

Le portfolio, un moyen d'améliorer le dialogue entre formateur et apprenant

Matthis Behrens

Volume 20, Number 3, 1998

L'évaluation par le portfolio

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1091377ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1091377ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Behrens, M. (1998). Le portfolio, un moyen d'améliorer le dialogue entre formateur et apprenant. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(3), 55–83. <https://doi.org/10.7202/1091377ar>

Article abstract

The present article summarizes two years of work with the portfolio during continuing training for vocational teachers in secondary education. It deals with the interaction between a formative and summative use of this assessment tool. The different analyses demonstrate the integrative value of the portfolio which enables differentiation of the learners' project. The proposed procedure provides moments for regulation of the learning process and therefore also determines the teaching approach.

A factorial analysis of the productions regarding the portfolio completes this case study. It examines how learners reacted to the process, as well as it highlights the themes which determine the students' underlying representations.

Le portfolio, un moyen d'améliorer le dialogue entre formateur et apprenant

Matthis Behrens

*Institut suisse de pédagogie pour la formation
professionnelle (ISFPF)
Lausanne*

Le présent article résume deux ans de travail sur un dossier d'apprentissage dans le perfectionnement des enseignants du deuxième secondaire. Il aborde l'articulation entre une utilisation formative et sommative de l'outil. Les différentes analyses démontrent la valeur intégrative du portfolio. Il permet de différencier les projets des apprenants. La démarche proposée institutionnalise des moments de régulation et conditionne ainsi le travail de l'enseignant.

Une analyse factorielle des productions liées au portfolio complète cette étude de cas. Elle examine comment les apprenants ont vécu le processus et dégage quelques thèmes mobilisateurs qui déterminent les représentations sous-jacentes.

(dossier d'apprentissage, dossier de qualification, formation des enseignants, deuxième secondaire, formation professionnelle, évaluation formative, évaluation sommative, métacognition, analyse de correspondance)

The present article summarizes two years of work with the portfolio during continuing training for vocational teachers in secondary education. It deals with the interaction between a formative and summative use of this assessment tool. The different analyses demonstrate the integrative value of the portfolio which enables differentiation of the learners' project. The proposed procedure provides moments for regulation of the learning process and therefore also determines the teaching approach.

A factorial analysis of the productions regarding the portfolio completes this case study. It examines how learners reacted to the process, as well as it highlights the themes which determine the students' underlying representations.

(portfolio, teacher training, secondary education, vocational education, formative assessment, summative assessment, metacognition, correspondance analysis)

Le portfolio dans la formation continue des enseignants¹ professionnels

« Le Porco-fidelio m'a bien poursuivi et maintenant que je le lâche, il court loin, très loin. » Voilà, sous forme de boutade, un sous-titre que l'on pouvait lire sur un des portfolios. Il résume bien un processus, difficile parfois, d'intégration et de réflexion qui a amené les enseignants à se situer par rapport à leur quotidien scolaire, aux échanges entre collègues et aux quelques apports théoriques présentés en cours de formation. Pour certains, l'exercice ne fut qu'une simple promenade dans leur jardin pédagogique secret, pour d'autres, une remise en question plus profonde.

Partant de l'idée qu'il faudrait, d'une part, amener des enseignants expérimentés à adopter un regard aussi réflexif que possible par rapport à leur pratique plutôt que d'administrer de hautes doses théoriques et, d'autre part, considérer cette réflexion comme un processus formateur intéressant, nous nous sommes posé les questions suivantes : comment activer de tels processus, comment rendre compte de leurs effets et comment évaluer leur efficacité. Pour répondre à ces interrogations, nous nous sommes inspiré des positions de Cardinet (1991) et de Weiss (1991) ainsi que des travaux d'Allal (1983). Les premiers comprennent l'évaluation de l'apprentissage comme un processus de communication entre enseignant et élève, la deuxième attire l'attention sur l'importance des traces d'apprentissage dans une évaluation centrée sur les processus cognitifs. Une autre source d'inspiration provient de la documentation nord-américaine au sujet du portfolio comme dossier d'apprentissage, en particulier les travaux de Paulson (1990, 1991, 1994a, 1994b) et de Koretz (1992, 1994).

Depuis deux ans, nous utilisons donc le portfolio dans le cadre de la formation continue des enseignants de la maturité professionnelle en Suisse². Cette formation est donnée à l'ISFPF (Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle) dans sa section alémanique et s'adresse à des maîtres expérimentés qui souhaitent obtenir l'habilitation à l'enseignement dans cette nouvelle filière. Lors du congrès annuel de l'ADMEE-Europe en 1995, nous avons présenté et discuté un premier concept de formation continue s'appuyant sur l'utilisation du portfolio en tant que dossier d'apprentissage. Nous espérons pouvoir assurer ainsi :

- l'intégration des apports multidisciplinaires;

- un travail métacognitif des enseignants par le recours à la biographie éducative;
- une meilleure mise en application des contenus de formation.

Mais, avant d'entrer dans le vif de l'expérience, précisons l'utilisation qui est faite de la notion de portfolio en formation professionnelle.

La notion de portfolio en formation professionnelle

L'utilisation de la notion de portfolio est loin d'être clairement établie. Selon la documentation nord-américaine et canadienne, le concept de portfolio fait référence aussi bien au dossier d'apprentissage qu'au dossier de qualification. En formation professionnelle, c'est la deuxième signification qui prévaut. Sansregret (1988) et Robin (1992) se servent du portfolio dans l'optique d'une réinsertion professionnelle, d'une recherche de travail ou d'une valorisation institutionnelle d'apprentissages réalisées en cours de vie. Ce faisant, elles renouent avec la tradition nord-américaine, qui, surtout après la Seconde Guerre mondiale, a essayé d'offrir au marché du travail civil des compétences acquises sous les armes. Plus récemment, et particulièrement dans le débat de la reconnaissance du travail des femmes, le portfolio a suscité un engouement considérable puisqu'il permet de revaloriser les expériences de vie, d'en extraire les éléments formateurs, de les formaliser et d'engager des procédures de reconnaissance ou, le cas échéant, de compléter une formation. Dans le but de mieux adapter la formation continue aux aléas du marché de travail, l'Office fédéral de l'industrie et des arts et métiers et du travail (OFIAMT) s'en est inspiré en lançant deux projets pilotes complémentaires, à savoir le système de formation continue modulaire et le Manuel suisse de qualification, une mise en pratique particulière du portfolio.

Dans la formation professionnelle, le recours au dossier d'apprentissage dans le sens d'une histoire d'apprentissage est plus rare³. Certains métiers connaissent le carnet de travail de l'apprenti. Loin de retracer la régulation du processus d'apprentissage, ce document sert simplement à illustrer le savoir-faire professionnel acquis en cours de formation. D'autres exemples se situent à mi-chemin entre le dossier de présentation et le dossier de qualification. Ainsi on trouve, dans la formation des maîtres commerciaux à l'Université de Saint-Gall, un portfolio qui recueille des réalisations d'une certaine complexité, imposées par la formation, et des rapports de stage (Jabornegg, 1996). À la fin de sa formation, le candidat est évalué sur la base de ce document. Il devient ensuite dossier de qualification pour la recherche d'un futur emploi. Une application similaire a été développée en Angleterre. Contrairement à l'exemple saint-gallois, ce portfolio a été mis en place à

l'intention des jeunes qui, ayant terminé leur scolarité sans diplôme de fin d'études, doivent chercher une place de travail. Il contient les dernières notes scolaires, la description de certaines réalisations jugées particulièrement réussies ainsi que quelques entrées libres indiquant les forces et faiblesses individuelles de l'élève (Department of Education and Science and the Welsh Office, 1989; Broadfoot et al., 1991).

Ces divers exemples montrent des pratiques et des interprétations fort différentes du concept de portfolio. Aucun n'évite cependant la question de l'évaluation. Quand, comment et de quelle manière doit-elle ou peut-elle se faire et, surtout, doit-elle aboutir à une notation, au profit et au détriment de quoi et de qui? Ces questions ont notamment été soulevées par Gérard Scallon à la fin de l'atelier Portfolio tenue à la conférence de l'ADMEE-Europe de 1995. Selon lui, tout regard sommatif annihilerait les possibilités de régulation des apprentissages. Comme nous voulions élaborer un instrument à visée formative, sa position tranchée nous a donc obligé à repenser l'articulation à établir entre l'utilisation formative et l'utilisation sommative de cet outil.

