



Les formes de la reconnaissance professionnelle dans la démarche du portfolio

Anne Jorro

► **To cite this version:**

Anne Jorro. Les formes de la reconnaissance professionnelle dans la démarche du portfolio. Figari, G., Rodrigues, P., Alves, M.P., Valois, P. Evaluation et compétences et apprentissage expérientiels : savoirs, modèles et méthodes, Actes du 17ème colloque international de l'AMEE, Edition Educa, pp.143-151, 2006. <halshs-00112456>

HAL Id: halshs-00112456

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00112456>

Submitted on 8 Nov 2006

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

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

Les formes de la reconnaissance professionnelle dans la démarche du portfolio

Anne JORRO
Professeure des Universités
CREFI –EVASEF
Toulouse 2

Résumé :

Dans cet article, nous présentons une expérience conduite en licence de formation de formateurs à l'université de Provence durant l'année 2003 – 2004. Il s'agissait de proposer aux stagiaires d'élaborer un portfolio afin de favoriser leur processus de professionnalisation. La démarche du portfolio semblait pertinente pour permettre à chaque stagiaire de réfléchir sur les expériences antérieures et de définir un projet professionnel réaliste. Cette expérience a permis d'identifier trois grands obstacles : le retour sur l'expérience est brouillé par le référentiel métier, le langage de l'action est peu usité, l'émergence d'un conflit entre des dimensions éthiques et épistémologiques du point de vue de la validation de l'expérience. Notre contribution réside dans une proposition de conceptualisation de la reconnaissance de l'expérience et dans la nécessaire prise en compte d'un accompagnement spécifique.

Mot-clé : reconnaissance professionnelle, portfolio, sémantique de l'action, validation de l'expérience

Cet article constitue un témoignage du lien établi entre la démarche du portfolio en formation universitaire et la reconnaissance et la validation de l'expérience. Depuis deux années, deux groupes de stagiaires inscrits en licence de formation de formateurs en Sciences de l'Education sont invités à tisser des liens entre l'expérience antérieure et le projet professionnel (en cours d'élaboration) afin de se professionnaliser. Une telle démarche suppose à la fois un travail de reconstruction de l'expérience ainsi qu'une repositionnement de l'acteur dans ses choix professionnels.

C'est ainsi, que les enjeux de la démarche d'élaboration du portfolio résident dans la construction par les stagiaires d'un positionnement professionnel alliant mise en projet professionnel et dynamique identitaire. Cette double perspective est travaillée en partant des expériences professionnelles vécues et des projets d'action envisagés. Sur une année, au cours des séances de « régulation de la formation » (soit 10 séances de trois heures), le portfolio est valorisé à partir de la structuration suivante : le projet professionnel, l'analyse des expériences antérieures, les concepts de la formation, la description - narration du parcours de formation, l'auto - évaluation du processus de formation. Par cette démarche, le formateur vise la construction d'un positionnement professionnel sur les métiers de la formation, en particulier, la valorisation socio - professionnelle et interpersonnelle.

Le processus de formation, résolument ouvert à l'apprentissage expérientiel, suppose une démarche de type socio-constructiviste (Jonnaert 2002, Bourassa & alii 2000). En ce sens, le formateur aménage des séances de retour analytique sur des expériences, des apports théoriques sur les concepts clés de la formation, des entretiens individuels, des bilans collectifs quant à la construction du portfolio. Les séances sont modulées en fonction des demandes des stagiaires qui expriment dans le même temps des ressentis, des hésitations, « *je ne sais pas m'y prendre, je suis dans le flou* » et des satisfactions « *j'ai avancé, ça a été un déclic* ». Malgré le côté contradictoire de ces remarques, les stagiaires adhèrent à la démarche tant elle est perçue comme une aide au positionnement professionnel. En effet, le fait de s'orienter vers le monde de la formation suscite de nombreuses interrogations qui seront reprises à l'occasion du portfolio. En outre, le portfolio est un instrument privilégié pour se former à l'auto et à la co-évaluation, pour se distancier du jugement de valeur, pour construire sur la base de critères une approche critique qui ne sombre ni dans la complaisance, ni dans la flagellation !

