivité est « au cœur d'un cas particulier d'analyse de la pratique, la sienne » (Coen et Leutenegger, 2006, p. 5). Pour cela, adopter une posture réflexive (Schön, 1994 ; Wittorski, 2007) encourage l'individu à reformuler et à adapter non seulement ses connaissances et croyances antérieures, mais aussi celles acquises pendant sa formation en connaissances utilisables dans sa pratique.

Pour atteindre cette réflexivité, l'écriture n'est pas le seul levier, mais elle est considérée à juste titre comme un outil puissant en tant que « moyen privilégié de réflexion personnelle » (Paquay *et al.*, 2004, p. 24). La mise en mots de ses propres actions et les interrogations que cela suppose favorisent la construction de l'identité professionnelle (Donnay et Charlier, 2008). On parle alors d'écriture réflexive. Une des caractéristiques de l'écriture réflexive est qu'elle permet de prendre ses distances par rapport à ses pratiques, et ce, en utilisant notamment des cadres théoriques. Ceux-ci sont convoqués pour justifier, argumenter et évaluer les pratiques en jeu (Michaud, 2012). Les cadres théoriques constituent ainsi un moyen important pour documenter les pratiques, et permettent de pousser plus loin le processus de réflexion.

Le portfolio d'apprentissage est un outil de consignation précieux qui permet d'assurer ce lien entre la théorie et les pratiques. C'est d'ailleurs un de ses avantages majeurs : jouer un rôle de tisseur de connaissances (Hamilton, 2018), précisément pour permettre aux étudiants de saisir le contenu de leur formation et de le mobiliser dans la recherche de solutions aux problèmes concrets qu'ils rencontrent sur le terrain. C'est pour cela que Klenowski et ses collègues (2006) estiment que le portfolio est un outil d'enseignement, de développement et d'apprentissage. Tardif (2006, repris par Fischer *et al.*, 2020) estime d'ailleurs que les traces disponibles dans un portfolio « constituent des preuves d'apprentissage » (p. 7).

Dans le cadre des dispositifs de soutien du développement professionnel d'enseignants en cours de carrière, un portfolio poursuit généralement deux fonctions : stimuler la réflexion des enseignants sur leur pratique professionnelle (Hensler, Garant et Dumoulin, 2001 ; Mottier Lopez, 2006 ; Mottier Lopez et Vanhulle, 2008 ; Paquay et Van Nieuwenhoven, 2007 ; Tigelaar, 2005) et fonder une évaluation certificative authentique (Fischer *et al.*, 2020 ; Segers, Dochy et Cascallar, 2003 ; Mottier Lopez et Hoefflin, 2008 ; Smith et Tillema, 2006). Les portfolios sont alors utilisés dans une visée à la fois formative et certificative et conduisent leurs producteurs à gérer ces deux fonctions antinomiques, et les enjeux sont parfois perçus comme

contradictoires entre « apprendre » et « réussir » (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2010). Contraints de décrire, d'analyser et d'autoévaluer leur pratique dans le cadre d'un portfolio, les uns vont privilégier les enjeux formatifs et s'engager dans un processus authentique de réflexion sur leur pratique qui leur permet de se développer professionnellement ; d'autres, focalisés sur les enjeux de réussite, risquent de mettre en place des stratégies d'évitement, de masquage, voire même de conformisme aliénant (Campanalle *et al.*, 2010).

Nous avons choisi de centrer notre attention sur l'accompagnement de l'écriture d'un portfolio à double enjeu, destiné à des jeunes formateurs engagés dans l'enseignement supérieur et amenés à produire un texte réflexif qui se veut un levier de développement professionnel et constitue en même temps un support à l'évaluation certificative d'un programme d'agrégation de l'enseignement supérieur. Ils sont donc engagés en hautes écoles ou en promotion sociale et sont titulaires d'un master ou d'un bac de trois ans.

2. Le portfolio

Le portfolio est une construction personnalisée qui combine une collection de traces de ses activités avec une écriture réflexive, afin, entre autres, d'amener l'écrivain à « donner un sens à ses actions actuelles et futures par rapport à ses connaissances professionnelles » (Buysse et Vanhulle, 2010, p. 88). Ainsi, le processus d'élaboration d'un portfolio nécessite une réflexion approfondie sur soi-même pour mettre en évidence sa propre pratique (De Rijdt *et al.*, 2006). Par ce principe même, l'auteur devra se placer en position d'observer son propre fonctionnement dans sa propre pratique et faire « un effort de formulation qui nécessite de structurer et de clarifier les pensées et les comportements » (Proulx *et al.*, 2012, p. 4).