L'utilisation du portfolio dans le cadre de la formation des maîtres de maturité professionnelle

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous utilisons le portfolio à l'Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle (ISFPF) depuis 1995, dans le cadre d'une formation complémentaire s'adressant aux enseignants qui souhaitent obtenir l'habilitation à l'enseignement au stade de la maturité professionnelle. Il s'agit d'une expérience pilote menée en Suisse alémanique et qui, pour l'instant, se limite à trois cohortes. La première volée comprenait 15 enseignants (dont trois enseignantes) de mathématique et de sciences naturelles et la deuxième, 11 enseignants (dont deux enseignantes) de droit et d'économie. Les travaux avec la troisième cohorte de 14 maîtres de mathématique et de sciences naturelles sont actuellement en cours et ne seront pas discutés dans cet article. Tous les enseignants sont titulaires de classes de maturité professionnelle ou ont la possibilité de leur dispenser des cours. Le travail avec le premier groupe s'est déroulé pendant une année scolaire tandis que celui avec le deuxième a dû être limité à cinq mois seulement.

Le portfolio intervient dans le cadre de la didactique générale qui, dans la tradition alémanique, occupe une place centrale, c'est-à-dire plus de la moitié du temps de formation à disposition. S'inspirant des lignes de force du plan d'étude cadre de la maturité professionnelle, elle traite les sujets

suiuants : la pédagogie par objectifs, en particulier la taxonomie de Bloom, la psychologie d'apprentissage, les dispositifs de pédagogie active (*erweiterte Lehr-und Lernformen*), l'interdisciplinarité et l'évaluation. Quant aux connaissances préalables des participants, nous savons qu'ils possèdent, par leur formation initiale, les principales notions de didactique générale qu'il s'agit de réactualiser et de repenser après tant d'années de pratique. D'où l'option de partir de l'expérience individuelle des participants, de la visualiser, de l'enrichir par l'interaction avec les collègues et les animateurs du cours, de la confronter à des apports plus théoriques pour ensuite pouvoir réinsérer et tester le fruit de ces échanges et réflexions dans le travail au sein des classes. Ce va-et-vient entre quotidien scolaire, expérience collective et théorie est complété par un travail sur la biographique éducative. Nous espérons pouvoir ainsi sensibiliser les apprenants à l'existence de représentations profondes qui, à notre avis, déterminent l'action pédagogique quotidienne de chacun. En outre, la prise de conscience du caractère relatif des convictions pédagogiques permet d'améliorer l'écoute et la réceptivité par rapport à d'autres façons de vivre et de concevoir l'action pédagogique.

Un tel exercice implique forcément des apprentissages et des cheminements très divers qui risquent de sortir du cadre fixé institutionnellement. Il a donc fallu assurer une certaine homogénéité dans les productions de portfolio et faire converger les cheminements individuels avec les exigences institutionnelles. En prenant les différents apports de la didactique générale dans leur globalité, nous considérons ces productions comme différentes composantes d'un système déterminant l'action pédagogique. Dès lors, il nous semble possible de prendre un thème comme point de départ pour ensuite traiter tous les autres. Ainsi, un participant intéressé par les apprenants, par exemple, traitera les autres questions présentées en les ramenant à son sujet de prédilection. Cette conception permet d'établir avec chaque participant un contrat didactique qui détermine le choix de son sujet d'approfondissement ou, en d'autres termes, un angle d'attaque par rapport aux thèmes imposés. Elle limite également les écarts trop importants entre les différents travaux.

Une telle démarche nécessite une planification relativement complexe avec de nombreux moments de régulation. Dès le début de la formation, les participants sont mis au courant des objectifs et des modalités d'évaluation de la formation. Ensuite, le portfolio en tant qu'outil d'évaluation est introduit. Il est présenté comme le prolongement d'un classeur, complété par un journal qui retrace le cheminement de l'apprenant. Un plan de travail donne un aperçu des contenus prévus, fixe les entrées obligatoires du

portfolio et suggère quelques pistes pour les travaux individuels. Par la suite, chaque participant choisit, parmi les objectifs de formation, ceux qui lui semblent les plus intéressants. Cette pondération les amène à déterminer le sujet d'approfondissement qui leur servira de fil rouge durant la suite de la formation et détermine pour chacun le point de vue du travail personnel. En outre, tous les participants doivent présenter au moins une séquence d'enseignement déjà réalisée, apport qui sera discuté pour débattre certaines difficultés ou pour illustrer des approches méthodologiques originales ou des dispositifs d'évaluation inhabituels.

Le déroulement plus précis de la formation est déterminé en rattachant les exemples proposés aux contenus initialement prévus. Le plan de travail affiné doit rester un cadre de travail souple qui prévoit suffisamment de temps pour des approfondissements spontanés. L'animateur donne régulièrement des devoirs dont le but est d'approfondir un sujet ou de mettre en pratique l'un ou l'autre aspect discuté. Ces mandats sont corrigés par l'animateur et constituent les matériaux pour le portfolio. En fonction du développement de la formation, le plan de travail est continuellement mis à jour. Pour les participants, le sujet d'approfondissement peut changer; pour l'animateur, certains contenus ou entrées du portfolio peuvent être élagués et d'autres ajoutés. L'obligation de tenir un portfolio exige donc une constante renégociation des intentions et des objectifs initiaux et amène tous les acteurs à s'engager activement dans un processus commun. La fonction régulatrice du portfolio devient ainsi transparente. Pendant la planification de chaque intervention, l'animateur est sans cesse obligé de garder en tête que la création d'entrées du portfolio n'est possible que dans un environnement stimulant la participation active des participants. De telles situations éducatives ouvertes sont difficilement planifiables : elles nécessitent un échange constant, un respect mutuel, des régulations et des planifications fréquentes.

Comme le suggère Paulson (1994b), notre portfolio prévoit deux textes dont le but est de nouer des liens entre les différentes entrées réalisées. Nous les appelons textes de comparaison. Vers la fin de la formation, les participants écrivent un texte d'intégration qui résume le travail effectué, passe en revue le fil rouge de leur processus d'apprentissage et esquisse des perspectives au-delà de ce moment de formation. Avant l'entretien sommatif de fin de formation, chaque participant est convié à un entretien.

Voilà, en quelques lignes, l'utilisation du portfolio telle que nous nous la sommes approprié à l'ISPPF. Du premier concept à sa réalisation, de nombreuses questions ont surgi et ont demandé des réponses. Afin de ne pas

perdre de vue l'ensemble, nous nous sommes inspiré du modèle CMAP (*Cognitive Model for Assessing Portfolios*) de Paulson (1990). Il s'agit d'un modèle tridimensionnel qui ordonne les facteurs déterminants du portfolio en trois dimensions : a) les finalités, les objectifs et l'évaluation, b) le processus d'apprentissage et c) les personnes de référence. Il nous a permis d'anticiper un certain nombre de contradictions qui interviennent lorsqu'on est amené à changer l'un ou l'autre paramètre de l'outil.

Le portfolio à mi-chemin entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative

Les trois dimensions du modèle CMAP déterminent également le cadre d'utilisation et les modalités d'évaluation du portfolio. Les réflexions suivantes donnent un aperçu de notre cheminement.

La tenue d'un portfolio amène son auteur à situer des contenus et une expérience de formation par rapport à un vécu, à suivre ce processus et, ce faisant, à construire un sens. Cette confrontation est un travail considérable qui n'est accepté que dans la mesure où il est possible de placer les apports de la formation dans ce qu'on pourrait effectivement appeler, selon Vygotsky, une « zone proximale de développement ». Comme nous ne pouvons pas individuellement la déterminer à l'avance ni imposer une zone moyenne valable pour tous les apprenants, l'animateur est obligé de procéder par approximations successives. Cette difficulté l'amène à proposer un certain nombre de situations qu'il estime appropriées et, comme le suggèrent Cardinet (1991) et Weiss (1991), de déterminer ensuite, avec chaque participant, le choix définitif ainsi que les modalités d'évaluation. Les critères de sélection ne suivent pas une logique purement disciplinaire. Bien au contraire, ce sont des raisonnements plus personnels tels que la nouveauté du sujet, l'intérêt personnel ou l'applicabilité immédiate qui influencent la décision. Cela oblige l'enseignant à faire converger les impératifs disciplinaires et la motivation de l'apprenant qui ne les perçoit pas nécessairement encore. Nous touchons ici à une difficulté inhérente à tout apprentissage (Lompscher, 1996) et qui gagne davantage de pertinence avec des adultes. Comment choisir les contenus d'une formation? Est-il indiqué de travailler de manière heuristique ou faut-il d'abord partager et faire accepter les intentions disciplinaires ou pédagogiques sous-jacentes? Quels sont les contenus exemplaires qu'il faut absolument traiter? Comment assurer la systématique d'un domaine alors qu'on travaille dans une logique de la découverte (Brown, Metz & Campione, 1996)? Toutes ces questions se posent avec insistance lorsqu'on s'engage dans un processus de portfolio et il faut absolument en tenir compte lors de la préparation d'une formation.