Le corpus de la recherche est composé de 80 portfolios ayant une structuration quasi identique et des formes différentes. Classeurs, carnets de route, cdrom sont réalisés avec un goût pour l'esthétique ou pour le formalisme plus ou moins institué en formation, et constituent autant d'écrits réflexifs.

L'aspect formatif du portfolio est incontestable, les études d'impact réalisées à l'issue de la première année de l'expérience (quatre mois après la formation auprès de 40 stagiaires) tendent à souligner l'importance que revêt cette démarche aux plans de la valorisation professionnelle et de l'estime de soi, même si elle est coûteuse en temps et en implication pour le formé. Cependant, ces éléments positifs ne peuvent cacher des difficultés rencontrées par le formé et le formateur.

Le problème posé

Le portfolio est conçu comme un outil de formation dont le but explicite est de permettre la valorisation socio - professionnelle et personnelle du stagiaire à travers l'élaboration du projet professionnel. Le portfolio synthétise une triple problématique :

Premier problème : La prégnance du référentiel métier dans l'analyse de l'expérience

L'élaboration du projet professionnel suppose une réflexion à partir des savoirs d'action déjà mobilisés par le passé et en voie de mobilisation pendant l'année de formation (à l'occasion des stages) où à plus long terme dans un avenir professionnel. L'archéologie de l'expérience professionnelle antérieure consiste souvent en une analyse à plat de l'activité, l'analyse porte plus précisément sur la tâche prescrite. La distinction posée par l'ergonomie entre tâche prescrite et activité est quelque peu occultée si bien que la chaîne sémantique but – objectifs - fonctions – capacités - savoir-faire revient systématiquement dans les portfolios et renvoie le formé vers une compilation froide d'un faire antérieur. L'énumération des actions et la forme administrativo - analytique de leur présentation fait office de « pièces jointes au dossier » au lieu de restituer une image plus dense de l'activité professionnelle. Le contexte de l'expérience se réduit à un simple contenant, à un réceptacle d'une matrice de savoirs génériques formulés sous la forme abstraite de verbes d'action. Le stagiaire convoque un langage de l'action rationnelle qui désincarne son analyse et *a fortiori* son expérience

professionnelle antérieure. Il se conforme à une culture métier dont il valorise la dimension fonctionnelle.

Second problème : Une sémantique de l'expérience singulière introuvable

En outre, le portfolio agit comme miroir auprès du formé invité à rendre compte de ses expériences en repérant les initiatives, les innovations dont il a fait preuve. Or, la singularité de l'action reste un objet introuvable dans l'évocation des expériences anciennes comme dans celles plus récentes de la formation à l'occasion des stages. Pourtant, chaque partie du portfolio interpelle le formé dans ses enracinements, dans son style, dans la représentation rétrospective de sa posture professionnelle. Mais la réflexion se développe plus sur le modèle générique du métier, voire de l'exemplarité que sur celui de la singularité de l'action. De l'identité rêvée à l'identité visée, les transactions identitaires vont bon train sur les registres de l'utopie et de la conformité ! Si le travail sur soi (Aubret, 2000) apparaît comme une nécessité pour rendre compte d'une activité singulière, la sémantique de l'activité constitue un enjeu majeur pour donner au formé la possibilité de parler son expérience. Le sentiment « *de ne pas y arriver, de ne pas y voir clair* » nous renseigne sur la difficulté langagière rencontrée par le stagiaire qui est démuné pour mettre en mot l'investissement subjectif qui est le sien, en particulier pour dire son rapport à l'inventivité dans l'action, son sens de la débrouillardise, sa capacité à surmonter les épreuves, les jeux de négociations vécus lors des expériences. La variabilité des situations professionnelles suppose une sémantique de l'activité (Barbier, 2001) encore peu usitée par les stagiaires dans leurs récits d'expériences.

Les modes conditionnel et déontique imprègnent les textes : pris entre ces jeux des possibles, le formé cherche à se reconnaître ou à construire une image valorisante. Le processus auto – évaluatif plonge les stagiaires dans des tiraillements : la réflexion sur l'investissement subjectif dans les contextes professionnels provoque des remous identitaires (*Ai-je été compétent ?, A la hauteur ?,...*).

