

LE PORTFOLIO : UN EN-(JE)U DE FORMATION ET DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Christian Michaud et Christian Alin

Université Claude Bernard Lyon1
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
5, rue Anselme
F-69317 Lyon cedex 04
christian.michaud@iufm.univ-lyon1.fr
christian.alin@iufm.univ-lyon1.fr

Mots-clés : identité, compétence, portfolio

Résumé. Suite à l'introduction en France, des dix compétences professionnelles définies par le cahier des charges de la formation des maîtres, l'IUFM Lyon1 a mis en place un portfolio. Notre étude s'intéresse aux écrits et aux traces produits dans les portfolios et en particulier aux questions de la réflexivité et de la prise de conscience des faits de pratiques. Elle tente de caractériser des processus d'acquisition des compétences professionnelles et de construction d'une identité professionnelle. Nos données sont extraites d'un corpus de quarante portfolios. Elles sont principalement analysées suivant le cadre théorique de la réflexivité (Hatton N. & Smith D., 1995). Les résultats obtenus sont utilisés, pour évaluer la réflexivité développée dans les différents volets de la formation (analyse de pratiques, projets, visites en formation, auto bilans) avec différents groupes de stagiaires (en formation initiale, en situation).

1. Contexte

Suite à l'introduction en France, des dix compétences professionnelles définies par le cahier des charges de la formation des maîtres, l'IUFM Lyon1 a mis en place un portfolio. Les portfolios font partie des écrits professionnels discontinus et hétérogènes que les stagiaires utilisent comme outil cognitif pour s'engager, se former, communiquer et obtenir une reconnaissance de l'institution lors de la validation. La première année du plan de formation a été une année d'adaptation pour les formateurs afin que chacun puisse aborder le portfolio à son rythme et selon ses possibilités en évitant les possibles phénomènes de rejet. Former des adultes futurs professeurs suppose de prendre quelques précautions. Il faut, en particuliers, davantage se préoccuper de leurs besoins en formation, de leurs parcours antérieurs, de leurs projets personnels, mais aussi aux stagiaires de se situer et de se mettre en perspective dans l'ensemble des dispositifs auxquels ils sont confrontés. Le portfolio est un dispositif envisagé pour répondre à cette problématique. Son introduction dans le plan de formation à l'IUFM Lyon1 a soulevé de nombreuses questions.

Comment les stagiaires s'approprient-ils le portfolio ? Sur le plan de la formation professionnelle quelle est la part du portfolio dans la construction identitaire, dans l'acquisition des compétences et le développement professionnel ? Quels sont les facteurs dans le processus portfolio qui permettent de favoriser l'acquisition de compétences ?

Dans un dispositif de formation par alternance, les stagiaires interviennent à la fois en situation d'apprentissage à l'IUFM, et en situation d'enseignement en établissement. Le cadre et les objectifs de cette formation mettent en œuvre une pratique réflexive dont l'un des enjeux est de participer à la prise de conscience et l'appropriation de compétences professionnelles. Dans ce

contexte, le portfolio est un dispositif d'analyse réflexive qui met en correspondance les registres et/ou dispositifs de formation à l'IUFM et les situations mises en œuvre sur le terrain.

Le plan de formation des stagiaires en formation initiale prévoit deux espaces privilégiés nouveaux pour l'appropriation et l'élaboration du portfolio : un groupe de suivi de six à huit stagiaires, piloté par un formateur référent et le groupe de travail autonome où les stagiaires travaillent entre pairs et en autonomie.

2. La place du portfolio dans le plan de formation

2.1 Les dispositifs d'accompagnement du portfolio

Le groupe de suivi (GS) a pour objectif d'accompagner le stagiaire dans son projet de formation (alternance entre l'établissement et l'institut), d'aider le stagiaire à appréhender les échéances fortes de son parcours (visites certificatives, conseil de classe,...), d'apporter un soutien personnalisé à chaque stagiaire dans son quotidien, de dynamiser et d'organiser le travail du groupe autonome et de s'assurer du travail collaboratif au sein du groupe. En lien avec le groupe de suivi, **le groupe de travail autonome (GTA)** doit permettre un travail collectif des stagiaires autour de la préparation de leurs cours et de leurs problèmes professionnels en gérant les écrits professionnels à intégrer dans le portfolio. Le GS est composé des mêmes six stagiaires que le GTA. Les séances de GS (total 30h) et GTA (total 30h) sont disposées en alternance sur l'année de formation à raison d'une séance de deux heures tous les quinze jours. La séance de GS est animée par le formateur référent et la séance de GTA est gérée par les stagiaires en autonomie mais en lien avec le formateur référent.