Vanhulle (2005) explique que la réalisation d'un portfolio est une expérience positive tant pour les auteurs que pour leurs accompagnateurs, ce qui devrait encourager chacun à s'investir dans cette activité de formation. Fischer et collègues (2020) attirent pourtant l'attention sur ce point : si un étudiant ne perçoit pas l'intérêt de la tâche proposée, il ne s'y investira pas. Partant, les auteurs expliquent que « les compétences développées par l'usage du portfolio devraient donc être en lien, chez l'étudiant, avec les compétences qu'il valorise dans son présent et/ou sur lesquelles il s'appuiera dans sa vie professionnelle future » (p. 8). En outre, pour certains étudiants, la perception d'un tel outil est influencée par ses propres buts d'apprentissage, ce qui peut générer soit des temps disproportionnés pour compléter leur portfolio, à l'instar des recherches de Gaitan (2012, repris par Fischer *et al.*, 2020), soit à compléter *a minima*, pour simplement obtenir la note de passage permettant la réussite, ce qui équivaldrait à une approche de surface (Cuthbert, 2005). Ainsi, le portfolio ne serait en mesure de produire les effets formatifs attendus seulement si les étudiants ont développé des représentations compatibles avec les intentions de leurs formateurs. Cela suppose de la part des étudiants qu'ils aient été informés clairement des buts de l'outil, mais aussi des présupposés théoriques ; qu'ils comprennent ces buts et présupposés ; qu'ils soient convaincus, par un alignement pédagogique fort, de l'importance de ces buts... et qu'ils adhèrent à ces présupposés (Fischer et Romainville, 2020, p. 46).

Se pose aussi la question des consignes relatives à la production dudit portfolio. Dans leur étude, Colognesi et collègues (2019) ont analysé les portfolios d'étudiants finissant leurs études pour devenir enseignant. Quand on laisse le choix du format aux étudiants, plusieurs aspects intéressants ressortent. Tout d'abord, les auteurs ont constaté une variété de genres mobilisés pour répondre à la consigne du texte réflexif. Si certains ont opté pour un format « standard », d'autres ont investi dans des genres plus créatifs comme un carnet de bord, un carnet de voyage, un journal intime, par exemple. Par ailleurs, d'autres genres « inattendus » ont aussi été référencés, comme un mode d'emploi, un synopsis de film, un conte, ou encore une carte de réseau.

Ainsi, la question des principes essentiels à prendre en compte pour accompagner l'écriture d'un portfolio se pose. Des éléments de réponse sont apportés dans les lignes suivantes, afin de permettre au lecteur d'avoir des clés pour accompagner l'écriture réflexive de ses étudiants. Pour concrétiser le propos, nous présenterons ensuite un exemple de dispositif d'accompagnement d'un portfolio réflexif.

3. Accompagner l'écriture d'un portfolio : des obstacles majeurs à lever

L'environnement de formation fournit à la fois un ensemble d'opportunités susceptibles d'amener les étudiants à s'engager dans leur apprentissage et un soutien non négligeable pour les y encourager. Encore faut-il, pour que ceux-ci s'impliquent activement, qu'ils se sentent suffisamment autonomes, compétents et affiliés (Vansteenkiste, Niemiec et Soenens, 2010). Leur engagement dépend notamment de leurs caractéristiques personnelles, des buts qu'ils poursuivent ou de leurs expériences antérieures (Deci et Ryan, 2000), sans oublier leur perception, parfois négative, de l'utilité d'un tel outil pour leur développement professionnel (Driessen, 2016 repris par Fischer *et al.*, 2020).

Balslev et Gagnon (2019) expliquent que deux obstacles majeurs interviennent quand on propose aux étudiants d'écrire des textes réflexifs, entendus comme des « instruments au service du développement » (p. 9) :

- l'absence de formation à l'écrit réflexif ;
- leur rapport à l'écrit.

Identifions ces deux obstacles et voyons comment l'accompagnement permettrait de les lever.

3.1. Les étudiants ne sont pas formés à l'écriture de texte réflexif

L'écrit réflexif ne fait pas encore vraiment l'objet d'un enseignement dans les cursus de formation (Reuter, 2002 ; Clerc-Georgy, 2019). Pourtant, la pratique de l'écriture réflexive n'est pas innée, elle nécessite un apprentissage et un accompagnement (Champy-Remoussenard, 2009). Dans ce sens, Clerc-Georgy (2019, p. 29) explique que « l'écriture en formation n'est donc que potentiellement un levier de développement professionnel. Elle est potentiellement un levier puissant de développement, mais à condition de l'accompagner, de guider les étudiants dans les gestes requis par les genres de textes demandés ». Sans cet apprentissage et accompagnement, les personnes maîtrisent mal ce genre d'écrit. D'autant plus qu'on observe déjà une grande disparité des compétences d'écriture des étudiants du supérieur

pour tout type de texte (Scheepers, 2021). Cela explique leurs difficultés et les faibles niveaux de réflexivité dont nous parlions ci-dessus en écho aux travaux de Derobertmasure et collègues (2010). Cela a aussi été montré par Colognesi et collègues (2019) dans le contexte de la formation des enseignants.

Pour les accompagner dans cette production, trois logiques ont été mises en évidence par Oudart et Leclercq (2011) : normative, dialogique et spéculative. Ces logiques peuvent être considérées soit individuellement soit comme complémentaires. La logique normative vise à rassurer l'écrivain, à lui permettre de progresser en lui donnant des repères, des outils, des cadres, etc., tels la guidance de la démarche et le respect de rubriques imposées (Fischer et Romainville, 2020). L'objectif est également de mettre en évidence les qualités attendues du produit final. La logique dialogique signifie que l'accompagnateur crée un climat propice au partage d'idées et à la discussion réfléchie, pour soutenir l'écriture. Bélair (2002) associe cette logique à un processus de médiation ou de négociation entre pairs ou avec le formateur, le tout dans un contexte de coopération et d'interactions. La logique spéculative exige que le superviseur identifie les objectifs et les capacités du rédacteur (ce qu'il peut faire et jusqu'où il peut aller) afin de le soutenir au mieux.