Troisième problème : Le conflit éthico- épistémologique

Si la démarche du portfolio permet une construction du parcours professionnel et apparaît comme un processus dynamique suscitant la possibilité d'un repositionnement du stagiaire en formation, il importe aussi de relever les impasses théoriques et méthodologiques rencontrées par le formateur.

1 – Le portfolio n'est-il pas un outil de valorisation personnelle et sociale avant d'apparaître comme un outil d'analyse et de validation de l'expérience? Ne s'agit-il pas plutôt de porter attention à la transaction intersubjective dans laquelle l'attestation des potentialités de l'acteur se joue ? Dans cette relation intersubjective, quelle posture l'évaluateur peut-il tenir ? Equité interpersonnelle ? Equité sociale ? Qui agit sur qui dans ce jeu de transactions ?

2 – Quelle est la posture épistémologique de l'évaluateur dans la validation du portfolio ? Comme contrôleur agissant à partir de preuves et établissant une relation de cause à effets ? Comme interprète, mobilisant des compétences sémiotiques, en quête de signes et d'indicateurs (Jorro, 2000) ?

3 – Quelle est la justesse des analyses produites par le formé ? Le langage de l'action est utilisé de façon approximative, les catégorisations des savoirs d'action sont floues. Pour les stagiaires « tout se vaut » : les savoirs d'action renvoient à des capacités, à des moyens

pour faire, à des fonctions, à des buts, à des objectifs. L'objet de l'analyse devient un objet insaisissable sur lequel un faux consensus s'établirait si le formateur n'exerçait pas de vigilance sémantique et conceptuelle.

4 – Quelle est la validité des transferts de compétences qui est postulée ? Certains stagiaires revendiquent le fait de partir des capacités pour envisager des transferts et prennent de la distance sur la question des compétences. Trop spécialisées, les compétences renverraient le stagiaire à un modèle exemplaire de l'activité professionnelle. Le transfert de compétences est alors entendu comme un processus de mobilisation de capacités générales. Mieux n'y a-t-il, pas une contradiction à évaluer des compétences dont on sait qu'elles ne sont évaluables qu'en situation ? Ces réflexions sont partagées par Rodrigues (2004).

Éléments de résolution de problème

Plusieurs voies apparaissent au plan épistémologique d'abord, au plan de l'accompagnement en formation ensuite.

La reconnaissance comme dialogue éthico –épistémologique

La démarche de construction du portfolio s'inscrit dans la visée de transformation du rapport au monde du formé après qu'une réflexion et des expériences aient suscitées des altérations de la vision du monde. Dans cette conception phénoménologique, il semble contradictoire de valoriser un modèle rationnel de l'action. La reconnaissance des savoirs d'action et de la construction identitaire du sujet suppose la convocation d'autres modèles de la reconnaissance.

Comme le portfolio n'a d'intérêt pour le formé que s'il provoque des interpellations multidimensionnelles, il importe alors d'élargir les modèles de la reconnaissance et de mettre en regard les approches rationnelles de l'action avec les approches ouvertes à l'intersubjectivité et, par conséquent, de recourir aux approches phénoménologiques (Ricoeur, 1991 et 2004). Ainsi, la reconnaissance des savoirs d'action puise non seulement dans la chaîne causale de l'action mais également dans la théorisation du pouvoir d'agir de l'acteur, pouvoir d'innover en situation, de bricoler, d'user de tours pour faire face aux obstacles et aux contraintes rencontrées en contexte. Le glissement est net d'une théorie du procès de l'action vers une théorisation de l'acteur agissant (Mendel, 1997), se libérant d'une planification, pour agir de façon opportune en situation. Mais cet élargissement théorique reste insatisfaisant pour penser la reconnaissance de l'acteur par lui-même et par autrui. Les formes de la reconnaissance concernent cette fois la dimension symbolique, affective, émotionnelle de l'activité. Ricoeur (2004) propose le concept d'imputabilité dont les résonances juridiques ne doivent pas occulter l'idée d'un souci de soi, d'une vigilance quant aux effets produits envers autrui. L'imputabilité conduirait à la reconnaissance de soi dans sa singularité et dans sa responsabilité.