2.2 Les démarches d'appropriation du portfolio

La programmation du processus portfolio a été établie au fur et à mesure de nos interventions de formation et de recherche. Il s'agit d'un document d'accompagnement qui ne s'impose pas aux formateurs référents en tant que prescription mais plutôt comme une ressource à disposition qu'ils peuvent amender et diffuser aux stagiaires. Les questions, qui donnent sens à la formation, sont énoncées en relation avec les questions identitaires et la construction de compétences :

Question que se pose le stagiaire	Question identitaire	Compétences en relation
Comment réagit l'élève à ses apprentissages ?	Le rapport au savoir	C3 : la maîtrise des savoirs C4 : concevoir et mettre en œuvre ses enseignements

Tableau 1 : Exemple de question identitaire en relation avec les préoccupations des stagiaires

Le document d'accompagnement propose des fiches formatives (cf. annexe 1) qui précisent les activités des stagiaires et des formateurs pour l'acquisition des compétences en s'appuyant sur une posture réflexive. L'accompagnement des stagiaires s'appuie plus précisément sur les actions de formation suivantes :

- *Le développement d'une pensée réflexive* en analyse des pratiques dans le GS que les stagiaires doivent se réapproprier dans l'écriture des objets du portfolio (cf. annexe 1) ;
- *L'accompagnement individuel à l'écriture* par des échanges réguliers entre formateurs et stagiaires par mail ou à travers un environnement numérique de travail (ENT) ;
- *L'appropriation des compétences* : il s'agit d'explicitier le référentiel de compétences afin de le rendre opérationnel pour les stagiaires en construisant des représentations communes dans le groupe ;
- *La construction d'un projet individualisé* qui prend appui sur un autopoisonnement des stagiaires, sur les compétences maîtrisées, celles en cours d'acquisition et celles qui restent à développer ;
- *L'accompagnement à l'extraction du portfolio* par des entretiens individuels ;

- Un forum bilan de présentation en fin d'année pour mutualiser les pratiques.

2.3 La constitution du portfolio

Les activités des stagiaires à l'IUFM et en établissement génèrent des « traces » qui seront discutées en groupe de suivi et en groupe de travail autonome. Les stagiaires réfléchissent sur ces traces pour en faire des artéfacts du portfolio qui peuvent être déposés dans l'environnement numérique de travail (ENT). Nous désignons par artéfact « une preuve tangible qui indique l'acquisition d'une connaissance, d'une compétence et la capacité de les mettre en œuvre dans une tâche complexe. Exemples qui incluent des échantillons de travaux personnels, de vidéo, de lettres, de travaux prescrits... » Campbell, D., M., Melenizer, B., J., Nettles, D., H., Wyman, R., M. (2000, p. 147). L'accompagnement occupe une part importante dans le plan de formation. Le formateur référent gère le groupe de suivi, pilote le groupe de travail autonome, conseille le stagiaire dans sa pratique et peut aider au choix des artéfacts pour l'extraction du portfolio. Les formateurs établissent des rapports de visite pour conseiller les stagiaires et les directeurs de mémoire accompagnent le travail du mémoire au long cours. La figure 1 schématise ce processus.