Colognesi et collègues (2018) ont suivi un groupe d'accompagnateurs de portfolios réflexifs dans le cadre universitaire. Il ressort de leur étude que ces derniers mobilisent des pratiques communes pour accompagner l'écriture : « le questionnement, l'utilisation de consignes visant à faire produire les candidats le plus rapidement possible, le souci accordé au relationnel et au fait de préserver autrui ou encore les jeux de langage (métaphore, traduction du texte dans des tableaux ou des schémas, etc.) » (p. 66). L'étude montre en outre que les logiques d'Oudart et Leclercq (2011) sont envisagées par les accompagnateurs en fonction des besoins des personnes qu'ils sont amenés à suivre. Elles peuvent aussi être complémentaires au sein même d'un dispositif.

Mais qui dit accompagnement de l'écriture sous-entend que le texte pourra être repris par l'auteur. Pour cela, le principe de la réécriture (Lee, 2011) semble fondamental, entendu comme « toute opération qui revient au déjà écrit » (Grésillon, 1994, p. 245). L'objectif est donc d'inciter tout écrivain à améliorer son texte tout en développant une attitude de réflexion sur l'écriture (Falardeau et Grégoire, 2005). Les études sur la réécriture ont montré la pertinence de retravailler un texte à plusieurs reprises (voir notamment Colognesi et Lucchini, 2018 ; Niwese et Bazile, 2014 ; Reuter, 2002 ; Turgeon, Tremblay et Gagnon, 2020 ; De Croix *et al.*, 2020). Les travaux de Loughran (2014) ou d'Hamilton (2017) ont montré que la production d'un portfolio basé sur le principe de la réécriture a permis aux futurs enseignants de leur échantillon de conceptualiser en profondeur leur pratique à travers des cycles itératifs de réflexion.

Par ailleurs, l'accompagnateur de l'écriture réflexive devrait aussi avoir en tête les pratiques efficaces pour permettre le développement de la compétence scripturale. Elles ont été identifiées par Koster, Tribushinina, de Jong et van den Bergh (2015) dans leur méta-analyse. Il s'agit, par ordre d'importance, de la fixation d'objectifs, de l'enseignement des stratégies, de l'enseignement de la structure textuelle, d'offrir du feedback à l'auteur et de proposer des temps d'intervention des pairs dans le processus d'écriture.

Ces différents principes sont exploités dans l'exemple de dispositif d'accompagnement de portfolio réflexif proposé au point 4.

3.2. Le rapport à l'écrit des étudiants n'est pas toujours favorable à l'égard des textes réflexifs et académiques

Balslev et Gagnon (2019, p. 9) signalent que « le rapport à l'écriture des étudiants n'est pas toujours compatible avec l'idée d'un outil au service du développement : notamment quand les formés voient dans l'écriture uniquement un moyen de montrer à leurs formateurs les compétences apprises (Clerc-Georgy et Vanini de Carlo, 2014) ou à adopter un discours académique sans rapport avec les pratiques et principalement à visée de socialisation professionnelle (Ricard-Fersing *et al.*, 2002) ». Peu habitués à démontrer leurs apprentissages de cette manière, les étudiants ont parfois des difficultés à en comprendre la logique et la posture qu'elle exige.

L'accompagnement présenté auparavant peut s'activer si et seulement si l'étudiant entre dans l'écrit et se met au travail à partir de l'incitant qui lui est proposé. Cet engagement dans l'écrit n'est pas simple, qu'on soit jeune ou adulte. Il est façonné par le rapport à l'écrit qu'ont les individus. Il s'agit en effet de la relation complexe qu'entretient une personne avec l'écriture (Lafont-Terranova, 2009). En effet, cette notion de rapport à l'écriture vient des constats des difficultés et/ou des peurs des individus à produire de l'écrit (Barré-De Miniac, 2002).

Villalón et Mateos (2009) considèrent que pour accéder aux conceptions des étudiants en matière d'écriture, deux aspects doivent être pris en compte : leurs croyances sur l'écriture et leurs pratiques réelles. Pourtant, le rapport à l'écrit est composé de cinq dimensions (Barré-De Miniac, 2002 ; Chartrand et Blaser, 2008 ; Colognesi et Lucchini, 2016 ; Niwese et Bazile, 2014) : émotionnelle (sentiments, émotions et passions liées à l'écriture), axiologique (les opinions et attitudes par rapport à l'écrit), conceptuelle (les représentations de l'écriture et de son apprentissage), praxéologique (ce que produit [ou lit] l'individu, quand, comment, dans quel contexte[s] et dans quel[s] but[s]) et métascripturale (les verbalisations des pratiques d'écriture [et de lecture] et la façon dont le scripteur explique ce qu'il fait pendant qu'il écrit).

En plus, l'étude de Colognesi et Niwese (2020), réalisée dans l'enseignement primaire, a montré qu'un dispositif qui combine les principes efficaces pour l'enseignement de l'écriture, présentés ci-dessus, a permis aux participants de changer d'avis sur l'écriture, relativement aux dimensions émotionnelle, conceptuelle et axiologique.

4. Un exemple concret d'accompagnement d'un portfolio : le cas du CAPAES

Afin d'illustrer les différents principes évoqués plus haut, nous avons fait le choix de présenter ici un séminaire d'accompagnement de l'écriture d'un portfolio. Ses différentes séances et activités sont ainsi explicitées et documentées à l'aide de travaux de recherche dans le domaine.

