

Mesure et évaluation en éducation



Des savoirs en jeu au savoir en « je ». Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants. Étude longitudinale menée auprès de 20 étudiants et analyses de cas

Sabine Vanhulle

Volume 25, numéro 1, 2002

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1088325ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1088325ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Vanhulle, S. (2002). Des savoirs en jeu au savoir en « je ». Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants. Étude longitudinale menée auprès de 20 étudiants et analyses de cas. *Mesure et évaluation en éducation*, 25(1), 53–56. <https://doi.org/10.7202/1088325ar>

Des savoirs en jeu au savoir en « je ». Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants. Étude longitudinale menée auprès de 20 étudiants et analyses de cas

Sabine Vanhulle

Thèse de doctorat présentée par Sabine Vanhulle devant un jury composé de Marcel Crahay (professeur aux universités de Liège et de Genève, promoteur), Bernard Schneuwly (professeur à l'Université de Genève, comité de thèse), Jacqueline Beckers (professeure à l'Université de Liège, comité de thèse), Dominique Bucheton (professeur à l'UFM de Montpellier) et Jean-Louis Dufays (professeur à l'Université Catholique de Louvain), en avril 2002.

MOTS CLÉS: Interactionnisme social, intervention; littératie, écriture, portfolio, réflexivité, subjectivation des savoirs

Cadre, problématique et postulats

Partie d'une problématique cruciale dans notre contexte institutionnel, qui touche aux faibles compétences en lecture de nos élèves selon des évaluations externes belges et internationales, la recherche sur laquelle s'appuie la thèse a d'abord consisté en une intervention menée auprès d'un groupe de 20 étudiants tout au long de leur formation initiale d'instituteurs (primaire), de septembre 1997 à juin 2000. Cette intervention visait le développement de leur propre «littératie», soit la maîtrise de la langue écrite en tant qu'instrument de communication, de création de significations, de réflexivité et de développement. Ce développement peut trouver son point de départ dans l'interaction sociale. La lecture et la production de textes y sont à la base de recherches et d'échanges, dans le but explicite de construire ensemble des connaissances théoriques et didactiques. Les élaborations collectives se prolongent encore dans la recherche individuelle. En particulier, chacun écrit pour penser, apprendre et réfléchir. Il collecte ses textes comme des témoignages de sa progression dans un portfolio, support à l'évaluation et à l'autorégulation. En vivant ces processus interactifs et réflexifs, les futurs enseignants s'engagent dans la construction de savoirs de haut niveau tout en se développant eux-mêmes. Ces processus et savoirs, s'ils sont intériorisés, leur offrent des pistes pour construire à leur tour des outils didactiques fins dans la discipline visée. Tel est

le propos général. La pédagogie adoptée est de type interactionniste et la perspective théorique explorée se réfère essentiellement aux thèses ouvertes par Vygotski à propos des liens qui unissent l'apprentissage et le développement.

L'enjeu de la thèse réside avant tout dans *l'étude de formes particulières de subjectivation des savoirs didactiques, étant donné les médiations sémiotiques et instrumentales dans lesquelles ces processus se réalisent*: en lien avec ces dispositifs-là, quelle qu'en soit la pertinence ou la généralisabilité, qu'apprenons-nous sur la manière dont des étudiants parviennent à se fabriquer des connaissances, des significations et des projets professionnels? Comment chaque étudiant compose-t-il avec ses schèmes de pensée et d'action déjà installés? Comment incorpore-t-il des discours extérieurs dans son univers mental? Sur quels discours externes appuie-t-il ses propres transformations internes? Étant donné les normes, les concepts et l'information que la formation lui propose, quelles croyances ou prescriptions utiles à son propre agir social élabore-t-il?

Analyses

Nous nous sommes d'abord attelée à l'analyse des médiations que nous avons aménagées au fil de l'intervention. Ensuite, nous avons entamé un examen approfondi des portfolios et l'élaboration d'une grille d'analyse des processus de subjectivation, que nous devons impérativement penser en liaison avec les processus de l'intervention elle-même. Car il ne s'agissait pas d'analyser pour eux-mêmes des processus d'écriture réflexive, mais bien les diverses manières dont des sujets différents s'emparent des références instituées au sein des dispositifs. Les travaux collectifs sur des concepts et sur des idées didactiques ne peuvent faire l'impasse sur le nécessaire engagement de chacun, avec ses croyances, ses valeurs, ses attentes et ses conceptions déjà là. Dès lors, ils entraînent d'inévitables sources de tensions d'ordre affectif, épistémique ou pragmatique. L'écriture réflexive peut alors jouer un rôle structurant dans la construction des connaissances et de soi parce que, prenant sa source dans des perturbations intérieures socialement générées, elle force à la prise de distance et à la recherche d'un discours propre cohérent. Le texte peut constituer ainsi un événement lors duquel le sujet traverse des tensions pour s'inscrire en «je» dans un discours qui finalement le transforme. C'est ce passage qui nous importait.