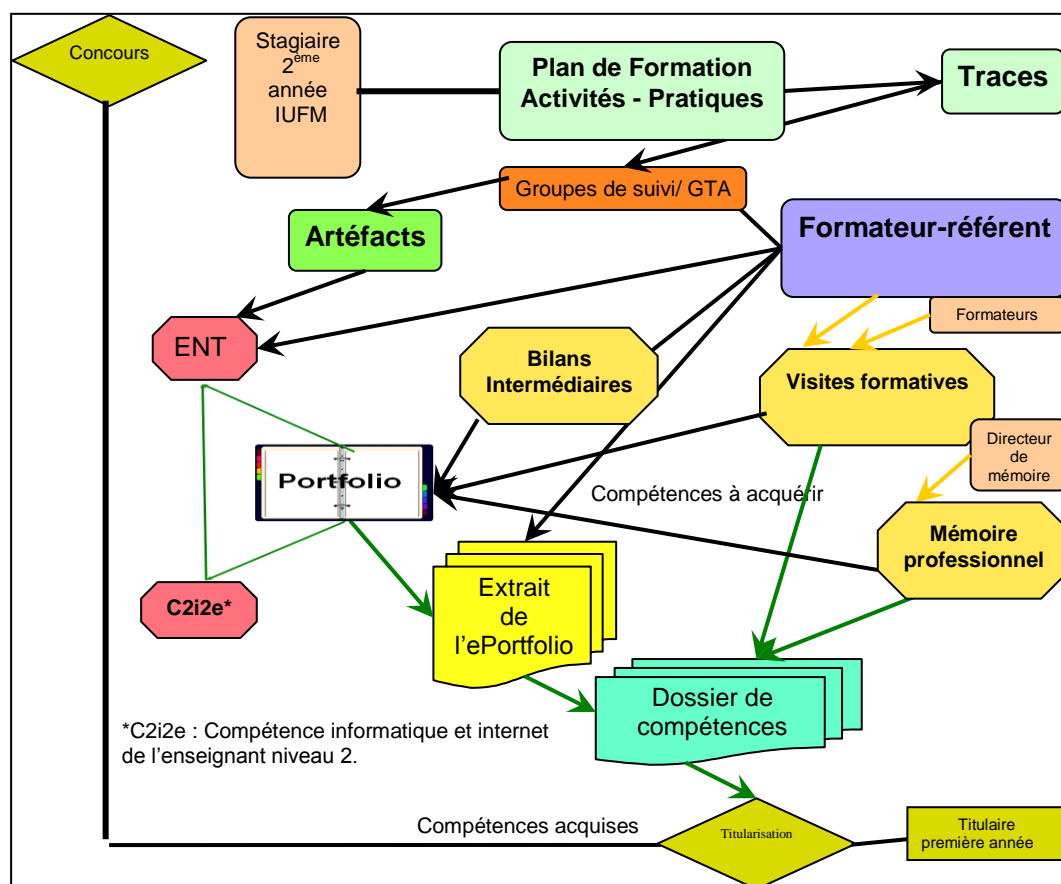


Figure 1 : Plan de formation des stagiaires PCL, PLP à l'IUFM Lyon1

Le dossier de compétences est alimenté par l'extrait du portfolio (extraction de dix pages maximum), les rapports de visite, le mémoire. L'extraction du portfolio, comprise dans le dossier de compétences, sert à alimenter le dossier de validation qui est proposé à la certification en vue de l'employabilité des stagiaires. La procédure de validation compare les compétences acquises par le stagiaire et celles comprises dans le référentiel de formation au terme de la formation. La procédure de certification est établie par l'employeur, qui compare les éléments transmis du

dossier de validation avec le référentiel de certification prescrit (référentiel métier explicite).

Notre objet d'étude s'intéresse aux processus d'acquisition des compétences professionnelles. Il s'appuie sur un corpus de données constitués d'écrits des portfolios. Le portfolio n'existe en réalité que s'il produit un retour réflexif : regarder de façon interrogative ce qu'on a appris, prendre de la distance, se poser les bonnes questions, mettre en perspective. Nous faisons l'hypothèse que la réflexivité est au cœur du processus portfolio (Bucheton, 2003). L'impact du portfolio et des modules de la formation qui lui sont attachés, sont interrogés en regard notamment de la construction d'une identité professionnelle chez des enseignants-stagiaires. Nous cherchons les facteurs dans le processus portfolio qui permettent de favoriser l'acquisition de compétences.