Ce séminaire prend place dans le programme du CAPAES (Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur) qui – à l'UCLouvain – a été charpenté autour de la réalisation d'un portfolio. Ce programme s'adresse à des formateurs déjà diplômés (Bac+ 5 ou Bac +3, par exemple) qui enseignent déjà en haute école. Ils ont tous l'obligation décrétable de

réussir ce « certificat supplémentaire » endéans les six ans pour obtenir une agrégation de l'enseignement supérieur et y être nommés. Pour valider leur cursus d'un an, les candidats doivent rédiger un portfolio qui comprend deux parties. Dans la première, ils décrivent et analysent leur parcours professionnel et de formation. Dans la seconde, un de leurs dispositifs de formation est décrit puis analysé sur la base de modèles théoriques permettant d'avoir un recul critique et de mettre au jour, s'il y a lieu, des pistes de régulation. Une grille de critères et d'indicateurs est proposée pour soutenir les étudiants dans la réalisation du portfolio, mais aussi pour garantir la fiabilité de l'évaluation finale, réalisée par deux correcteurs. Une précédente recherche a mis en évidence que les consignes du portfolio et les critères repris dans la grille d'évaluation de celui-ci constituent des balises utiles pour élaborer ce portfolio (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2010).

Deux types d'activités sont proposées aux candidats : un volet théorique au cours duquel les cadres de références sont proposés pour permettre l'analyse et la prise de recul ; et un volet centré sur l'accompagnement de l'écriture du portfolio, sous la forme d'un séminaire. C'est ce dernier qui est présenté ici. Les étudiants – réunis en sous-groupes de quinze – sont accompagnés par un titulaire du séminaire, formateur expérimenté. Ils suivent trois séances collectives d'environ trois heures en présentiel et sont accompagnés de manière plus individualisée tout au long du processus d'écriture. Nous présentons ici chacun des trois séminaires et la dynamique de suivi individuel du processus d'écriture, et nous avons choisi de donner la parole aux étudiants, interrogés sous la forme de *focus groups* après la remise et l'évaluation du portfolio.

Séance 1 : Sonder le rapport à l'écrit, déterminer les caractéristiques de la production attendue et engager dans l'écrit

La première séance comporte trois activités. Tout d'abord, il s'agit de faire connaissance avec les candidats, et de sonder leur rapport à l'écrit. Nous avons fait le choix de présenter cette situation d'apprentissage de manière spécifique (situation 10.1).

Situation 10.1 – Sonder le rapport à l'écrit

Une série de questions sont posées aux étudiants de manière à percevoir leurs croyances, leurs attitudes, leurs difficultés, leurs conceptions, etc., sur le plan de l'écriture (Colognesi et Niwese, 2020, p. 12, adapté de Barré-De-Miniac, 2002) :

- Racontez un souvenir fort d'écriture.
- Aimez-vous écrire ?
- Avez-vous déjà ressenti de la fierté après avoir produit un texte ?
- Que pensez-vous de vos textes en général ?
- Que pensez-vous du dernier texte que vous avez écrit ? Expliquez de quel texte il s'agit.
- Avez-vous l'impression de faire un effort lorsque vous écrivez ? Le(s)quel(s) ?
- Avez-vous des difficultés et/ou des atouts pour vous mettre à écrire ?

- *Où et quand préférez-vous écrire, pour quels temps d'écriture ?*
- *Qu'est-ce que l'écriture pour vous ?*
- ...

En second lieu, une tâche en sous-groupes de quatre ou cinq est proposée. Il s'agit de consulter une série de portfolios « modèles » d'étudiants d'autres années, et d'identifier : 1/ les invariants (les éléments qui reviennent dans tous les portfolios) ; 2/ les points de divergence ; et 3/ les éléments qui attirent l'attention, comme les traces de réflexivité. Cette tâche permet ainsi aux étudiants de déterminer les caractéristiques essentielles, les options qui peuvent être prises et les « petits plus » pour le lecteur.

Colognesi et Lucchini (2018a) ont montré que ce travail de mise en exergue des caractéristiques essentielles et des options possibles permet d'assurer aux scripteurs d'être « à la fois conformes au texte à produire tout en gardant leur créativité et une marge d'intervention personnelle. Ces activités s'avèrent donc également intéressantes dans le but de permettre la différenciation. Ce moment de l'étayage semble donc essentiel à ce juste équilibre : équiper les [scripteurs] de planification des textes pour leur permettre d'avoir une communication efficace, tout en leur montrant les libertés qu'ils peuvent prendre pour garder la littérarité des textes et avoir ainsi l'effet désiré sur le lecteur » (p. 157).

Enfin, une autre tâche est proposée aux participants pour qu'ils puissent se mettre à écrire, relativement à la première partie du portfolio (décrire son parcours). Ils sont invités à travailler par trois : un étudiant décrit son parcours, un autre lui pose des questions, un troisième note les informations. L'idée de cet exercice est de passer par une phase orale pour faire émerger les idées, et que chacun puisse « repartir » avec des mots-clés écrits pour lui permettre de se mettre à la production, sur base d'un premier écrit produit collectivement suite à l'échange. C'est le défi pour la séance suivante : écrire cette partie du portfolio.

La situation 10.2 reprend des extraits des verbatims des étudiants qui mettent des mots sur cette première séance de travail.