Quant à la rédaction d'un portfolio, elle ne saurait se limiter à une reprise de tous les travaux réalisés. Des processus d'apprentissage impliquent des réflexions multiples induites par des situations variées. L'apprenant doit pouvoir faire des erreurs pendant ce travail. Les problèmes posés doivent être divers et de plus en plus ouverts, afin de rendre les compétences acquises indépendantes du contexte de l'exercice. Il est certain qu'un tel travail est possible sans recours au portfolio. Il peut être évalué de manière formative ou sommative selon les dispositifs mis en place. L'utilisation du portfolio ne signifie donc nullement l'abandon des modes de travail et d'évaluation existants. Elle les complète en engageant les apprenants à mener une réflexion supplémentaire à l'égard de leur propre processus d'apprentissage.

Pour Paulson (1994b), l'apprentissage dépend de préalables individuels et englobe à la fois les processus d'apprentissage proprement dits et un résultat visible sous forme d'une production ou d'un produit d'apprentissage. Comme nous avons pu le constater plus haut, il est donc aussi possible d'axer la structure du portfolio sur l'un ou l'autre aspect de l'apprentissage. Ceci implique des modalités d'évaluation différentes. Si la finalité de l'outil consiste à mettre en évidence l'articulation entre les deux premiers points, une utilisation formative semble plus adéquate. Le portfolio devient ainsi point de départ d'un échange permettant à l'apprenant et au formateur de réguler la formation en fonction des besoins individuels.

En cas d'utilisation sommative du portfolio, les entrées se limitent davantage aux travaux réalisés en cours de formation. Il est alors plus approprié de parler d'un dossier de présentation, une vitrine qui met en valeur des produits d'apprentissage résultant d'une formation qui risque de porter trop d'attention sur la facture des travaux. Les traces d'apprentissage ne sont guère plus visibles ou alors construites consciemment de manière à ce qu'elles conviennent aux attentes supposées de l'évaluateur. Ce faisant, la fonction métacognitive est reléguée au second plan. Un portfolio sommatif, bien qu'il donne une vue d'ensemble des efforts fournis par l'apprenant, n'arrive que difficilement à montrer comment l'apprenant y est parvenu, quels moyens il a dû mobiliser ou quelles difficultés il a dû dépasser.

Comme nous l'avons indiqué, les personnes de référence jouent un rôle important en regard de la rédaction d'un portfolio dans la mesure où l'apprenant cherche à se conformer aux attentes qu'il croit percevoir dans son environnement. Le contenu du portfolio en est forcément tributaire. Plus les acteurs sont nombreux, moins l'auteur dévoile les aléas de son cheminement et plus il tente d'impressionner le lecteur potentiel par la présentation de ses réalisations, surtout lorsque son travail fait l'objet d'une évaluation

sommative dont les résultats peuvent mettre en cause le maintien de l'emploi. L'utilisation de nouvelles technologies d'information ne fait que renforcer le souci de présentation au détriment parfois de la qualité des contenus. De même, certains travaux biographiques, tels que nous les avons utilisés, ne peuvent pas être réalisés. D'où l'importance de définir à l'avance les attentes de tous les acteurs intéressés et, en particulier, les destinataires potentiels du dossier. En formation professionnelle, ce cercle peut être très large : tous les animateurs/formateurs intéressés, mais aussi les experts d'examen, le maître de stage, les parents, l'employeur. Dans le cadre de notre formation des futurs maîtres de la maturité professionnelle, il faut également prendre en considération les instances qui décident de l'habilitation ou de l'engagement : le directeur d'école, la commission scolaire, l'administration compétente ou la direction de l'entreprise qui dispose d'un centre de formation.

L'évaluation des productions

Les expériences avec la première cohorte ont confirmé la difficulté d'une séparation claire entre une logique d'évaluation formative et sommative. Chaque participant devait rédiger un portfolio formatif dans le sens d'un document d'apprentissage avec un certain nombre d'entrées obligatoires. Nous avons ensuite utilisé ce même portfolio comme base pour l'examen final sous la forme d'un entretien oral. Ce qui pendant la formation avait été présenté comme un travail d'accompagnement de la didactique générale, un moment de régulation permettant de remettre en question et d'approfondir les processus individuels d'apprentissage, s'est vu attribuer un nouveau statut à cause de l'entretien sommatif en fin de formation. Le concept initial du portfolio s'est donc modifié avec des répercussions immédiates sur la nature des entrées. Par ailleurs, les experts se sont davantage prononcés sur la qualité des réalisations que sur le récit du cheminement parcouru et il incombait à l'animateur de faire porter l'attention sur l'importance de la dimension métacognitive.

Les dossiers devaient être rendus deux à trois semaines avant l'examen final. De nombreux participants peinaient à travailler continuellement sur les entrées, même si plusieurs corrections, sous forme d'entretiens, avaient eu lieu au long de la formation. À maintes reprises, l'attention des participants a été attirée sur de possibles entrées. Ainsi, les contenus et la présentation des portfolios sont restés inconnus jusqu'au jour de la remise des travaux. Certaines remarques nous ont même fait penser à une écriture *a posteriori*.

Afin de pouvoir analyser plus systématiquement les travaux individuels, nous avons élaboré une grille de critères. Nous nous sommes inspiré de Paulson (1994b) qui distingue

- a) un portfolio hors propos (*Off-Track Portfolio*) qui correspond à une collection désordonnée de travaux d'élève obligatoires;
- b) un portfolio émergent (*Emerging Portfolio*) qui laisse apparaître une certaine intentionnalité dans d'organisation et la sélection des travaux, mais qui néglige encore les processus d'apprentissage sous-jacents;
- c) un portfolio pertinent (*On-Track Portfolio*) qui raconte une histoire d'apprentissage;
- d) et un portfolio excellent (*Outstanding Portfolio*) qui montre un ensemble cohérent et réflexif entre contenus et histoire d'apprentissage.

Ces quatre niveaux d'appréciation globale qualifient l'intégration graduelle entre les contenus et le processus d'apprentissage, que nous établissons comme un premier critère et que nous appelons « traces d'apprentissage ». Elle reflète le cheminement de l'auteur et de son projet de formation à travers une confrontation avec les contenus, l'animateur, les autres participants et sa biographie éducative. Voilà un deuxième critère que nous appelons « échanges ». Cette négociation détermine le regard du participant et doit lui permettre de donner un sens à son histoire d'apprentissage, processus qui se traduit aussi, formellement, par une appropriation originale du concept de portfolio. Nous avons appelé ce troisième critère « émergence de sens ». Ce processus se construit graduellement. Les textes de comparaison obligent les participants à chercher des liens et à mettre les apports en perspective. Ce travail ne doit pas s'achever à la fin de la formation. Il peut déboucher sur des projets ultérieurs liés au développement personnel ou à l'amélioration du travail en classe. Pour cette raison, nous avons introduit les « perspectives » comme critère supplémentaire (voir le tableau 1).