3. Cadre théorique et méthodologique

Le cadre théorique du portfolio utilisé à l'IUFM de Lyon est celui du dossier progressif de Louise Bélaïr (2002). Il se situe entre le portfolio d'apprentissage et le portfolio d'évaluation à visée de compétences. Il met l'accent sur les dimensions dialogiques, constructivistes et métacognitives du portfolio. Notre étude s'intéresse aux processus sémiotiques d'attribution du sens qui sont en jeu dans la réflexivité déployée par des enseignants-stagiaires confrontés à l'écriture d'un portfolio. Mireille Cifali, citée par Christian Alin (2010, p. 179), « pose l'hypothèse que le récit est l'espace théorique de la pratique et qu'il peut être entrevu comme un des modes d'intelligibilité du vivant ». Les différentes transactions, transformations, régulations de la pratique s'écrivent à travers le récit de pratiques et nous donnent à voir le chemin fait par le stagiaire en vue de l'acquisition de la compétence. Elles participent à la construction identitaire. Mireille Snoeckx¹ définit l'écriture réflexive comme une écriture singulière, impliquée, expérientielle, qui comporte des dimensions narratives, descriptives, argumentatives et prospectives.

Dans notre corpus d'extraits de portfolio, nous avons relevé les critères suivants : les contextes de ces pratiques (contexte de classe, contexte d'établissement ou contexte de formation), les préoccupations des stagiaires (artéfacts présentés et compétences visées) et la réflexivité développée dans les écrits.

La question de la réflexivité (Hatton & Smith, 1995), à savoir la capacité à marquer l'écriture du portfolio d'un apport réflexif nous a conduit à proposer un indice réflexif (Michaud, Alin, 2009, 2010) avec quatre niveaux (cf. tableau 2) : un niveau 1 : descriptif sans réflexion voir anecdotique, un niveau 2 : descriptif avec états d'âme, un niveau 3 : argumentatif avec décision et un niveau 4 : critique avec prise de distance. Chaque niveau est précisé par des indicateurs de fond (justification des choix, processus mis en œuvre, cohérence des idées, utilisation de ressources) et par des indicateurs de forme portant sur la structure et la temporalité. Nous avons fait le choix de relever comment l'auteur a choisi de se présenter dans l'extrait du portfolio en définissant un indice d'implication en « je, il, on et nous ». Ce dernier correspond au nombre de fois où le pronom personnel « je, il, on et nous » est utilisé dans l'objet présenté dans l'extrait du portfolio.

Sur la base de l'indice réflexif, nous pouvons évaluer le contenu des portfolios en relation directe avec le développement de la compétence visée par le stagiaire. Nous avons recherché dans les portfolios, les situations de formation et contexte qui étaient les plus appropriées au développement de cet indice réflexif et de la compétence. Nous présentons dans le tableau ci-après les critères et indicateurs qui ont permis l'évaluation de la réflexivité dans les extraits de portfolio.

¹ Définition donnée par l'auteure lors de la formation de formateur du 9 février 2007 à IUFM de Lyon.

Indice réflexif : Ir Adapté de Hatton N. & Smith D. (1995)	Niveau 1 Descriptif sans réflexion	Niveau 2 Descriptif	Niveau 3 Argumentatif	Niveau 4 Critique
	Anecdotique	Etats d'âme	Décision	Distance
Réflexion	Absence	Explicite émotionnelle ou neutre	Explicite rationnelle	Métacognitive
Indicateurs sur le fond	Description de situation. Utilisation de « recette ». La solution s'applique sans réflexion.	Les choix sont justifiés sur des jugements personnels sans véritable analyse. Commentaire s personnels.	Les choix sont argumentés. Méthodologie justifiée. Démarche cognitive, expérimentale	Les choix sont analysés. Processus métacognitifs. Forte cohérence globale des idées et concepts développés.
Indicateurs sur la forme	<u>Structure</u> : Juxtaposition des données (Style protocolaire, infinitive, suite d'énumération sans lien). <u>Temporalité</u> : Peu ou pas	<u>Structure</u> : Dépôt émotionnel et présentation neutre sans analyse argumentative des faits. <u>Temporalité</u> : Discours impersonnel et forme passive.	<u>Structure</u> : Travail d'analyse réflexive et perspective(s). <u>Temporalité</u> : Utilisation de différents temps (imparfait, présent, futur, conditionnel) ; ce que je faisais, ce que je fais, ce que je ferai.	<u>Structure</u> : Construction à partir de plusieurs pièces témoins du portfolio (présence de mots clés, correspondance forte des idées développées). <u>Temporalité</u> : Décontextuali- sation des situations.
Indice d'implication en « je » (Ije), en « on » et « nous »	Faible	Important	Peut être important en « je, on, nous », éventuellement connecteurs argumentatifs.	La prise de distance n'implique pas le « je » obligatoirement.