Situation 10.2 – Le défi de passer à l'écrit

« Il ne s'agit pas d'écrire comme on écrit un article ou un texte académique et donc, moi, ma difficulté, c'est de dire "je". »

« Le portfolio est donc un type d'écriture particulier, difficile, c'est une compétence spécifique à acquérir. »

« Mettre des mots sur mon parcours professionnel est un fabuleux défi. »

« Il y a eu des petits exercices d'échauffement à l'écrit, (...) on y va et donc ça casse un peu la plaque de glace qu'on peut avoir par rapport à un début d'écriture. »

« Les différents exercices d'écriture mettant l'accent sur l'émotionnel ou non permettent de mettre en lumière les différents modes d'écriture pour pouvoir trouver le bon ton pour le portfolio. »

« Il y a la question de la compréhension du concept réflexif, mais il y a aussi la mise en œuvre... »

« C'est intéressant parce qu'on est tous désarçonnés par rapport à ce type de production. »

« Lire d'autres portfolios, cela aide vraiment. »

« C'était important de renouer avec le plaisir d'écrire. »

Séance 2 : Donner de la rétroaction et inciter à continuer la production

La deuxième séance comprend deux activités. La première est une évaluation par les pairs. Elle implique deux ou plusieurs étudiants dans l'évaluation de leurs acquisitions, approches, progrès et/ou difficultés respectifs (Gielen, Dochy et Onghena, 2011 ; Wegmuller et Allal, 1997). L'évaluation de textes par des pairs, sous forme de relecture collaborative, invite chaque auteur à examiner le travail des autres, à identifier les aspects positifs et à faire des suggestions d'amélioration, et ce, sur base des mêmes critères que ceux de l'écrit final. Le dialogue ainsi généré entre les étudiants est un facilitateur de la pratique réflexive (Bolton, 1999). Des travaux qui ont analysé les effets de cette relecture collaborative ont mis en évidence plusieurs aspects intéressants. Tout d'abord, l'échange permet un débat entre les discutants sur les critères attendus du genre. Partant, ils voient comment d'autres, avec les mêmes consignes, se sont emparés de la tâche. Ensuite, les auteurs reçoivent du feedback, qu'ils peuvent utiliser dans leur réécriture. Enfin, « les auteurs font bouger leurs textes au-delà des commentaires qu'ils ont reçus, puisqu'ils y intègrent les résultats de leur propre travail de relecture sur autrui » (Colognesi et Deschepper, 2018, p. 71).

Ces aspects sont corroborés par Turgeon, Tremblay et Gagnon (2020) qui expliquent que ce travail de relecture des textes d'autrui, ici inscrits dans le dispositif « des cercles d'auteurs », amène les participants, d'une part, à formuler correctement des commentaires aux autres pour les aider à améliorer leur texte et, d'autre part, à mobiliser les commentaires pour revoir leur texte en mettant la priorité sur les aspects importants à ajuster.

La deuxième activité de la deuxième séance est de nouveau une tâche où les étudiants sont placés par trois et sont invités à s'exprimer oralement, pour disposer des mots-clés retranscrits sur la base de ce qu'ils auront dit. Cette fois, l'un explique un dispositif de formation, pendant que l'autre le questionne au fil du propos, et que le troisième dessine/schématise le dispositif. La consigne d'écriture pour la prochaine rencontre est ainsi de réaliser la description du dispositif présenté à un pair, à l'aide du schéma reçu.

Situation 10.3 – Écrire, une tâche de longue haleine

« Vous venez avec une production que la personne a pris le temps de lire avant et c'est une vraie discussion sur l'écrit. »

« Écrire sur ses pratiques n'est pas un exercice courant, cela demande du temps, l'écriture est progressive, la confrontation de ses écrits avec des pairs est un plus. »

« Les échanges permettent de trouver des formes pour rendre l'écrit lisible et compréhensible par autrui. »

« Après chaque séminaire, j’ai eu un regain de motivation pour faire progresser mon texte. »

Séance 3 : Donner de la rétroaction et apporter un étayage sur l’analyse réflexive

La troisième séance est aussi découpée en deux activités. La première est une relecture collaborative, cette fois axée sur la partie décrivant le dispositif. Le fait d’avoir découpé la tâche globale en sous-tâches d’écriture aide les participants à se mettre petit à petit au travail et à se voir avancer. En plus, savoir que leur texte va être exploité en séance et qu’ils pourront recevoir de la rétroaction est un levier important pour se mettre à produire.

La deuxième activité consiste en un étayage centré sur l’analyse du dispositif. Il s’agit ici d’un passage complexe du portfolio puisque l’enjeu est de relire sa pratique, à l’aide de modèles théoriques. Après un listing des différents modèles vus lors des cours théoriques, une analyse collective de plusieurs versions intermédiaires d’écrits d’autres étudiants est réalisée. Ainsi, les candidats observent ensemble comment les analyses sont réalisées, comment les auteurs ont réalisé ou non des liens avec les théories, posent des questions à l’accompagnateur, identifient les aspects à améliorer et les « bonnes » pratiques.

Les effets significatifs d’une activité d’étayage comme celle-ci, centrée sur la manière de réaliser les liens entre les pratiques et les théories, ont été documentés dans une étude incluant de futurs enseignants en dernière année d’étude (Colognesi *et al.*, 2021). Ci-après, nous découvrons le vécu des étudiants dans cette articulation audacieuse des référents théoriques avec leurs pratiques.