Un processus d'accompagnement multi – focalisé

Le processus d'accompagnement ouvert à la relation éducative implique une qualité relationnelle d'écoute et de dialogue avec le stagiaire, l'accompagnement suppose également les valeurs de responsabilité et de construction de la loi (Houssaye, 2000). L'évaluateur sait

qu'il lui faut renvoyer non seulement le message de responsabilité dans le fait de rendre compte de ses actes mais aussi dans le fait d'assumer ce travail d'explication de l'expérience que l'évaluateur ne peut prendre en charge. L'accompagnement comme « aller avec » (Cifalli 2001), suppose un travail éducatif autour de la loi, instance de confrontation entre le désir d'être reconnu et les possibilités de la reconnaissance.

Un questionnement multi-focalisé est en jeu. Les savoirs d'action analysés sous forme tabulaire constituent autant de clés d'entrée pour le formé comme pour le formateur ; (un travail individualisé permettant de distinguer les situations, les capacités, les fonctions, les missions).

Une seconde focalisation sur le modèle de l'action comme pouvoir d'agir, suppose que le stagiaire saisisse les qualités d'innovation, d'arrangement qu'il a mises en œuvre. Un regard sur la métis professionnelle à partir des analyseurs suivants peut être enclenché :

- ce que j'ai appris dans ce contexte, c'est...
- ce que j'ai proposé de nouveau, c'est...
- ce que je me suis risqué à faire, c'est...
- ce qui a été une bonne idée, c'est...
- ce que je me suis surpris à faire....,

Enfin, une focalisation sur les savoirs d'accomplissement, gestes professionnels traduisant l'implication symbolique, affective, émotive du professionnel permet d'aborder le rapport identitaire à l'activité professionnelle. Passivité ? Désengagement ? Implication ? (Jorro 2002). En invitant les stagiaires à revenir sur l'intensité de l'activité dans ses registres existentiels, le formateur sollicite une approche intersubjective.

Contribution à une modélisation de la reconnaissance des savoirs d'action et de l'identité professionnelle

Le cas exposé s'inscrit plus largement dans la problématique de la reconnaissance des savoirs d'action par un professionnel en cours de formation. Dans le cas de la construction du portfolio, la reconnaissance se décline sous une triple approche, à partir de :

- 1- La reconnaissance - identification : cette forme de reconnaissance suggère un travail d'analyse sur les savoirs d'action mobilisés et agis par le formé. L'explication de ces actions met en évidence l'activité de l'acteur. La validation de ce passé de l'action peut être conduit sur le mode de la conformité par rapport à un référentiel donné.
- 2- La reconnaissance transformation : cette forme de reconnaissance tente de valoriser le pouvoir d'agir de l'acteur, à partir des épreuves rencontrées, des incidents critiques qu'il a résolus en inventant des démarches nouvelles pour lui. La conscience du franchissement des seuils, de la mise en œuvre des combinaisons, d'arrangement pour s'en sortir constitue des critères interprétatifs à partir desquels des indicateurs seront dégagés. L'acteur agit en fonction d'un contexte et improvise de manière pertinente. Une dramatique d'usage de soi est sollicitée (Schwartz, 2000).

- 3- La reconnaissance – implication sollicite la posture du formé, notamment sa construction identitaire en terme de goûts, d'affinités, de positionnements sur des valeurs, des questions récurrentes. Le langage de l'implication se déploie autour des critères d'adhésion, de participation, de coopération, de beauté du travail effectué, d'investissement, de plaisir de faire, de transformation de soi, de découverte de vocation. Les dimensions existentielles sont présentes : les valeurs de l'acteurs sont appréhendables dans la durée. De même, les interactions avec le contexte in fléchissent les actions.