Tableau 2 : Niveau d'indice réflexif dans les écrits du portfolio

4. Résultats de Recherche et Perspectives de Formation

Deux cent artéfacts ont été étudiés, issus d'un corpus de quarante portfolios. Ils proviennent de plusieurs registres du plan de formation : parcours didactique disciplinaire, projets, analyse des pratiques en groupe de suivi, rapports de visites, ateliers de conférences.

Les stagiaires révèlent dans le portfolio la façon dont ils s'approprient la formation en se construisant leur identité (4.1)

Les résultats obtenus nous permettent de mettre en avant les points importants dans le processus portfolio à savoir : les démarches qui favorisent la réflexivité (4.2), les critères de réussite qui permettent de montrer l'acquisition de la compétence (4.3) et les obstacles qui gênent ou empêchent le processus portfolio (4.4).

4.1 Registres / Portfolio / Identité

1. **Une identité « disciplinaire »** : Nous retrouvons les didactiques de différentes disciplines :
 - **L'ingénierie didactique** pour les stagiaires de mathématiques : « *L'analyse à priori et à posteriori de cette situation m'a permis – de mieux cibler les remédiations possibles [...] - de développer un œil critique quant à ma propre pratique. Je me pose, par exemple, à présent davantage de questions lors de la rédaction du libellé d'un énoncé* » ;
 - **La démarche d'investigation** pour les stagiaires de physique chimie : « *Ce travail d'investigation est très instructif. [...]; Ils ont été agréablement surpris puisqu'ils ont réussi leur rôle de chercheur* »
 - **La démarche inductive** pour les filières industrielles (artisanat) : « *La méthode inductive est aussi là employée : découvrir, analyser et retranscrire. Ils vont devoir confronter leur point de vue...* ».
2. **Une identité « projet »** : L'indice réflexif est plus élevé sur des projets interdisciplinaires que sur les projets disciplinaires ou réalisés en autonomie. « *Le travail en équipe ne se restreint pas à la discipline enseignée. L'élève doit pouvoir comprendre que des relations existent entre les différentes matières. En collaboration avec le professeur de SVT, en classe de 3^{ième}, nous avons proposé aux élèves divers thèmes d'exposé en relation au monde actuel. Le travail avec ma collègue consiste à établir des consignes quant à la rédaction de la trace écrite de l'exposé et ainsi qu'une grille d'évaluation, connue des élèves* » (stagiaire 7, Compétence 9)
3. **Une identité « des pratiques »** : Elle se construit sur l'étude de cas en analyse des pratiques dans le portfolio. Ces études de cas se rapportent à la compétence C1 (se faire respecter et utiliser la sanction avec discernement), C5 (faire la classe) et C6 (différencier ses enseignements). La méthodologie développée par les stagiaires dans l'écriture des études de cas en analyse des pratiques met en évidence la diversité des pratiques des formateurs à l'IUFM.
4. **Une identité « de cheminement »** : Elle se construit à partir de l'appropriation du rapport de visite dans le portfolio. La démarche n°2 (stagiaire 19) est très intéressante. La stagiaire suit l'évolution de deux compétences à travers trois rapports de visites effectués à trois moments de l'année par trois formateurs différents (cf. Tableau 3)
La compétence C5 « gérer la classe » est la compétence finale que doit atteindre le stagiaire à la fin de l'année de stage. Toutefois, l'acquisition de la compétence en formation ne peut pas se limiter à la compétence finale « cible ». Il faut imaginer un référentiel de formation avec une compétence C5 « gérer la classe » évolutive dans le temps. Le tableau 3 présente un exemple de cette progression dans l'acquisition de la compétence C5: un premier niveau qui correspond à la gestion de la classe (la prise en main du groupe, la gestion du temps des rythmes et de l'espace); un second niveau qui correspond à la gestion simultanée et cohérente

de la classe et des ressources et un troisième niveau qui correspond à la gestion cohérente de la classe, des ressources avec les explicites et implicites attendus du contrat didactique.