Situation 10.4 – Un pont inédit entre sa pratique et la théorie

« J’ai mis à peu près neuf mois à comprendre ce que veut dire “approche réflexive”. »

« Ce n’est pas juste écrire comme ça, comme on écrirait une histoire ou un roman, il faut vraiment ancrer les idées dans les cours et faire du lien. »

« Tous les enseignants n’ont pas nécessairement l’expérience de l’écriture et même avec cette expérience, ça ne veut pas encore dire nécessairement l’expérience de l’écriture d’un texte réflexif. »

« Les modèles vus pendant les cours sont des leviers importants. »

« Les lectures sont intéressantes et en rattachant plusieurs modèles, j’ai dû creuser et m’y reprendre à plusieurs reprises. »

« Recroiser les informations entre les différents cours, c’est vraiment très lourd, mais très porteur à la fois. »

« Ce qui m’a permis de réguler mon processus d’écriture, cela reste le fait de se faire confiance et de lâcher prise par rapport aux attentes institutionnelles. »

« L’analyse réflexive, c’est très compliqué, c’est difficile à cerner, mais quand on commence à comprendre, on a vraiment fait un grand pas en avant. »

Les séminaires sont considérés comme des temps de rencontre réguliers qui scandent le processus d'écriture et offrent des balises complémentaires.

Les objectifs des trois séances collectives du séminaire, reconnus par les verbatims des étudiants, peuvent se traduire par les clés d'accompagnement suivantes :

- permettre aux étudiants de se faire confiance, car les textes produits en séminaire sont mutualisés et commentés. Cela nécessite donc cette bienveillance mutuelle garantie par le formateur ;
- faire prendre conscience des postures énonciatives : dire *je* est exigé dans le portfolio, sans oublier que le *on* est un indice d'une capacité à généraliser ;
- se représenter la nature du texte à produire et montrer des *textes frères* écrits par d'anciens étudiants est un bon moyen d'y arriver. Ces textes témoins montrent que les critères d'évaluation peuvent devenir des facilitateurs, des balises et non des carcans qui étoufferaient leur créativité ;
- montrer que la phase orale aide à cet accouchement de la pensée, car l'écriture ne vient pas de nulle part. Les discussions en triade permettent aux étudiants de verbaliser leurs savoirs dormants. Ce « déjà là » mis en lumière par le travail de groupe et que chacun reformulera par la suite seul devant son clavier ;
- offrir un espace de coévaluation des textes produits, qui permet de mieux saisir les balises du texte à produire (lisibilité, etc.), facilite le recul réflexif et soutient la motivation à écrire ;
- permettre un regard concerté sur des analyses de pratiques menées sur base d'étayages théoriques. Ceux-ci sont décortiqués dans le but de comprendre leur importance pour soutenir l'analyse réflexive et être capable de les appliquer à ses propres dispositifs afin de dégager des pistes d'amélioration.

Tout au long du parcours et séance 4 : l'accompagnement individuel

Parallèlement aux séminaires et surtout vers la fin du processus d'écriture, le titulaire de séminaire entre en contact singulier avec chacun des étudiants de son groupe. Le but est de lire son portfolio et de proposer des commentaires pour bonifier son écrit et lui permettre de le réguler. Dans une recherche précédente centrée sur les postures d'accompagnement des titulaires de séminaires (Colognesi *et al.*, 2018), l'analyse a mis en évidence la présence de conceptions communes de l'accompagnement, tant sur le plan des qualités, des outils ou des compétences et savoirs nécessaires pour le mener à bien que sur celui du rôle joué par le groupe et les interactions dans la construction du produit fini. Pour tous, la mise en place d'un accompagnement de qualité passe par la disponibilité, l'écoute, l'empathie, l'humour et la déstabilisation en sécurité. Les rencontres individuelles se révèlent primordiales et permettent à l'accompagnateur de tenir compte des profils de chacun pour adopter une logique plus normative et donner la possibilité à certains de réussir ; une logique dialogique, stimulante pour exploiter l'oral réflexif avec d'autres ; ou bien s'inscrire dans une logique spéculative et permettre à d'autres encore de se révéler. Cet accompagnement rejoint les propos de

Romainville et Fischer (2020) qui présentent une conception du portfolio comme outil déclencheur d'un processus de regard sur soi et sur ses actes.

Situation 10.5 – Un accompagnement singulier... entre rigueur et bienveillance

« L'entretien individuel permet de faire le point, en tête à tête, ce qui permet de poser les questions et d'élaborer les aspects à préciser dans l'écrit. J'étais donc confiant au moment de la remise du portfolio. Mon autoévaluation à l'aide de la grille a aussi permis cette confiance. »

« Un entretien fructueux avec mon titulaire de séminaire m'a vite rassuré et mis en confiance et cela m'a donné l'impression d'être bien en projet, bien dedans. »

« Des conseils de mon accompagnateur qui m'a vraiment soutenue de manière extraordinaire, d'une façon à la fois tellement rigoureuse et en même temps vraiment soutenante. »

« Les séances de suivi individuel se sont avérées de véritables leviers, sur le degré d'explicitation, le rappel de la commande académique... »

Les verbatims des étudiants (situation 10.5) soulignent combien le cadre de formation offert, en tant que dispositif d'accompagnement, donne le soutien nécessaire aux participants sur des variables socioaffectives, sur la relation entre le titulaire du séminaire et le participant, qui y trouve non seulement le soutien nécessaire mais aussi l'espace de travail structurant qui lui permet de se lancer ou d'être conforté dans son processus d'écriture. Le soutien apporté se définit autour de la clarification de l'attendu, des feedbacks individualisés, mais surtout de la confiance établie pour accompagner l'entrée dans l'écrit et sa réalisation. On retrouve la conception de Paul (2016) : accompagner rejoint bien le fait de se joindre à quelqu'un pour aller où il va, en même temps que lui et à son rythme.