Tableau 1

Grille de critères pour l'évaluation des productions

Contenus et organisation générale :	Cette partie permet de décider si le travail fourni est admis ou non.
Choix et organisation des items (Représentativité)	Afin d'assurer une certaine validité des contenus, les participants doivent rédiger certaines entrées les obligeant à traiter des sujets imposés. Les autres contributions se font en fonction des projets individuels. L'organisation des items peut être chronologique ou en fonction de l'histoire d'apprentissage ou prendre d'autres logiques.
Mise en perspective :	Ce critère permet de mettre en évidence les liens entre les différentes entrées et de juger de l'émergence d'une histoire d'apprentissage.
Perspective interne ou émergence d'un projet personnel	À travers les textes comparatifs et intégratifs ainsi qu'une table de matière, l'auteur lie les différentes entrées entre elles et rend son histoire lisible.
Pistes de réflexion pour l'avenir	L'auteur développe une problématique qui dépasse le cadre temporel prévu pour la formation et la confection du portfolio.
Échanges :	Il s'agit de rappeler ici la dimension formative du processus.
Correction et discussion des travaux	S'il y a eu correction et discussion, le participant en a-t-il tenu compte? Reprend-il un sujet, le retravaille-t-il pour tirer une conclusion par rapport à son apprentissage?
Négociation du projet personnel	L'apprenant a la possibilité de se concentrer sur un aspect particulier et de s'éloigner du canevas initialement convenu ou de modifier son projet en cours de route. De tels changements doivent être négociés avec l'enseignant.
Traces d'apprentissage :	Le cœur du sujet. Il s'agit de repérer les traces qui renseignent sur le processus d'apprentissage provoqué. Les cinq points suivants permettent d'apprécier le degré d'élaboration du portfolio.
Traces du sujet énonciateur	Chaque point comprend les précédents. Une entrée n'est pas un simple contenu. L'apprenant se situe de façon positive ou négative. On a l'impression qu'il a essayé de l'appliquer à son contexte. Il utilise la forme énonciative « je ». Début d'un raisonnement.

Tableau 1 (suite)

Explication des liens entre contenus et apprentissage	Le choix d'une entrée doit se faire en fonction de sa valeur explicative par rapport à l'apprentissage réalisé. L'auteur du portfolio l'explique.
Émergence de sens :	
Cohérence de l'histoire d'apprentissage	Les différentes parties du portfolio ont un lien compréhensible. L'histoire de l'apprenant est cohérente.
Appropriation du concept de « portfolio »	L'auteur du portfolio s'est approprié le concept et en a fait sa propre création. Il ne le rédige plus parce que l'enseignant l'exige mais parce qu'il y trouve un intérêt.
Finalité du travail	L'histoire est devenue projet personnel.
Remarques :	Réservées à la libre appréciation de l'expert.

Comme la plupart des participants ont attendu le dernier moment pour terminer leur dossier, nous n'étions pas au courant des travaux entrepris avant la date de remise. Une évaluation à l'aide de cette grille aurait donc interrompu prématurément le dialogue entre animateur et apprenant. Pour cette raison, tous les travaux ont été revus deux fois. La première lecture permettait de prendre position de façon détaillée par rapport aux différentes entrées en vue d'une dernière régulation. La deuxième lecture, tout en appliquant la grille de critères, avait pour objectif d'évaluer le portfolio de façon plus globale et d'isoler des sujets qui méritent un approfondissement lors de l'entretien final.

Du souhaitable au possible : premiers résultats

Les réactions des étudiants face au processus portfolio

À la fin de la formation, les participants ont répondu à un sondage les invitant à indiquer leur degré de satisfaction par rapport à l'expérience vécue. Mises à part des questions générales portant sur l'organisation ou la motivation initiale de suivre une telle formation, les étudiants ont annoté toutes les parties de la formation par rapport : a) à la qualité des contenus, b) à l'équilibre entre théorie et pratique, c) à la préparation à l'examen, ou encore d) à la documentation remise. En outre, il leur était demandé d'indiquer : e) s'ils estimaient avoir atteint leurs objectifs personnels et, en vue d'un futur cours, de suggérer si des contenus devaient être : f) allégés ou,

au contraire g) approfondis. Ce questionnaire n'a malheureusement pu être administré qu'à la première cohorte. Les résultats présentés ci-dessous se limitent à la partie en lien direct avec le processus du portfolio. Ils montrent les tendances suivantes : les participants ont apprécié l'introduction présentant le portfolio. Ils se sont dits satisfaits de la qualité des apports et de la documentation. En revanche, la moitié des apprenants auraient souhaité voir des exemples concrets afin d'être davantage guidés dans la préparation de leur dossier. Plusieurs remarques font état d'un sentiment d'insécurité dû à l'inexpérience et au caractère extrêmement ouvert de la tâche qui les empêchent de se mettre au travail ou d'anticiper les attentes de l'animateur. Ces divers résultats ont été consignés au tableau 2.

Tableau 2

Compilation des annotations recueillies auprès de la première cohorte de participants au regard de divers aspects du processus portfolio

	Excellent	Bon	Lacunaire	Insatisfaisant	Nombre de réponses	Moyenne	Écart type
Qualité des contenus	2	6	2	1	11	2,82	0,83
Équilibre entre théorie et pratique	2	3	3	2	10	2,50	1,02
Préparation à l'examen	2	4	2	2	10	2,60	1,02
Qualité du support de cours	2	7	1	1	11	2,91	0,79
	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Nombre de réponses	Moyenne	Écart type
Atteinte des objectifs personnels	6	5	0	0	11	3,55	0,50
Allègement pour un prochain cours	1	1	2	6	10	1,70	1,00
Approfondissement pour un prochain cours	2	1	1	4	8	2,13	1,27
	Acceptable	Important mais maîtrisable	Difficile à gérer	Trop élevée	Nombre de réponses	Moyenne	Écart type
Charge de travail pour le portfolio	2	5	3	2	12	2,58	0,95
Points par réponse	4	3	2	1			

Le volume de travail sollicité par la rédaction d'un portfolio a été jugé très lourd, surtout dans le cadre d'une formation en cours d'emploi. En effet,

sur les douze répondants, cinq le considèrent comme difficile à gérer ou trop élevé, cinq l'estiment important mais maîtrisable et seules deux personnes le trouvent acceptable ou souhaitent même un approfondissement. Malgré l'envergure de l'engagement, tous les participants pensent avoir atteint leurs objectifs personnels et huit sur dix conseillent le maintien du portfolio dans le cadre d'une formation future, à condition de ne pas dépasser les exigences actuelles.

Analyse des métaremarques sur le portfolio

Les productions que nous avons récoltées nous ont surpris à la fois par leur richesse et leur diversité. Dans le cadre de la première cohorte surtout, les dossiers ont recélé de véritables trésors d'idées que les auteurs ont su développer sous forme de projet personnel en rapport avec les contenus abordés pendant la formation. Les participants de la deuxième volée ont plutôt préféré la trame du journal pour illustrer leur cheminement. Sur l'ensemble des deux cohortes, trois ouvrages se présentaient sous forme manuscrite et quatre dossiers ont dû être jugés insuffisants en regard des entrées exigées en début de formation.

Afin d'illustrer notre propos, nous aurions pu reproduire de larges extraits des écrits réalisés et les commenter. Or, cette démarche nous semble inappropriée dans la mesure où, d'une part, elle ne parvient pas réellement à reconstruire le contexte et les processus individuels de production et, d'autre part, elle viole le caractère très intimiste de certains dossiers. Pour cette raison, nous avons opté pour une analyse des métaremarques sur le portfolio, c'est-à-dire des passages tirés des différents portfolios dans lesquels les participants s'expriment explicitement sur ce travail.

Méthode

Dans un premier temps, nous avons fait une analyse thématique. Nous avons décidé de classer l'ensemble des énoncés dans les catégories suivantes :

1. le concept du portfolio;
2. le processus;
3. l'animation du cours;
4. les contenus;
5. la mise en pratique.

De plus, nous avons admis que chaque catégorie pouvait contenir des remarques positives et négatives. Chaque catégorie se caractérise,

notamment, par le nombre d'énoncés qu'elle contient et, ce faisant, nous avons émis l'hypothèse qu'elles se distribueront de la façon suivante :

Processus > Animation > Contenus > Mise en pratique > Concept.

Nous avons donc recensé le nombre d'énoncés figurant dans chaque thème afin de pouvoir comparer la répartition des énoncés avec les résultats des autres analyses. D'autres données telles que « le niveau de formation initiale » et « la branche enseignée » sont retenues comme variables illustratives et servent à caractériser les sujets énonciateurs. Dans la deuxième analyse, elles ont une valeur explicative par rapport aux variations de discours.