Temporalité	Constat du formateur	Observations du stagiaire
Visite n°1 octobre 2007	« <i>protocole à distribuer</i> »	« <i>Gérer le rythme des élèves</i> » Gestion de la classe
Visite n°2 décembre 2007	« <i>code de couleurs utilisé pour les schémas</i> »	« <i>je voyais mieux comment choisir et aborder les documents avec les élèves</i> » Gestion cohérente de la classe et des ressources
Visite n°3 avril 2008	« <i>un code établi, un pictogramme représentant un stylo au niveau du protocole rappelle aux élèves qu'ils doivent établir sur leur cahier de laboratoire un schéma de la manipulation avant de passer à la pratique</i> »	« <i>j'avais réussi à mettre une relation claire avec mes élèves</i> » Gestion cohérente de la classe et des ressources avec les explicites et les implicites attendus du contrat

Tableau 3 : Cheminement sur l'appropriation de la compétence 5 « gérer la classe » à partir des visites des formateurs à l'IUFM

5. **Une identité « de l'autorité » :** Dans notre corpus, elle se construit à partir des « traces » des conférences analysées dans le portfolio. La compétence partielle C16 « *Se faire respecter et utiliser la sanction avec discernement* » est largement traitée dans les extraits de portfolio car sa maîtrise constitue un véritable enjeu dès le premier contact avec les élèves. Son acquisition passe dans un premier temps par l'obtention du respect de la personne, la connaissance du règlement intérieur et ensuite par la maîtrise de la punition et de la sanction administrative.

4.2 Démarches / Réflexivité / Compétence

La structure et la temporalité sont deux indicateurs pertinents de la réflexivité. Deux modèles se distinguent : le modèle diachronique et le modèle synchronique. Leur articulation peut produire un indice réflexif élevé.

- **Le modèle diachronique :** Il correspond à un cheminement sur l'année de formation, qui prend en compte l'histoire personnelle et professionnelle du stagiaire (CV, formation initiale, continue). Les artefacts sont proposés dans ce cheminement au fil du parcours pour attester de la compétence.
- **Le modèle synchronique :** Il s'agit dans ce cas d'éclairer une compétence avec plusieurs artefacts avec des angles de vue différents (plusieurs classes, plusieurs situations d'apprentissage, plusieurs moments de formation, plusieurs cas). Le recours à l'expérience passée du stagiaire n'est plus sollicité en priorité ; la diversité des entrées représente une richesse qui peut être exploitée séparément au niveau de l'analyse réflexive mais aussi globalement pour attester d'une compétence située et ancrée dans différentes expériences.

4.3 Critères de réussite du portfolio

1. **Les pièces témoins** (artefacts) cherchent à démontrer l'acquisition de la compétence. Souvent elles commencent avec l'énoncé de la compétence partielle visée. Les intentions du professeur stagiaire sont alors sans équivoque pour l'évaluateur. Cependant, il y a des artefacts qui n'annoncent pas la compétence et qui commencent par un titre et, dès la première ligne, un énoncé du type : « Madame, Monsieur, bonjour », « L'élève dyslexic »,

« Attention danger ». Cette façon d'écrire se remarque auprès des stagiaires en situation plus âgés que les stagiaires en formation initiale. C'est, là, oser un style qui sort du discours scolaire et technique de nombreux stagiaires ; elle reflète et assume un parcours personnel et professionnel qui se distingue du processus universitaire.