5. Conclusion

Par le biais de l'écriture du portfolio, nous cherchons à développer la réflexivité de nos étudiants/formateurs pour leur permettre de donner du sens à leurs pratiques pédagogiques actuelles, et à alimenter leur développement professionnel. Or, écrire, qui est au centre de notre dispositif, n'est pas une démarche naturelle. Comme cette compétence n'est pas toujours maîtrisée par les étudiants de notre dispositif CAPAES, même s'ils sont déjà diplômés de l'enseignement supérieur, nous avons cherché à mettre en avant les balises nécessaires à l'accompagnement de ce processus d'écriture.

Au départ, une des conditions d'engagement des étudiants dans le dispositif est, comme relayé récemment par d'autres auteurs (Fischer et Romainville, 2020), leur compréhension des buts poursuivis et leur adhésion claire au projet. De plus, l'engagement du scripteur est d'autant plus important que le portfolio est un écrit complexe qui nécessite de prendre de la distance et de se décentrer de la situation vécue. Il s'agit bien d'une écriture impliquante, car l'étudiant doit prendre position et argumenter son point de vue (De Cock, 2007). Il semble que les étudiants cherchent comme condition d'apprentissage une sécurité psychologique dès l'accès à la formation, contexte souvent très important pour libérer le processus d'écriture. Les échanges

lors des séminaires permettent de trouver du sens dans les activités d'écriture proposées et favorisent l'engagement dans le processus de rédaction du portfolio.

L'accompagnement du processus d'écriture conduit donc à privilégier un dispositif tenant compte des pratiques dites efficaces (sonder le rapport à l'écrit, travailler sur base de textes frères, lecture collaborative, etc.) qui proposent des temps de production collective qui soutiennent le passage à l'écrit et la persévérance nécessaire aux différents temps de réécriture, dans un climat bienveillant et laissant au partage oral une place de choix. En parallèle, un soutien personnalisé est offert par un accompagnateur qui va habilement jongler avec les logiques normatives, dialogiques et spéculatives en fonction du profil singulier de chacun de ses accompagnés pour aller, avec lui, là où il veut aller et à son rythme, comme le rappelle Paul (2016).

Bibliographie

- Balslev, K. & Gagnon, R. (2019). Entre « je » et « nous » : textes académiques et réflexifs. Introduction. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 7-13.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant [From the student's relationship to the teacher's relationship to writing]. *Éduquer*, 2(3), 55-69. <http://rechercheseducations.revues.org/283>.
- Bélair, L.M. (2002). L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences, *Questions vives*. 1 (1), 17-38.
- Bolton, G., 1999. Reflections through the looking-glass: the story of a course of writing as a reflective practitioner. *Teaching in higher education*, 4 (2), 193–212.
- Bucheton, D., 2003. Du portfolio au dossier professionnel: éléments de réflexion. *Tréma*, 20–21, 43–53.
- Buyse, A. A. & Vanhulle, S., 2010. Le portfolio: une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Schweizerische zeitschrift für bildungswissenschaften*, 32 (1), 87–104.
- Campanalle, F., Dejemeppe, X., Saussez, F., & Vanhulle, S. (2010). L'implication nécessaire des sujets évalués et des évaluateurs : une prescription perversante ? ou une opportunité transformatrice ? In L. Paquay, P. Wouters & C. Van Nieuwenhoven (Eds.), *L'évaluation, levier de développement professionnel ? Tensions, dispositifs et perspectives* (pp. 193-205). Bruxelles : De Boeck Université.
- Champy-Remoussenard, P., 2009. Caractéristiques et fonctions de l'écriture sur l'activité professionnelle. In: F. Cros, L. Lafortune, & M. Morisse, eds. *Les écritures en situations professionnelles*. Québec: University Press, 73–94.

- Chartrand, S. G., & Blaser, C. (Eds.). (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* [The relationship to writing: a tool for teaching from school to university]. Namur: PUN, Dyptique-12.
- Chaubet, P., Kaddouri, M., & Fischer, S., 2019. La réflexivité : entre l'expérience déstabilisante et le changement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21 (1), 1–13. <https://doi.org/10.7202/1061714ar>
- Clerc-Georgy, A. (2019). L'écriture en formation des enseignants comme levier du développement professionnel : une évidence à questionner ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 17-32.
- Colognesi, S., Deprit, A., Coppe, T., Van Nieuwenhoven, C., März, V., & Hanin, V. (2021). Developing student teachers' reflexivity toward their course planning: Implementation of a training program focused on writing and reflective skills. *Sage Open*, 11(2). 21582440211016897
- Colognesi, S. & Deschepper, C. (2018). La relecture collaborative comme levier de réécriture et de soutien aux corrections des textes. *Le français aujourd'hui*, 203(4), 63-72. <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0063>
- Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L., & März, V. (2019). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 25, 79-101.
- Colognesi, S., & Lucchini, S. (2016a). Le rapport à l'écrit des élèves : focalisation sur la dimension métas-cripturale [Students' relationship to writing: focusing on the metascriptural dimension]. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 33–52. <https://doi.org/10.7202/1042848ar>
- Colognesi, S., & Lucchini, S. (2018a). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale [Teaching Writing: The Impact of scaffolding and peer interaction on the development of writing skills]. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 514- 540.
- Colognesi, S., & Lucchini, S. (2018b). Aider les élèves à améliorer leurs écrits : les effets d'un étayage spécifique sur la superstructure textuelle. *Repères*, 57(2018), 143-162. <https://doi.org/10.4000/reperes.1540>
- Colognesi, S. & Niwese, M. (2020). Do effective practices for teaching writing change students' relationship to writing? Exploratory study with students aged 10-12 years. *L1-*

- Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-25.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.05>
- Cuthbert, P. (2005). The student learning process. *Teaching in Higher education*, 10(2), 235-249.
- De Croix, S., André, M., Dachet, D., Dumont, A., Libion, M., & Schillings, P. (2020). Devenir auteur dès l'entrée au primaire : les ateliers d'écriture aident-ils les jeunes enfants à développer leurs compétences en production d'écrits ? *Revue hybride des sciences de l'éducation*, 2, 73-93.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- De Rijdt, C., *et al.*, 2006. Teaching portfolios in higher education and their effects: an explorative study. *Teaching and teacher education*, 22, 1084–1093.
doi:10.1016/j.tate.2006.07.002.
- Derobertmeasure, A., Dehon, A., & Demeuse, M., 2010. Indicateurs de réflexivité en formation initiale: analyse de contenu de dossiers réflexifs. *Education et formation*, e-294.
- Falardeau, É., & Grégoire, C., 2006. Étude des traces du rapport à l'écrit dans une activité de réécriture. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 9 (1). 31–50.
- Fischer, L., Girardet, C., Mottier Lopez, L., Romainville, M., & Tessaro, W. (2020). Le portfolio dans l'enseignement supérieur : perceptions des étudiants et intentions des enseignants. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(1), 3-30.
- Fisher, L. et Romainville, M. (2020). Un portfolio formatif centré sur l'écriture réflexive mais support ambigu à la certification. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(1), 31-49.
- Gielen, S., Dochy, F., & Onghena, P. (2011). An inventory of peer assessment diversity. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(2), 137–155.
- Grésillon, A., 1994. *Éléments de critique génétique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Hamilton, M., 2018. Evidence-based portfolios: a cross-sectoral approach to professional development among teachers. *Professional development in education*. doi: 10.1080/19415257.2018.1555183.
- Klenowski, K., Askew, S., & Carnell, E., 2006. Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. *Assessment & evaluation in higher education*, 31 (3), 267–286. doi:10.1080/02602930500352816.

- Koster, M., *et al.*, 2015. Teaching children to write: a meta-analysis of writing intervention research. *Journal of writing research*, 7 (2), 299–324.
- Michaud, C. (2012). Le portfolio, quel lien entre les écrits réflexifs et les compétences ? *Mesure et Évaluation en Éducation*, 35 (2), 9-38.
- Niwese, M. & Bazile, S. (2014). L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formations d'adultes à la classe. *Pratiques*, (161-162).
- Oudart, A.C. & Leclercq, G., 2011. Contribution à une didactique de l'accompagnement à l'écriture professionnelle en milieu universitaire. In: M. Morisse, L. Lafortune, & F. Cros, eds. *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* Québec: University Press, 105–127.
- Paquay, L. De Cock, G. & Wibault, B. (2004). La pratique réflexive au coeur de la formation initiale des enseignants. In: J.-L. Dufays & F. Thyron, eds. *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain, 11-29.
- Proulx, A., *et al.*, 2012. La réflexivité : exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. 28(2)
- Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture* (2e éd.). Paris, France: ESF.
- Romainville, M. et Fischer, (2020). Dilemmes relatifs à l'usage du portfolio en enseignement supérieur, Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(1), 79-90.
- Scheepers, C. (à paraître). Former à l'écrit dans le Pôle académique de Bruxelles : pratiques, représentations et perspectives, Dans C. Scheepers, *Former à l'écrit, former par l'écrit dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, coll. Pédagogies en développement.
- Schön, D.A., 1994. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Editions Logiques.
- Turgeon, , E., Tremblay, O., & Gagnon, B. (2020). Améliorer son texte grâce aux cercles d'auteurs : regard sur la compétence à réviser d'élèves de 6e année. *Revue hybride de l'éducation*, 2, 53-72.
- Vanhulle, S., 2005. How future teachers develop professional knowledge through reflective writing in a dialogical frame. *L1-Educational studies in language and literature*, 5 (3), 287–314.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future

- directions. In T. C. Ur- dan & S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement. The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (pp. 105-165). London: Emerald Group Publishing.
- Van Nieuwenhoven, C. Campos-Olave, F., Valenzuela, J. & Paquay, L. (2010). *Un portfolio à enjeux de carrière pour des enseignants en exercice peut-il favoriser leur développement professionnel ? A quelles conditions les stratégies de réalisation de ces portfolios aboutissent-elles à des bénéfices formatifs ?* Actes du Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Université de Genève.
- Villalón, R., & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica [Secondary and university students' conceptions about academic writing]. *Infancia y aprendizaje*, 32, 219–232.
- Wittorski, R., 2007. *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.