

**UN PORTFOLIO A ENJEUX DE CARRIERE POUR DES ENSEIGNANTS EN EXERCICE
PEUT-IL FAVORISER LEUR DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ?**

**A QUELLES CONDITIONS LES STRATEGIES DE REALISATION DE CES PORTFOLIOS
ABOUTISSENT-ELLES A DES BENEFICES FORMATIFS ?**

Catherine Van Nieuwenhoven, Flor Campos-Olave, Jorge Valenzuela, Léopold Paquay

Université catholique de Louvain
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation
10, Place du Cardinal Mercier
1348 Louvain-la-Neuve
Catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be
fmcamp2000@yahoo.com
Jorge.Valenzuela@uclouvain.be
Leopold.paquay@uclouvain.be

Mots-clés : portfolio, enjeux, développement professionnel, stratégies.

Résumé. En 2002, en Communauté française de Belgique, un décret a imposé une formation pédagogique obligatoire des nouveaux enseignants de hautes écoles en vue d'obtenir le « CAPAES - Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur ». Le programme de formation développé à Louvain-la-Neuve a été charpenté autour d'un dispositif de portfolio dans lequel le candidat décrit et analyse de façon réflexive son parcours professionnel et ses pratiques pédagogiques. L'hypothèse centrale du programme est que les enseignants s'investissent de façon authentique dans cette réflexion sur leur pratique et, par là, se développent professionnellement. Toutefois, compte tenu des enjeux certificatifs du programme et des enjeux de carrière, les enseignants sont susceptibles de viser d'abord la réussite en adoptant, non pas des stratégies d'engagement formatif, mais des stratégies d'évitement rusé ou conformiste. Il s'agira dans ce texte de repérer principalement en quoi les bénéfices divers de ce programme diffèrent selon les stratégies utilisées par les enseignants.

1. Introduction

Dans le cadre des dispositifs de développement professionnel d'enseignants en cours de carrière, un portfolio poursuit généralement deux fonctions : stimuler la réflexion des enseignants sur leur pratique professionnelle et fonder une évaluation certificative authentique. Dans certains cas, les portfolios sont utilisés dans une visée à la fois formative et certificative. Ainsi, lorsque des portfolios à visée de développement professionnel sont utilisés pour prendre des décisions influant la carrière des enseignants, le producteur de ce portfolio doit pouvoir gérer ces deux fonctions antinomiques et les enjeux sont parfois perçus comme contradictoires entre « apprendre » et « réussir ». Quelques travaux ont mis en lumière des stratégies diverses, entre autres des stratégies d'évitement, adoptées par des enseignants obligés d'analyser leur parcours professionnel et leur pratique, dans des contextes où les enjeux sont importants.

Cette communication propose une étude de cas contextualisée. En Belgique francophone, les enseignants des « hautes écoles » sont contraints de suivre une formation pédagogique pour obtenir le « Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur » (CAPAES). L'enjeu est de taille. Ces enseignants de l'enseignement supérieur hors universités sont tenus

d'obtenir ce certificat pour pouvoir poursuivre leur carrière d'enseignant. Le programme de formation développé dans notre université a été charpenté autour d'un dispositif de portfolio dans lequel le candidat décrit et analyse de façon réflexive son parcours professionnel et ses pratiques pédagogiques et les lit à la lumière de cadres théoriques fournis dans les cours.

L'hypothèse centrale de ce programme est que les enseignants s'investissent de façon authentique dans cette réflexion sur leur pratique et, par là, se développent professionnellement. Toutefois, compte tenu des enjeux certificatifs du programme et des enjeux de carrière, les enseignants sont susceptibles de viser d'abord la réussite en adoptant, non pas des stratégies d'engagement formatif, mais des stratégies d'évitement rusé ou de conformisme.

Le texte sera structuré autour des points suivants : une brève revue de la littérature autour de la problématique du portfolio, la présentation du dispositif pédagogique avec une attention particulière sur les enjeux formatifs et certificatifs en tension, la méthodologie et les questions de recherche, les résultats et une discussion générale. Les résultats principaux sont issus d'une évaluation fine de ce dispositif par les acteurs, cette évaluation étant focalisée sur la perception des dispositifs de formation, sur les stratégies adoptées par les enseignants en formation pour réaliser leur portfolio et sur les bénéfices qu'ils en tirent. Il s'agit de repérer en quoi les bénéfices divers de ce programme diffèrent selon les stratégies utilisées et d'interpréter ces résultats en regard de la problématique. En finale, des perspectives de recherche sont esquissées et quelques modalités d'intervention susceptibles de neutraliser, au moins partiellement, les stratégies d'évitement sont évoquées, à l'usage des formateurs.