2. **La diversité.** A l'IUFM Lyon1, le portfolio apparaît dans le dossier de validation de la formation à travers un extrait de portfolio qui rassemble des artéfacts choisis pour faire la preuve d'une ou plusieurs compétences. Montrer la compétence dans une situation ne signifie pas que la compétence est acquise, la montrer dans différents contextes indépendants est un gage sur la probable acquisition de la compétence : la visite, le mémoire, les stages.
3. **L'implication.** Rares sont les stagiaires en formation initiale qui exposent et discutent leur CV dans l'extrait du portfolio. Cette discussion du CV nous révèle des éléments de la personnalité du stagiaire sur ses obstacles, ses valeurs, son histoire et ses connaissances. Cet engagement commence par la présentation de soi dans le curriculum vitae. La posture d'énonciation en « je » ne fait pas planer de doute sur l'authenticité du discours.
4. **La cohérence.** Dans la cohérence, il y a plusieurs aspects : la complémentarité des objets et la régularité du niveau réflexif. La complémentarité s'obtient par des objets indépendants choisis dans les trois champs du modèle KVP² (connaissance, valeurs et pratiques) pour le stagiaire 20 ou bien au contraire par des objets dépendants qui se complètent (stagiaire 13).
5. **Le rapport réflexivité /discipline**
Pour les filières technologiques, ce qui est important c'est d'être en action et de le dire avec les moyens dont ils disposent et qu'ils maîtrisent ; le langage technologique s'appuie sur des objets concrets et techniques : les photos, les schémas, les tableaux, les images et surtout les outils informatiques. En revanche, les filières scientifiques (maths, physiques) privilégient principalement l'écriture pour montrer l'acquisition de la compétence.
6. **L'esthétique**
Cette dimension est déjà largement donnée par la qualité des images retenues, l'agencement de ces images les unes par rapport aux autres et surtout la symbiose des textes et des illustrations. Nous avons dans le groupe des stagiaires en situation un collègue, issu de la voie des arts appliqués, qui a rendu un portfolio qui se lisait comme une histoire illustrée en PAO³.
- 7 **Les citations**
Un portfolio à Indice réflexif très élevé de 4 peut comporter de nombreuses citations pour chaque compétence développée :
C4 : « *Les mots justes trouvés au bon moment sont de l'action* » (Hannah Arendt)
C5 : « *L'enseignant qui n'entre que dans les yeux et les oreilles ressemble à un repas pris en rêve* » (Proverbe chinois)
C6 : « *Aide-moi à faire tout seul !* » (Maria Montessori)

4.4 Obstacles à la réalisation du portfolio

Nous avons remarqué de nombreux obstacles qui empêchent le stagiaire de s'impliquer dans le processus portfolio d'ordre personnel, professionnel ou méthodique.

- Le premier est vraisemblablement le manque d'investissement dans la réalisation du portfolio pour cause du poids excessif de la formation ou le déni du travail à réaliser. Cela conduit souvent à ne constituer que l'extrait du portfolio.
- Le trop grand fractionnement en compétences partielles ne favorise pas une approche plus globale de la compétence dans sa complexité. Le stagiaire produit beaucoup de pièces témoins et peu de réflexion.

² Le modèle KVP (Knowledge, Value, Practice) est issu des travaux de Pierre Clément (2006) qui a comparé les programmes de différents pays européens. Dans ce modèle, les conceptions sont analysées comme interaction entre ces trois pôles. Nous avons réparti les compétences dans ces trois pôles : celles qui appartiennent au registre des connaissances, celles qui font référence aux valeurs, celles qui appartiennent au registre de la pratique.

³ PAO : Publication assistée par ordinateur

- Les difficultés à l'écrit font obstacles à la démonstration de la réflexivité pour certains stagiaires en situation. C'est plutôt par la culture technique et le langage du dessin que la compétence va alors se montrer.
- La stratégie d'avancer masqué dans le portfolio et en particulier dans l'extrait du portfolio, en omettant de présenter les points de tension de la formation (exemple difficulté à gérer la classe), ne favorise pas le développement professionnel. Cela devient un obstacle au développement de la compétence. Le professeur stagiaire (numéro de corpus 36) adopte dans ce cas la stratégie de l'évitement en montrant les compétences où il se sent plus à l'aise ; il développe dans le portfolio un objet très pertinent qui traite du handicap sans jamais parler des difficultés rencontrées pour gérer une de ses classes.
- Un autre aspect est lié à l'absence de formation à la réflexivité par certains formateurs référents. Les stagiaires se débrouillent avec des outils de contrebande fabriqués entre eux en groupe de travail autonome. Cela produit des effets « pervers » en choisissant des pièces témoins identiques ou des développements communs. La pièce témoin peut se réduire à son « extrait sec », la photographie d'une affiche, d'une lettre, le résumé d'une conférence sans autre argumentation.

5. Conclusion et Perspectives

L'analyse des artéfacts nous donne des traces multiples de la façon dont la formation est appréhendée par les stagiaires. Ces différents éléments permettent une compréhension plus précise du processus de construction d'une identité professionnelle pour des stagiaires en formation quant ils participent à un dispositif issu du monde anglo-saxon, réclamé par les instances politiques, et que l'on nomme le portfolio ou le portefeuille de compétences. Ils nous aident aussi à faire les bilans du plan de formation, à prévoir des ajustements, à mieux aborder la formation de formateurs.