Par la suite, nous avons soumis notre matériau à une analyse de statistique textuelle. Il s'agit d'une technique complexe qui analyse les relations, donc les corrélations entre des mots considérés comme unités significatives d'un discours collectif. En travaillant sur ces corrélations, il est possible de dégager, sous forme de facteurs, des axes structurants qui caractérisent la variance du discours, axes obtenus par une analyse factorielle et dont il s'agit, ensuite, d'interpréter le sens. Cette démarche nécessite la constitution d'un thesaurus, soit un vocabulaire de base spécifique aux discours produits. Le thesaurus est obtenu par une forte condensation de la variation lexicale de l'ensemble des discours, au risque certain de perdre les nuances individuelles. Les textes sont lemmatisés, c'est-à-dire dépouillés des différentes formes déclinées et conjuguées. Puis, nous opérons un regroupement de synonymes et nous simplifions ou remplaçons des locutions par des équivalences. Certaines catégories lexicales sont éliminées, telles que les articles et autres particules à signification négligeable, pour ne retenir que les mots participant à la définition d'un sens collectif. Ce dépouillement des textes permet sensiblement réduire le vocabulaire initial, trop volumineux pour le traitement statistique. Une dernière réduction consiste à éliminer les mots à faible fréquence. Pour ce faire, nous fixons un seuil de fréquence qui, dans notre cas particulier, ne traite que les mots qui apparaissent au moins quatre fois. Le traitement statistique se fait ensuite avec ce corpus retravaillé qui, pour l'analyse présentée, est de 70 mots environ. Lors de l'interprétation des résultats, nous devons nous référer à nouveau au corpus initial pour juger de la pertinence des mots significatifs.

Le traitement se fait à l'aide du logiciel SPAD-T qui procède à une analyse de correspondance simple (APLUM) (Lebart & Salem, 1994). Il met en évidence la variance entre les mots tout en tenant compte des variables illustratives. L'analyse factorielle positionne les mots dans des plans

factoriels et analyse la variance du discours en fonction de la formation et de la branche enseignée des sujets.

Analyse des métaréflexions sur le portfolio

Le corpus étudié rassemble des productions que nous avons pu observer chez 12 des 26 sujets. Le tableau 3 qui suit donne un aperçu de la répartition des énoncés et les met en rapport avec la formation (Form.) et la discipline (Disc.) des enseignants. La répartition entre enseignants de droit/économie et mathématique/science est relativement équilibrée ($D/E = 7$, $M/Sc = 5$) avec une moyenne de 11,9 idées par répondant. L'écart type élevé de 10,39 est dû à la présence de trois sujets particulièrement prolixes.

Analyse thématique

Tableau 3

Résultats de l'analyse des métaréflexions sur le portfolio

Suj.	Cat.		Concept		Processus		Animation		Contenus		Mise en pratique		Total	Moy	Écart type
	Form	Disc.	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-			
1	Instit.	D/E	1		2	1							4	1,3	0,47
2	Ing.	M/Sc									2		2	2,0	0,00
3	Instit.	M/Sc		1		1							2	1,0	0,00
4	Ing.	M/Sc			4				3		2		9	3,0	0,82
5	Instit.	D/E	1		1	2		5					9	2,3	1,64
6	Instit.	D/E			5	5		1			1		12	3,0	2,00
7	Univ.	M/Sc	3		19	2		1	5		3	3	36	5,1	5,77
8	Univ.	M/Sc			3	1					1		5	1,7	0,94
9	Instit.	D/E	3		6	9	1	3	1		4		27	3,9	2,64
10	Instit.	D/E	1	1	8	1		7	2			1	21	3,0	2,88
11	Instit.	D/E	1	1	5		1	1			4		13	2,2	1,67
12	Instit.	D/E			1	2							3	1,5	0,50
Total			10	3	54	24	2	18	11	0	17	4	143		
Moy.			1,67	1,0	5,40	2,67	1,0	3,0	2,75	-	2,43	2,0		11,9	
Écart type			0,94	0,0	5,0	2,54	0,0	2,31	1,48	-	1,18	1,0			10,39

Quant aux catégories de réponses, nous pouvons d'ores et déjà affirmer qu'elles se sont révélées opérationnelles pour la classification des énoncés. Par rapport à la distribution des catégories à l'intérieur du discours,

l'hypothèse de départ ne se vérifie que partiellement puisque nous obtenons l'ordre suivant :

Processus > Mise en pratique = Animation > Concept > Contenus.

En effet, la quantité des remarques relatives à la « **Mise en pratique** » place cette catégorie en deuxième place en indiquant un score quasi identique à celui du groupe « **Animation** ». La catégorie « **Contenus** » que nous avons crue plus importante ne suit qu'en dernière position, ce qui nous conforte dans l'idée que les remarques récoltées étaient pertinentes, c'est-à-dire qu'elles concernent le processus de portfolio plutôt que les contenus de la formation.

À ce stade de l'analyse, il semble que le processus de réflexion mis en marche par le portfolio soit perçu comme une dimension dépassant le cadre strict de la formation. En outre, le rapport entre les aspects positifs de la catégorie « **Processus** » et le nombre élevé de remarques négatives de la catégorie « **Animation** » pourrait être dû à un discours défensif de la part des participants, car les énoncés de la catégorie « **Concept** » – seul objet d'animation proprement dit – sont plutôt positives. En plus, les personnes critiquant l'animation sont issues presque exclusivement de la deuxième cohorte qui a essayé, à la fin de la formation, de bloquer la rédaction du portfolio.

Les énoncés de la catégorie « **Processus** » se regroupent comme suit : le thème le plus développé est « *l'apprentissage induit par le portfolio* » (28 +, 3 -). Les remarques suggèrent que les participants relient l'apprentissage, d'une part, à la durée du processus qu'ils qualifient de créatif et de non terminé et, d'autre part, à l'émergence de nouvelles questions et idées. Ils estiment avoir profité de ce travail mais seulement *a posteriori* et ils pensent procéder différemment, si c'était à refaire. « *L'intégration des contenus* » (14 +, 3 -) se révèle comme deuxième grande sous-catégorie. Toujours selon les participants, elle se réalise en plusieurs étapes, soit la reprise des différents apports, leur étalage, l'établissement de liens et la confrontation avec la pratique. Selon les participants, une telle révision continue des contenus de cours facilite la rédaction des entrées portfolio. Quant à « *la motivation* » de mener un tel travail, le bilan global est négatif (4 +, 8 -). Le recours au corpus montre que ces doutes apparaissent surtout pendant le processus. Malgré le côté séduisant de l'instrument, que certains reconnaissent explicitement, son utilité est souvent remise en question. Cette réticence est probablement aussi liée à ce qui est exprimé dans la sous-catégorie « *difficulté de rédaction et charge de travail* » (8 +, 9 -). En effet, de nombreux participants signalent

qu'ils craignent le passage à l'écrit et qu'ils redoutent le temps qu'il faut investir pour arriver à un résultat satisfaisant.

La catégorie « **Mise en pratique** » avec (17 +, 4 -) relève davantage du discours que d'une réelle application dans les classes. Huit participants conçoivent comme finalité de l'outil l'amélioration de l'enseignement, mais ne parviennent pas à donner des exemples concrets de réalisation particulière. La sous-catégorie « *échange avec des collègues* » (6 +, 1 -) regroupe presque exclusivement des énoncés positifs et semble motiver le retour dans la pratique. Les remarques pour la catégorie « *mise en pratique* » (3 +, 3 -) montrent que le passage à l'acte concret est finalement assez rare. Trois participants insistent sur le manque de temps pour le faire, puis ils qualifient ensuite l'approche de trop théorique et sans lien avec la pratique.

Les énoncés de la catégorie « **Animation** » sont pratiquement aussi importants que ceux de la « **Mise en pratique** », mais ils se situent presque exclusivement du côté négatif (2+, 18 -). Les participants mettent en cause l'aspect peu contraignant du choix méthodologique et le temps à leur disposition pour présenter le portfolio, de même qu'ils déplorent ne pas avoir pu profiter de temps, pendant les cours, pour réaliser la mise en pratique (2 +, 6 -). Ils auraient souhaité une meilleure explication par des exemples concrets (7 -). Quatre personnes ont déploré l'absence de coordination avec l'enseignement de la didactique de branche ou avec des contenus disciplinaires. Malgré ces critiques, la catégorie « **Concept** » regroupe des énoncés globalement positifs (10 +, 3 -). Trois participants manifestent des doutes par rapport à la compréhension du concept. Les autres reconnaissent le portfolio comme journal d'apprentissage (5 +), se prononcent également sur la nature et l'intégration des entrées (3 +) ou relèvent la fonction régulatrice de l'instrument (2 +). Quant à la catégorie « **Contenus** » (11 +), nous avons dénombré six énoncés en rapport avec les pédagogies actives et cinq évoquant la problématique de l'apprenant.