L'analyse de l'intervention a consisté à repérer les dynamiques sociales internes qui n'ont cessé d'infléchir la conception des tâches. Partant des *solicitations formatives* contenues dans les tâches, nous rendons compte de leurs *effets* et des *décisions* prises au fur et à mesure par l'équipe de recherche/formation. Nous nous attachons à comprendre les difficultés, les résistances,

les tensions qui émergent, les effets des consignes, les progressions, les stagnations ou les incidents critiques. À la fin de la présentation des actions formatives pour chaque année, nous proposons un bilan du «formatage interactif des tâches»: Quelles étaient au juste les *intentions formatives* associées aux *activités mentales* que les tâches mettaient en jeu? Quels *types de communication* étaient sollicités par les tâches? Quelles *médiations* instrumentales et sémiotiques étaient offertes? Quels *topics* ou significations ont émergé au fur et à mesure des modules? Et surtout, quelles *tensions* se sont fait jour, que les étudiants allaient avoir à gérer dans leurs processus internes d'appropriation?

L'intervention ainsi «dépliée», nous pouvions alors passer à l'étude des processus de subjectivation. Il s'est agi tout d'abord de sélectionner des portfolios, ou des cas, qui soient suffisamment représentatifs pour faire l'économie d'une analyse détaillée exhaustive de notre corpus. Nous nous sommes donc attachée à la *définition préalable d'indicateurs de «profils appropriatifs»*, basés sur l'évaluation de divers comportements et compétences des étudiants en fonction d'investissement dans les tâches d'interaction sociale, de production de textes, de réflexion sur les pratiques et de conceptualisation. À partir de ces indicateurs, nous avons constitué des *grappes* au sein desquelles nous avons pu choisir un sujet représentatif.

Ensuite, nous avons dû élaborer de toutes pièces *une grille d'analyse susceptible de rendre compte des processus de subjectivation repérables dans les discours écrits*. Cette grille distingue diverses *opérations réflexives et postures énonciatives*.

Types de résultats et discussion

Cinq grands «profils» ou principes fondateurs de processus spécifiques de subjectivation des savoirs ont été dégagés dans un premier temps (analyse des grappes). Ceux-ci touchent fortement à la manière dont les étudiants s'engagent dans les processus sociaux liés à l'intervention, ou à la manière dont ils se laissent pénétrer par ces processus: entre «l'adhérence» et l'acceptation du principe d'homologie à un pôle et la résistance à l'autre pôle, diverses formes de réflexivité se produisent, qui donnent lieu à des formes de connaissance différenciées. On constate notamment à quel point les processus réflexifs ont partie liée avec le rapport des étudiants à la langue écrite en tant qu'objet d'apprentissage pour eux-mêmes et objet à enseigner à des enfants.

Avec les cinq analyses de cas détaillées, on découvre plus précisément les principes fondateurs des parcours réflexifs. Ces parcours s'avèrent fluctuants, influencés de manière variable par les consignes d'écriture, fortement marqués

par des ruptures ou par des sauts qualitatifs liés à la gestion spécifique des tensions socialement générées. La notion de tension est ainsi confirmée dans sa valeur heuristique pour comprendre des mécanismes de subjectivation des savoirs au-delà de problèmes de compétences ou de maîtrise langagière. Chacun des cas représente bien des manières différentes de se construire, à des degrés divers, en élaborant des savoirs à travers l'écriture : *Lara, Pierre, Joëlle, Astrid et David* endossent de texte en texte des formes de réflexivité singulières, suivant qu'ils veulent avant tout comprendre les significations offertes, s'en saisir pour élaborer des prescriptions, les re-déployer à leur façon, les questionner sans fin pour se comprendre eux-mêmes ou y résister. Ces formes de réflexivité ont partie liée, notamment, avec leurs images d'eux-mêmes, leurs attentes vis-à-vis de la formation, leur rapport au temps et leur histoire propre.

Nos conclusions finales, et la discussion qui les accompagne, se déploient selon trois axes. Le premier est d'ordre éthique : jusqu'à quel point peut-on accompagner d'abord, analyser et presque disséquer ensuite des parcours de subjectivation des savoirs dans les textes demandés aux étudiants ? Où s'arrête la formation et où commence la recherche dans de telles démarches ? Quel est le *terminus ad quem*, d'un côté comme de l'autre ? Nous en venons ainsi au deuxième axe : comment passer des modèles explicatifs de la recherche à des outils méthodologiques utiles en formation ? Le troisième axe concerne les pistes pédagogiques et didactiques que suggèrent notre intervention et nos analyses. Étant donné les constats relatifs au passage des dynamiques sociales aux processus subjectifs, nous discutons l'apport de la perspective socioconstructiviste d'inspiration vygotskienne pour la formation initiale. Entre autres choses, nous défendons la pertinence de fournir des trames conceptuelles poussant les futurs enseignants à s'approprier des théories qui dépassent le niveau plus immédiat des savoirs-en-acte et des situations-problèmes issues des expériences didactiques. Partant, nous théorisons la notion de médiations sociales, instrumentales et sémiotiques, à partir de laquelle nous envisageons le principe de l'homologie entre la formation et la pratique. Nous reprenons enfin la notion de « texte réflexif » : existe-t-il un « genre réflexif » ? Quelles en sont les marques, les caractéristiques et les limites ? Peut-il être « didactisé » ? Pour terminer, nous évoquons les perspectives que cette recherche peut ouvrir pour l'ingénierie didactique professionnelle, notamment en ce qui concerne le portfolio conçu comme un instrument sémiotique et un outil de développement.