Ainsi, nous sommes en mesure de faire figurer ces dimensions dans le tableau suivant :

Les formes de la reconnaissance dans la démarche de portfolio

Reconnaissances	Référent	Validation	Modèle de l'action
1- Reconnaissance – Identification	Action	Conformité	Modèle
Savoirs sur / pour l'action	but, objectifs Capacités Fonctions compétences	à un référentiel métier	Rationnel de L'action
Sémantique de l'action	Savoir – faire		
2 – Reconnaissance – Transformation	Situation	Interprétation sur le Pouvoir d'agir	Modèle l'Action située
Savoirs en action	Initiatives Négociations Actes inédits		
Sémantique de la métis professionnelle	Innovations Arrangements Bricolages		
3 – Reconnaissance – Implication	Identité	Interprétation sur les	Modèle
Savoirs d'accomplissement	Valeurs Projets Postures	Savoirs d'accomplissement	Phénoménologique (Le Soi dans la durée et parmi autrui) Interactionnisme Symbolique
Sémantique du développement Professionnel			

Effet attendus

Le processus de reconnaissance de soi en tant que sujet agissant et que professionnel en cours de formation suppose :

1 – Que le langage professionnel devienne plus familier au formé, qu'il se dégage du rapport binaire théorie/pratique pour utiliser un système conceptuel enrichi, pertinent à la situation qu'il cherche à évoquer ou à analyser. Ainsi, la sémantique de l'action en termes de compétences, capacités, routines, fonctions, missions, objectifs, moyens, situations, expériences, stratégies, méthodes ferait l'objet d'un travail d'appropriation. La sémantique du développement professionnel favoriserait un regard critique du professionnel sur son pouvoir d'agir en contexte et sur les valeurs qu'il transmet dans son activité.

2 – Que la construction identitaire soit vécue en liens avec une posture réflexive et non pas reste dépendante d'un profil de poste dont on sait qu'il est souvent éloigné de la réalité. Le praticien réflexif dont il est question ici se dégagerait des stéréotypes circulant dans le monde professionnel pour développer des possibilités d'action à créer en contexte.

3 – Que le projet professionnel prenne appui sur les différentes formes de reconnaissance en jeu.

Ces voies de travail sont à peine esquissées, il reste à les explorer plus avant. Il reste que l'expérience du portfolio est vécue comme un processus de réappropriation d'un parcours personnel. Les stagiaires se découvrent autrement à travers la démarche du portfolio. En ce sens, il s'agit bien d'expérimenter sur un plan intrapersonnel un processus de reconnaissance et de validation de l'expérience, même si ce processus demande un investissement important de la part du stagiaire. Cet engagement apparaît comme la condition de la réussite dans la démarche du portfolio puisqu'il s'agit de dépasser le cadre de la formation universitaire et d'évoluer vers une validation socioprofessionnelle.

Bibliographie

Aubret, J. (2000) « Le portfolio de ses acquis et compétences ». *Educations*, n°18-19, p.81-85. Lille.

Barbier, J-M. (§2001) « Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions » in Maggi (ed) *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. p. 89-104. Paris : PUF.

Behrens, M. (2002) « Réflexions concernant le syndrome du portfolio ». *Questions vives*, N°1, p.39-50. Aix – en – Provence.

Bélaïr, L. (2002) « L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences ». *Questions vives*, n°1, p.17-37. Aix – en – Provence.

Bourassa, B., Srre, F. & Ross, D. (2000) *Apprendre de son expérience*. Québec : P.U. Québec.

Cifali, M. (2001) « Accompagner : quelles limites ? » *Cahiers Pédagogiques*. n°393.

Houssaye, J. (2000) *Jalons pour une éthique de l'attitude éducative*.

- Jonnaert, P. (2002) *Compétences et socio-constructivisme*. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2003) « Le portfolio en formation ». Actes du congrès de l'Admée – Europe, Liège.
- Jorro, A. (2002) *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris, ESF.
- Jorro, A. (2000) *L'enseignant et l'évaluation*. Paris, de Boeck.
- Mendel, G. (1997) *L'acte est une aventure*. Paris, La découverte.
- Ricoeur, P. (2004) *Parcours de la reconnaissance*. Paris, Stock.
- Rodriguez, A. (2004) « Le portfolio des acquis », outil de reconnaissance et de validation des compétences d'un public peu qualifié. » Communication. Biennale de l'éducation et de la formation. Lyon.
- Schwartz, Y. (2000) *Le Paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Paris, Octares éditions.