Analyse de correspondance simple. - L'analyse catégorielle dégage un aperçu des idées qui ont alimenté le discours des participants et donne quelques indications sur la variabilité de ce discours. Nous voulions savoir, avec l'analyse de correspondance simple, si le discours des participants se construit autour de noyaux thématiques et si nous pouvions explorer la structure argumentative compte tenu de la caractéristique des interlocuteurs, puisque l'outil choisi permet d'interpréter l'organisation du discours en terme de facteurs.

Le premier facteur, qui explique 66,9% de la variance totale observée, met en relief les processus d'apprentissage induits par cette démarche nouvelle (*neu - nouveau, entstehen - résulter/émerger, Ziele - buts, Erkenntnis - cognition / reconnaissance / apprentissage*) et l'insécurité qu'elle provoque chez les participants. Cette dernière s'exprime par une attitude ambiguë oscillant entre l'intérêt pour la démarche (*Auseinandersetzung - ici réflexion, Themen - thèmes, werden - devenir*), même si elle est imposée, et le passage difficile à l'écrit (*schreiben - écrit, fehlen - manquer*), qui a irrité les participants (*Kursteilnehmer - participants au cours, Sinn - sens*) et qui aurait dû être davantage facilité par l'animation (*Werkstatt - atelier contrat*). Le caractère novateur de la démarche est en rapport direct avec les enseignants de mathématique puisque ces derniers participent à la construction de l'axe tandis que le pôle « insécurité » est relativement proche des variables illustratives instituteurs/enseignants de la branche droit-économie.

Le deuxième axe, qui rend compte de 32,83% de la variance totale, révèle une opposition entre ingénieurs et universitaires. Les premiers, qui, par ailleurs, participent à la construction du pôle novateur du premier axe, se situent proches de ce qu'on pourrait nommer le travail sur la relation théorie-pratique. Le discours se réfère à la didactique générale, aux apports du cours, aux travaux à rendre, aux activités, moyens et idées mis en oeuvre (*AD - didactique générale, welche - lequel, lesquelles, Kurs - cours*). Les entrées du portfolio constituent le point charnière entre les apports théoriques de la formation et la pratique qu'il s'agit de réinventer et de retravailler (*Pfeinträge - entrées portfolio, Beziehung*). L'ensemble des idées relève du « faire » et le recours au corpus initial montre qu'on se retrouve dans une logique très optimiste.

Les universitaires, qui participent au deuxième pôle de ce facteur, se situent également dans un ensemble de mots clés à tendance plutôt positive. Il s'agirait ici d'un regard plutôt théorique sur le rôle et la fonction du portfolio. L'outil est reconnu comme journal d'apprentissage (*Lerntagebuch - journal d'apprentissage, beschäftigen - s'occuper / réfléchir*). Il est situé en relation étroite avec un effort de compréhension individuelle (*persönlich - personnel, verstehen - comprendre, interessieren - s'intéresser, vergleichen - comparer*). La finalité de l'outil semble comprise tout en admettant qu'on en est qu'aux premiers contacts (*Erkenntnis - cognition / reconnaissance / apprentissage, Ziele - buts, nur - seulement*).

La classification hiérarchique.- Un deuxième élément de statistique textuelle est la classification hiérarchique des 70 mots clés. Cette analyse permet d'affiner les résultats obtenus par l'analyse factorielle. Les regroupements se font à partir de distances calculées dans tout l'espace factoriel, et non seulement dans les deux premiers plans factoriels. On commence par agréger les deux éléments les plus proches. Le couple ainsi dégagé constitue un nouvel élément qui est ensuite agrégé à l'élément suivant qui est le plus proche. Ce processus est réitéré jusqu'à épuisement du corpus et regroupe les mots en classes. Le nombre de classes est déterminé par le chercheur. Ce regroupement permet de décomposer la variance totale observée pour tous les mots retenus en la somme des variances intra-classe, soit la variance observée à l'intérieur de chaque classe – il y a donc autant de variance intraclasse que de classes – et la variance, interclasse, c'est-à-dire la variance entre les différentes classes. La constitution des classes s'appuie sur la proximité des éléments et donne lieu à une variance intraclasse faible, proche de 0, alors que la variance interclasse, elle, reste élevée. Nous confirmons le nombre de classes choisi *a priori* en fonction des valeurs calculées pour les variances, inter et intraclasse. Pour l'analyse présentée, une classification en huit classes donne un découpage satisfaisant, où le critère de variances intraclasse proches de 0 est respecté. Ces huit classes montrent les arguments centraux du discours.

En les comparant les unes aux autres, et en cherchant des liens, tout en se référant au corpus initial, nous pensons pouvoir isoler les dimensions suivantes :

Les conditions cadres de la formation

– La charge d'enseignement, les responsabilités familiales et associatives limitent la disponibilité de travail. Par conséquent, les exigences de formation doivent être claires et rassurer les participants (classe 1).

Le portfolio est un outil d'intégration

- Le processus mis en marche permet d'établir des liens entre le cours et le vécu du participant. Il demande un engagement actif (classe 2).
- L'appropriation des apports présentés dans le cours de didactique générale se fait de façon sélective et en fonction d'un terrain d'application (classe 4).
- Le portfolio pose la question du rapport entre théorie et pratique (classe 6).
- Les échanges avec les autres participants favorisent les apprentissages (classe 5).

Tableau 4
Classification hiérarchique des mots clés

Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Classe 7	Classe 8
Attitude négative de travail	Processus Relation	Réflexion positive	Didactique générale	Autre, début, s'occuper alors, apprendre	théorique tous	résulter/ émerger	comprendre découverte/ compréhension
Travail	Lien	développement	lequel	entretiens, une fois, expérience, intéressant,	pratique je	entstehen	but
Charge de travail	Cours	manquer	comment	forme journal d'apprentissage	mon		nouveau
réfléchir	enseignant	écrire		peut, enseignant	entrées portfolio		seulement
Négatif	Portfolio	participant au cours	Allgemeine Didaktik	apprend, encore	beaucoup		personnel
clair	me	sens	welche	comparer, lorsque,			
plus	différent	participant	wie	nous	theoretisch		verstehen
ne ... pas certain	Prozess	sujets		andere	alle		Erkenntnisse
quoi/ que	Beziehung	enseignement		Beginn	praktisch		Ziele
	Zusammenhang	atelier		beschfugen	ich		neu
	Kurs	devenir		lernen	mein		nur
Negative	Lehrer			Gesprächen	Portfolioeinträge		persönlich
Abeithaltung	Portfolio	Positive		einmal	viele		
Arbeit	mich	Auseinander- setzung		Erfahrung			
Arbeitsruck	muss	Entwicklung		interessant			
reflektieren	verschiedene	fehlen		Form			
Negative		schreiben		Lerntagebuch			
klar		Kursteilnehmer		kann			
mehr		Sinn		Lehrende			
nicht		Teilnehmer		Lernende			
sicher		Themen		noch			
was		Unterricht		vergleichen			
		Werkstatt		wenn			
		wird.		wir			

Le portfolio favorise l'apprentissage

- Le portfolio sollicite un processus d'apprentissage (le corpus initial montre que le verbe « *entstehen - résulter/émerger* » est mis en relation avec dossier d'apprentissage, stratégie d'apprentissage, questions, savoir, bilan, confusion) (classe 7).
- Cet apprentissage est lié à la création de sens par rapport à un projet personnel (classe 8).

L'animation : un problème d'accompagnement

- Le caractère difficile de la démarche exige une animation sous forme d'accompagnement (classe 3).