2. Cadre théorique

Les portfolios sont de plus en plus utilisés dans la formation d'enseignants (Zeichner & Wray, 2001). Dans le cadre des dispositifs de développement professionnel d'enseignants en cours de carrière, un portfolio poursuit généralement deux fonctions : stimuler la réflexion des enseignants sur leur pratique professionnelle (Hensler, Garant & Dumoulin, 2001 ; Mottier Lopez, 2006 ; Mottier Lopez & Vanhulle, 2007 ; Paquay & Van Nieuwenhoven, 2007 ; Tigelaar, 2005) et fonder une évaluation certificative authentique (Segers, Dochy & Cascallar, 2003 ; Mottier Lopez, 2005 ; Mottier Lopez & Hoeffflin, 2008 ; Smith & Tillema, 2006). Chacune de ces deux fonctions a fait l'objet de nombreux travaux (Bélair & Van Nieuwenhoven, 2009). Cependant la problématique de la tension résultant de la combinaison de ces deux fonctions, très souvent mentionnée, est peu étudiée, alors que de nombreux portfolios ont une double visée, formative et certificative. Dans la littérature anglo-saxonne, hormis l'article de Snyder, Lippincott & Bower (1998), cette tension n'a fait l'objet que d'évocations occasionnelles (Wolf & Dietz, 2001 ; Tigelaar, 2005) ; certaines synthèses n'en font même pas état (Davies & LeMahieu, 2003 ; Struyven, Dochy & Janssens, 2003). Cependant cette question émerge actuellement comme sensible dans la littérature anglo-saxonne (Sykes & alii, symposium AERA, 2007). Elle a fait l'objet de quelques travaux dans la littérature francophone (cf. Allal, 1999 ; Paquay, Darras, Saussez, 2000 ; Mottier Lopez & Van Nieuwenhoven, 2009). Quelques travaux ont mis en évidence des stratégies diverses, entre autres des stratégies d'évitement, chez des enseignants obligés d'analyser leur parcours professionnel et leur pratique, dans des contextes où les enjeux sont importants (Voir Campanale, Dejemeppe, Vanhulle, Saussez, 2009).

Du fait de la tension entre les enjeux formatifs et certificatifs (ou enjeux de carrière), on peut s'attendre à ce que les enseignants adoptent des stratégies diverses. Contraints de décrire, d'analyser et d'auto-évaluer leur pratique dans le cadre d'un portfolio, les uns vont privilégier les enjeux formatifs et s'engager dans un processus authentique de réflexion sur leur pratique qui leur permet d'apprendre et de se développer professionnellement ; d'autres, focalisés sur les enjeux de réussite (Voir Campanale, Dejemeppe, Vanhulle, Saussez, à paraître) risquent de mettre en place des stratégies d'évitement, de masquage, voire même de conformisme aliénant.

Saussez & Allal (2007) présentent un outil original pour l'étude de stratégies adoptées par de (futurs) enseignants contraints de s'autoévaluer. Des questionnaires utilisant des métaphores ont permis l'explicitation de diverses stratégies par de futurs enseignants : les uns jouant le jeu du

diagnostic formatif (comme un médecin, un explorateur ou un jardinier) ; d'autres se montrant sous leur meilleur jour (comme le paon) ou se conformant aux attentes de leurs évaluateurs (comme le caméléon). Cet outil basé sur des métaphores sera adapté dans l'étude ici présentée.

Comme notre étude est contextualisée, nous allons sommairement présenter le contexte avant de préciser la problématique et les questions de recherche.

3. Contexte et problématique

En Belgique francophone, les axes du programme de formation préparant à l'obtention du CAPAES sont essentiellement définis par décret (CFB, 2002) : référentiel de compétences, cours théoriques, séminaires, accompagnement personnalisé en haute école (total 30 crédits). Dans le programme mis en œuvre dans notre université, l'évaluation finale se réalise à travers la réalisation d'un portfolio. Ce portfolio se caractérise par un travail intégratif d'une vingtaine de pages dans lesquelles l'enseignant en formation décrit et analyse son parcours ainsi qu'une pratique professionnelle en utilisant des grilles de lecture théorique fournies au cours. Le programme prévoit des cours de base (Cours A) pour ceux qui n'ont pas de formation pédagogique antérieure, des cours de pédagogie centrés sur l'enseignement supérieur (Cours B) et des séminaires d'intégration qui accueillent les enseignants en petits groupes pour stimuler les partages de pratiques et l'exploitation des grilles de lecture proposées lors des cours.