Ainsi, le portfolio est un **révélateur et analyseur** du processus de construction de l'identité professionnelle dont l'indice réflexif est au cœur. Il est aussi un **analyseur** du plan de formation dans les traces fournies concernant les tensions vécues par les stagiaires, les pratiques réelles des formés et de formateurs par rapport au prescrit.

6. Bibliographie

- Alin, C. (2010). *La Geste Formation. Gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Bélaïr, L. (2002). *L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences*, Questions vives, n°1 p. 17-37, Aix en Provence.
- Bucheton, D. (2003). *Du portfolio au dossier professionnel: éléments de réflexion*. IUFM de Montpellier, Equipe LIRDEF –ALFA.
- Campbell, D., Melenzyer, J., Nettles, D., Wyman, R. (2000). *Portfolio and performance assessment in teaching education*. Allyn and Bacon.
- Cifali, M. (1996). *Transmission de l'expérience, entre parole et écriture*. In Revue Education permanente, n° 127.
- Clément, P. (2006). *Didactic transposition and the KVP model*. Actes de la Summer School 2006, IEC, Braga (Portugal).
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). « *Reflection in Teacher Education : Towards Definition and Implementation* ». *Teaching & Teacher Education*, vol.11, n°1, p33-49.
- Michaud, C. (2010). *Le portfolio : un en-(je)u de formation et de développement professionnel*. Thèse de Doctorat, Université Claude Bernard Lyon 1, 455 pages.
- Michaud C., Alin C. (2009). *Processus Portfolio : de la réflexivité à la compétence*. Acte du 21ième colloque ADMEE-Europe Evaluation et Développement professionnel- U.C. Louvain la Neuve- 21 au 23 mai 2009.

Schön, D. (1983). *The reflexive practitioner, How professionals think in action?* Montreal : Logiques.

7. Annexe

Annexe 1- fiche formative : hétéro évaluation sur une leçon

<p>Hétéro évaluation sur le contenu d'une leçon C3, C4 et C5</p>	<p>Objectifs de</p>
<p>Temps : Une séance de deux heures Participants : 7</p>	<p>Lire Analyser Réfléchir Échanger</p> <p>Réfléchir & analyser une pratique</p>
<p>TÂCHES : FORMÉS</p>	<p>TÂCHES : FORMATEUR</p>
<p>Objectifs Exposer oralement une leçon : concepts développés, pratique et feedbacks</p>	<p>Postures :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Adopter une posture d'écoute. 2- Créer les conditions de paroles pour que chacun s'autorise à parler.
<p>Analyse réflexive collective</p>	<p>Règles d'échanges</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Règle du confidentiel. 2- Respect des règles d'échange.
<p>Règles pour exposer la leçon</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- <u>Conception</u> : exposé des concepts mis en jeu et des valeurs transmises 2- <u>Pratique</u> : exposé par l'auteur des moments importants de la séance avec les feedbacks 3- <u>Questions</u> : expliciter les questions suscitées par cette leçon concernant les élèves, sa pratique et la relation avec la classe 	<p>Analyse réflexive :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Noter les questions de l'auteur. 2- Noter les propositions des stagiaires pour répondre à ces questions. 3- Noter la transformation des pensées de l'auteur par rapport aux propositions du groupe. 4- Rapporter à un cadre théorique ces transformations par rapport à une analyse multi-référentielle (institutionnelle, didactique, pédagogique).
<p>Méthodologie</p> <p>A- L'auteur présente une leçon à ses pairs en GS. B- Le groupe pose des questions sur l'exposé pour faire préciser les intentions, le contexte, sans porter de jugement. C- L'auteur note les questions, apporte les réponses sans essayer d'argumenter. D- Le groupe fait des hypothèses d'explicitation sur la situation. Recherche collective. E- L'auteur reformule oralement ce que le débat lui a permis de comprendre F- Faire le lien entre la théorie et la pratique pour expliciter la situation</p>	<p>Prolongement possible</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Enregistrement de la séance sur audio 2- Transcription 3- Analyse des échanges sur la dimension réflexive