Discussion

Les différentes analyses ainsi que le sondage en fin de formation montrent que les étudiants perçoivent le portfolio comme un instrument dont l'utilité n'est reconnue qu'*a posteriori*. Tous les participants déplorent la lourdeur de la démarche proposée, mais se disent globalement satisfaits, une fois le travail terminé. Ils voient l'avantage d'un tel exercice dans l'intégration obtenue qui lie les différents apports de la formation et qui entrevoit la projection d'une ou de plusieurs applications. Cette dimension s'avère être la plus accessible lorsqu'on travaille avec le portfolio. Comme la démarche établit certaines règles, elle oblige l'apprenant à passer en revue les différents apports de la formation, les contenus, les idées tirées des échanges ou les tentatives d'application éparées. L'étudiant les révisé, les ordonne, établit des liens et les apprivoise dans la mesure où on lui demande de se situer par écrit.

Ce faisant, certains participants parviennent à faire émerger une deuxième dimension liée au cheminement personnel et aux apprentissages. Contrairement à ce que nous avons espéré, il ne s'agit pas d'une approche systématique qui permet au sujet d'engager une réflexion métacognitive dans le sens d'une activité cognitive sur son propre processus mental. Tout au plus les participants laissent, dans leurs écrits, quelques indices sur les hésitations et les interrogations qui les ont accompagnés, exception faite des traces énonciatives du sujet parlant. Elles n'apparaissent que sporadiquement et ne sont pas exploitées ni dans le cadre de la formation, ni par un accompagnement individuel supplémentaire.

Les thèmes mobilisateurs qui marquent le discours collectif nuancent cependant l'articulation entre ces deux dimensions successives. L'analyse

factorielle dégage la présence d'une hésitation entre l'intérêt pour une nouvelle démarche et l'insécurité qu'elle crée lorsqu'il s'agit de la réaliser. À notre avis, cette oscillation, qui caractérise la variation du discours à raison de 67%, traduit la possibilité d'un conflit cognitif suscité par notre démarche. Au cœur du problème, nous soupçonnons l'existence d'un passage difficile à l'écrit, que chaque apprenant doit négocier en solitaire. Il ne suffit plus de comprendre ni de restituer le discours des formateurs mais de le transférer à un quotidien qui trop souvent résiste au changement. Ce passage est difficile. Il met à nu l'enseignant en formation, il met celui qui d'habitude sait, dans le rôle plus inconfortable de l'élève.

Or, chose étonnante, ces « spécialistes de l'apprentissage », même après une année de portfolio, semblent toujours et encore se laisser guider par des représentations très classiques quant aux rapports qui règnent au sein du triangle pédagogique décrit par Houssaye. Nous en prenons pour preuve l'étonnant amalgame de mots clés qui caractérisent ce pôle que nous avons appelé « difficultés de réalisation ». Certes, les participants reconnaissent un possible développement (*Entwicklung*) par une réflexion (*Auseinandersetzung*) écrite (*schreiben*) portant sur les sujets (*Themen*) présentés, mais ils estiment aussi que les participants (*Kursteilnehmer*) ne saisissent pas le sens (*Sinn*) d'une telle démarche et déplorent le manque (*fehlen*) d'exemples et de cohérence méthodologique (*Werkstatt*).

De plus, la configuration des mots clés suggère également qu'aux yeux des participants la difficulté d'écrire est vécue comme la conséquence d'une animation inappropriée. En d'autres termes, elle relève de la responsabilité des formateurs. Comme les carences d'animation ne se sont pas confirmées ailleurs, il faut craindre, toute proportion gardée, que le processus d'une régulation formative, mis en route par le portfolio, ne suffise pas pour modifier les schèmes d'action existants. L'acquisition de nouvelles compétences et la modification plus durable des représentations sont des processus gourmands en temps, qui demandent un suivi soutenu. Laisseée seule à l'appréciation des participants, l'idée de ce qu'est un apprentissage se limite, comme nous le suggère l'analyse catégorielle, à l'émergence de nouvelles questions et idées. Dès lors qu'il y a un conflit cognitif, l'entrain stagne avec un sentiment d'insatisfaction et engendre le bilan négatif figurant dans la sous-catégorie « motivation ».

Le deuxième facteur ne change pas fondamentalement cette problématique. Il la complète en introduisant des regards différenciés en fonction de la formation des participants. Il est intéressant de constater qu'un clivage se dessine de façon presque caricaturale. Si l'universitaire s'intéresse

(*interessieren*) théoriquement (*verstehen*) à la démarche qui est proposée, tout en admettant n'en avoir saisi que les enjeux (*Erkenntnis, Ziele*), l'ingénieur, lui, est préoccupé du faire, c'est-à-dire des possibles applications pratiques (*Beziehung, Portfolioeintüge, praktisch, theoretisch*) des idées qu'il a colligées pendant les cours (*Kurs*) de didactique générale (*allgemeine Didaktik*).

À notre avis, en dépit des difficultés exprimées, ce qui a fait avancer le processus du portfolio est la définition différenciée des objectifs, intervenue en début de formation, et le rapport de confiance que cette négociation établit entre formateur et apprenants. En effet, les trois analyses accordent une importance particulière à la notion d'objectif personnel (*Ziele, persönlich*). Les résultats du sondage en fin de formation indiquent que tous les participants estiment avoir atteint leurs objectifs personnels. Ce bilan très clair nous fait penser que le temps investi en début de formation a contribué à sauver, dans la durée, le projet du portfolio et à résister aux doutes intervenus pendant sa réalisation. Les résultats de l'analyse factorielle semblent corroborer cette interprétation car les deux idées (*Ziele, persönlich*) participent à la construction des deux facteurs et plus particulièrement au thème mobilisateur « Aspects novateurs de la démarche ». La classification hiérarchique, enfin, regroupe ces deux mots avec sens et compréhension (*verstehen, Erkenntnis*) ce qui, référence faite au corpus initial, suggère la nécessité d'un projet personnel, cadre nécessaire pour juger de l'existence d'un quelconque apprentissage.

Aux yeux des participants, le processus du portfolio a des effets multiples. Le travail commence clairement par une tentative d'intégration des contenus et induit, au moins sur le plan du discours, la mise en place d'une adaptation concrète dans le but d'améliorer l'enseignement. L'expérience nous a montré que de telles tentatives d'application s'inscrivent le plus souvent dans un cadre plus large de préoccupations déjà existantes ou de projets antérieurs à la formation. Sinon, les déclarations d'intention restent effectivement au palier du discours et n'esquissent que les intentions d'un approfondissement futur, une fois les cours terminés. Dans ce processus, les échanges (*Gespräche*) avec d'autres participants semblent jouer un rôle important puisqu'ils permettent de mettre en commun (*wir*) et de comparer (*vergleichen*) les expériences (*Erfahrung*). Toutefois, ce travail ne se fait pas automatiquement. Il nécessite un cadre avec des exigences claires et régulières.

Précisons encore que les nuances par rapport aux processus d'apprentissage, mises en évidence par la classification hiérarchique, ne

couvrent pas nécessairement les représentations que pourrait en avoir *a priori* un formateur. En effet, si les participants se concentrent avant tout sur la facture d'un produit d'apprentissage sous forme de texte de comparaison, par exemple, les animateurs souhaitent plutôt pouvoir suivre un processus d'apprentissage. Celui-ci, sous forme de boucle de régulation, comprend, de manière moins parfaite, les étapes suivantes : entrée du portfolio, correction ou observation, prise de position, nouvelle entrée portfolio et ainsi de suite. Les apprenants, sans expérience préalable en matière de journal d'apprentissage, ne semblent pas en mesure de se libérer facilement d'une logique centrée sur les produits d'apprentissage. Nous étions donc contraints de revoir nos attentes et d'accepter les dimensions que suggère notre analyse comme entrée en matière pour les prochains travaux.

Perspectives

Peut-on considérer le portfolio comme un moyen permettant d'améliorer le dialogue entre formateur et apprenant? Après deux années de tâtonnement, nous pensons pouvoir répondre par l'affirmative même si nous sommes surpris que l'échange ne se situe pas nécessairement là où le formateur l'imagine, mais là où il se donne. Notre expérience nous a montré que la mise en place d'un tel processus est une entreprise ambitieuse. Elle a conditionné le travail de l'étudiant comme d'ailleurs celui de l'enseignant. Pendant toute la formation, la confection du dossier d'apprentissage a constitué une trame qui a rassemblé et guidé les différents projets. Nous les qualifions volontiers d'entreprises partagées, dans la mesure où chaque travail se négocie en fonction des intérêts individuels et des contraintes imposées par les attentes institutionnelles de la formation. Ils se réalisent dans la durée et leur réussite dépend de la capacité de communication des personnes intéressées. L'action du formateur demande beaucoup de flexibilité et doit se concentrer davantage sur une animation sous formes d'accompagnement et de réglage des apprentissages. Son rôle est d'anticiper les difficultés et d'encourager les participants dans la poursuite de leur cheminement.