Le portfolio est annoncé comme ayant une double visée : formative et certificative. La visée formative est première. Mais comme la validation des cours théoriques se réalise à travers le portfolio, les enjeux certificatifs sont importants : en effet, c'est sur la base de ce portfolio qu'au terme du programme, une attestation de réussite est accordée. Pour obtenir le CAPAES, le candidat doit déposer cette attestation de réussite ainsi qu'un « dossier professionnel » à la Commission nationale qui attribue ou non le Certificat CAPAES. En pratique, le portfolio constitue une préparation directe au « dossier professionnel ». Il s'agit d'un *travail de synthèse* dans lequel le candidat décrit et analyse son parcours professionnel et le parcours de formation mais également où il analyse ses pratiques pédagogiques en haute école à la lumière des grilles de lecture (concepts, modèles et théories) développées dans le programme. Ce sont surtout les séminaires d'intégration qui constituent des lieux privilégiés d'analyse des parcours et des pratiques avec un accompagnement collectif et individuel des titulaires.

3.1. Questions de recherche

Parmi l'ensemble des questions traitées dans le cadre d'un travail de thèse en cours, nous ciblerons le texte sur les questions suivantes :

- Quels bénéfices les enseignants disent-ils tirer du programme et quelles activités déterminent ceux-ci ?
- Quelles stratégies déclarent-ils utiliser pour élaborer le portfolio ? Particulièrement, quelle importance et quelles modalités prennent les stratégies d'engagement formatif et les stratégies d'évitement ?
- Quels liens entre ces stratégies et les bénéfices déclarés ?

3.2. Corpus et méthodologie

Ces diverses questions sont documentées en référence à la littérature sur la base des sources d'informations suivantes :

- Un questionnaire d'évaluation du programme appliqué chaque année à l'ensemble des enseignants en formation qui ont présenté leur portfolio (une centaine par année ; les trois années 2006-2009 sont ici prises en compte) ;
- Des entretiens individuels de 20 enseignants centrés sur les stratégies de réalisation du portfolio ;
- Des entretiens des animateurs des séminaires d'intégration.

Dans ce texte, nous exploitons principalement les résultats issus du questionnaire en les complétant et les enrichissant par quelques extraits d'entretiens. Le questionnaire est anonyme (l'analyse première étant réalisée par le service de pédagogie universitaire de notre université). Le questionnaire propose généralement des énoncés affirmatifs (par exemple : « Le portfolio a fait l'objet d'un travail régulier de ma part tout au long de la formation » ou « En réalisant mon portfolio, j'ai supprimé certains passages en pensant que cela déplairait aux évaluateurs (alors que ces passages étaient importants pour moi) » ou encore « Le portfolio favorise l'articulation entre théorie et pratique ») ; les enseignants marquent leur degré d'accord sur une échelle à 4 niveaux et rédigent éventuellement des avis personnalisés pour l'ensemble de la question.

3.3. Questionnaire

Les résultats portent sur 250 questionnaires complets reçus au cours des 3 dernières années (2006-2009). Le questionnaire est structuré autour de 8 ensembles de questions (entre parenthèses, le nombre d'items) :

- Q1. Identification des participants (20 items) ;
- Q2. Le programme dans son ensemble : Pertinence (4) – Objectifs & acquis (12) – Cohérence (3) – Aspects organisationnels (20) ;
- Q3. Cours A : Eval. générale (8) – Utilité (3) et intérêt (3)
- Q4. Cours B : Eval. générale (8) – Utilité (5) et intérêt (5)
- Q5. Séminaires : Contenu et objectifs (6) – Dispositif pédagogique (14) – Eval. générale (1)
- Q6. Accompagnement en haute école (5) ;
- Q7. Portfolio : Divers aspects dont les stratégies « plaire à l'évaluateur » (10) – Les leviers favorisant la réalisation du PF (8) – Les freins... (6) ;
- Q8. Appréciation générale, entre autres quant au transfert des acquis (6 items).

Une 9^e question a été ajoutée pour la cohorte 2008-2009 : un questionnaire basé sur les métaphores : « *Tout au long de la réalisation de mon portfolio, j'ai fonctionné comme... un explorateur..., un caméléon..., une fourmi..., un agneau..., un magicien..., un chien fidèle..., un médecin..., un paon..., etc.* » (11 items métaphoriques).