À la poursuite du « porco-fidélío », les participants ont investi différentes dimensions d'apprentissage. Nous avons pu constater que l'entrée en matière se fait le plus facilement par un travail d'intégration qui porte sur les contenus de formation. Cette démarche ne se fait pas « en passant ». Elle se planifie, s'organise et conduit parfois à des réflexions sur les processus d'apprentissage. Voilà une deuxième dimension qu'on pourrait qualifier de métacognitive. Toutefois, elle apparaît bien plus rarement que nous

l'espérons au début de notre expérience. Elle nous semble plus difficile à cerner et son approfondissement alourdit considérablement une démarche déjà suffisamment complexe. Mais revenons au travail d'intégration. Son but est de faciliter le passage du dire au faire et de confronter les apports de la formation aux contradictions du quotidien scolaire. Cet effort nous semble capital et mérite d'être amélioré. C'est ici que se vit la pédagogie et c'est ici qu'il s'agit d'utiliser le portfolio pour observer comment le monde des concepts se confronte à la réalité. Voilà une troisième dimension qui, à l'instar de la première, ne s'improvise pas, mais se construit et se négocie en fonction des projets de chaque participant.

Les dimensions d'apprentissage, la compétence d'écrire des apprenants, la qualité de la culture d'échange du groupe, la durée et la nature des contenus sont autant de déterminants qui interviennent dans ce processus. Leur articulation varie d'une formation à l'autre. Par conséquent, il est difficile de formaliser l'usage du portfolio. Sa conception se construit en fonction d'une situation qui détermine la complexité de la démarche ainsi que le rôle et la fonction de l'outil. Dans le cadre de la formation des enseignants de la maturité professionnelle, nous avons opté pour un modèle relativement compliqué sous forme de journal d'apprentissage, avec des phases de négociation du projet personnel et des renvois à la biographie éducative. Mais nous savons d'ores et déjà qu'il ne pourra être transposé à d'autres contextes sans repenser soigneusement les finalités de la formation, le profil du public et les conditions de réalisation⁴.

NOTES

1. À certains endroits, le masculin a été utilisé dans le but d'alléger le texte. La lectrice et le lecteur interpréteront selon le contexte.
2. Le système de la formation professionnelle en Suisse concerne environ 69% des élèves de deuxième secondaire. La majorité des formations se déroulent sur 3 ou 4 ans selon le modèle de l'apprentissage dual « école - entreprise », à raison d'une journée et demie d'école par semaine.

Avec la crise économique des dernières années, la formation professionnelle a connu des difficultés importantes. Davantage délaissée comme « voie de l'échec » la filière professionnelle se voit abandonnée par de nombreux jeunes au profit de la filière académique. Afin de se donner un nouvel essor, la formation professionnelle s'est mise à l'heure du changement. Depuis 1993, trois chantiers importants se sont ouverts : l'introduction de la maturité professionnelle, la réforme du plan d'étude cadre de la culture générale dans les écoles professionnelles et la création des hautes écoles spécialisées. L'objectif est d'ajuster le passage entre le deuxième secondaire et le niveau tertiaire pour offrir une solution de rechange à la filière académique.

3. Nous faisons référence aux travaux nord-américains qui définissent le portfolio comme « ensemble de travaux significatifs de l'élève qui donne un aperçu de ses efforts, de son progrès ou de sa performance dans une ou plusieurs matières » (Arther & Spandel, 1992, cités par Simon & Giroux, 1994). « Un portfolio raconte une histoire. Encouragez vous, étudiants, à y mettre tout ce qui peut aider à la raconter » (Paulson, 1994a). Dans ce sens, le portfolio « est un recueil cumulatif et continu d'indicateurs du cheminement de l'élève dans ses apprentissages, sélectionnés et commentés par l'élève et l'enseignante ou l'enseignant à des fins d'évaluation » (Simon & Forgette-Giroux, 1994). Cette définition très ouverte permet des applications diverses du portfolio qui peuvent être utilisées avec différentes tranches d'âge.
4. La première partie de l'article s'inspire d'une contribution faite dans le cadre d'un numéro spécial du journal « Beiträge zur Lehrerbildung » (Behrens, 1997). Le traitement statistique de la deuxième partie a pu être réalisé avec l'appui infatigable et compétent de Nicole Rege Colet. Toute l'expérience a été rendue possible grâce à la confiance bienveillante de la direction de l'Institut et à l'engagement des participants. Qu'ils soient cordialement remerciés.

RÉFÉRENCES

- Allal, L. (1983). Évaluation formative : entre l'intuition et l'instrumentation. Mesure et évaluation en éducation, 6(5), 37-51.
- Arther, J.A. & Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment. A NCME instructional module. Educational Measurement : Issues and Practice, 11(1), 36-44.
- Behrens, M. (1997). Das Portfolio zwischen formativer und summativer Bewertung. Beiträge zur Lehrerbildung, 15. Jg. Heft 2, 176-184.
- Broadfoot, P., Grant, M., James, M., Nutall D. & Stierer, B. (1991). Records of achievement report of the national evaluation of extension work in pilot schemes. London : Welsh Office.
- Brown, A., Metz, K. & Campione, J. (1996). Social interaction and individual understanding in a community of learners, the influence of Piaget and Vygotsky. Communication présentée à la 2^e conférence de recherche socioculturelle à Genève, et qui sera publiée dans Voneche, J. (éd.). The social genesis of thought : Piaget and Vygotsky. Genève : Cahiers de la Fondation (Archives Jean Piaget).
- Cardinet, J. (1991). L'histoire de l'évaluation scolaire des origines à demain. Neuchâtel : IRDP - Recherches.
- Department of Education and Science and the Welsh Office (1989). Records of achievement. report of the records of achievement national steering committee. London.
- Jabornegg, D. (1996). Das Portfolio - Möglichkeiten und Grenzen einer alternativen Prüfungsform. Vortragsschrift 25 Jahre IWP, St. Gallen.
- Koretz, D., Stecher, B. & Deibert, E. (1992). The Vermont portfolio assessment program : Interim report on implementation and impact, 1991-92 School Year. Los Angeles : CRESST, University of California.

- Koretz, D., Stecher, B., Klein, S. & McCaffrey, D. (1994). The Vermont portfolio assessment program : Findings and implications. Educational Measurement : Issues and Practice, 13(3), 5-16.
- Laurier, M. (1994). Le portfolio en langue seconde. Document remis à la 16^e session d'étude de l'ADMEE, Montréal.
- Lebart, L. & Salem, A. (1994). Statistique textuelle. Paris : Dunod.
- Linn, R., Baker, E.L. & Dunbar, S.B. (1991). Complex, performance-based assessment : Expectations and validation criteria. Educational Researcher, 20(8), 15-21.
- Lompscher, J. (1996). Ascending from the abstract to the concrete - learning and teaching in zones of proximal development. Communication présentée à la 2^e conférence de recherche socioculturelle à Genève.
- Moss, P. A. et al. (1992). Portfolios, accountability and an interpretative approach to validity. Educational Measurement : Issues and Practice, 11(3), 12-21.
- Paulson, F.L. & Paulson, P.R. (1990). How do portfolios measure up? A cognitive model for assessing portfolios. Communication présentée à la conférence Aggregating Portfolio Data.
- Paulson, F.L., Paulson, P.R. & Meyer C.A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? Educational Leadership, 48(5), 60-63.
- Paulson, F.L. (1994a). Portfolio in primary math. Portland : MESD Press.
- Paulson, F.L., (1994b). A guide for judging portfolios, measurement and experimental research program of the MESD. Portland : Multnomah Education Service District.
- Robin, G. (1992). Guide en reconnaissance des acquis (5^e édition). Boucherville, Qué. : Éditions Vermette inc.
- Sansregret, M. (1988). La reconnaissance des acquis. LaSalle-Montréal : Éditions Hurtubise.
- Simon, M. & Forgette-Giroux, R. (1994). Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage. Mesure et évaluation en éducation, 16(3/4), 27-40.
- Weiss, J. (1991). L'évaluation : problème de communication. Fribourg : Éditions Delval.