3.4. Traitements statistiques

Pour chaque item, ont été calculées les fréquences des réponses à chacun des 4 niveaux ainsi que les moyennes. Ensuite, des analyses factorielles ont été menées pour chacune des questions afin de dégager une structure de variables (avec affinement des facteurs) et ont été calculés des alpha de Cronbach pour vérifier l'homogénéité de chaque facteur. S'en sont suivies des analyses de second degré portant sur les facteurs obtenus à la phase précédente dans le but de

- Réduire à 2 ou 3 les 11 facteurs relatifs aux « Activités » (Cours – séminaires, accompagnement) ;
- Réduire à 2 ou 3 les 7 facteurs relatifs aux « Portfolios » ;
- Réduire à 2 les 8 facteurs relatifs aux « Bénéfices ».

Enfin, un calcul des coefficients de corrélation entre les nouvelles variables et un testing du degré de signification des « effets » par des analyses de régression multiple clôturent les analyses.

4. Présentation des résultats

Dans l'ensemble, ce programme est particulièrement apprécié, malgré son caractère obligatoire. Les dispositifs de cours, de séminaire et de portfolios sont perçus comme utiles et générateurs de développement professionnel.

4.1 Quels bénéfices ?

Les bénéfices formatifs sont importants (et fortement corrélés entre eux) : ce sont principalement (I) les « Acquis en pédagogie », (II) « Questionner mes pratiques pour mieux les analyser ». Un autre bénéfice (le facteur III non corrélé avec les premiers) est l'« Aboutissement de la réalisation du portfolio (produit) ».

Dans une autre question du questionnaire est explicité un bénéfice proche du second ci-dessus « Articuler la théorie avec la pratique pour mieux la transférer ».

Les bénéfices formatifs (I et II) sont fortement attribués aux activités de cours tandis que le bénéfice de « production » (III) est plutôt attribué aux activités de séminaire. En outre, ces deux types de bénéfices sont assez fortement corrélés avec le degré d'investissement dans la réalisation du portfolio.

4.2 Quelles stratégies les enseignants mettent-ils en œuvre ?

On notera tout particulièrement qu'à la question 9 (en 2009), l'analyse factorielle aboutit (après épuraison) à dégager 2 facteurs :

- une 1^{ère} stratégie (dominante) **d'engagement dans un processus authentique de formation** : « *Tout au long de la réalisation de mon portfolio, j'ai fonctionné comme... un jardinier (Je taillais, élaguais, coupais ce qui devait l'être ; je soignais ce qui devait encore mûrir ; j'ai finalement présenté ce qui était à point comme fruit de mon travail) ;... un explorateur (J'ai cherché une voie me permettant de progresser dans ma profession ; j'ai parlé de mes problèmes et des possibilités de solutions, j'ai cherché l'aide de mes formateurs) ;... un médecin (J'ai analysé les données de la situation : j'en ai synthétisé les aspects essentiels sous la forme d'un diagnostic ; enfin, j'ai prescrit le remède approprié) ».*

- une 2^e stratégie (déclarée moins fréquente) qui peut être qualifiée **d'évitement/conformisme/ruse** : « *Tout au long de la réalisation de mon portfolio, j'ai fonctionné comme... un paon (J'ai fait le beau ; j'ai montré mes belles plumes pour mieux séduire !) ;... un renard (Ma ruse m'a permis d'obtenir ce que je souhaitais...) ; ... un caméléon (J'ai adapté ma couleur à celle du titulaire du séminaire ; j'ai toujours été conforme à son avis et j'ai fidèlement appliqué les suggestions qu'il émettait à propos de mon travail sur le portfolio) ;... un magicien (Mes tours de passe-passe ébahissaient, surprenaient et détournaient l'attention de l'essentiel. Mais attention ! J'avais encore plus d'un tour dans mon sac !).*

Nous avons aussi isolé une variante de cette 2^e stratégie sur la base de deux questions du questionnaire appliqué chaque année : **la stratégie « plaire »** (« *En réalisant mon PF, j'ai souvent pensé à ce qui ferait plaisir aux évaluateurs* » ; « *En réalisant mon PF, j'ai supprimé certains passages en pensant que cela déplairait aux évaluateurs (alors que ces passages étaient importants pour moi)* »)

4.3 Quels liens tisser entre ces stratégies et les bénéfices déclarés ?

A la question centrale « Quelles stratégies déterminent le plus chaque type de bénéfices ? », il ressort clairement que *les stratégies d'engagement formatif* sont fortement liées à (aboutissent à ?) des bénéfices formatifs (cf. flèches vertes).

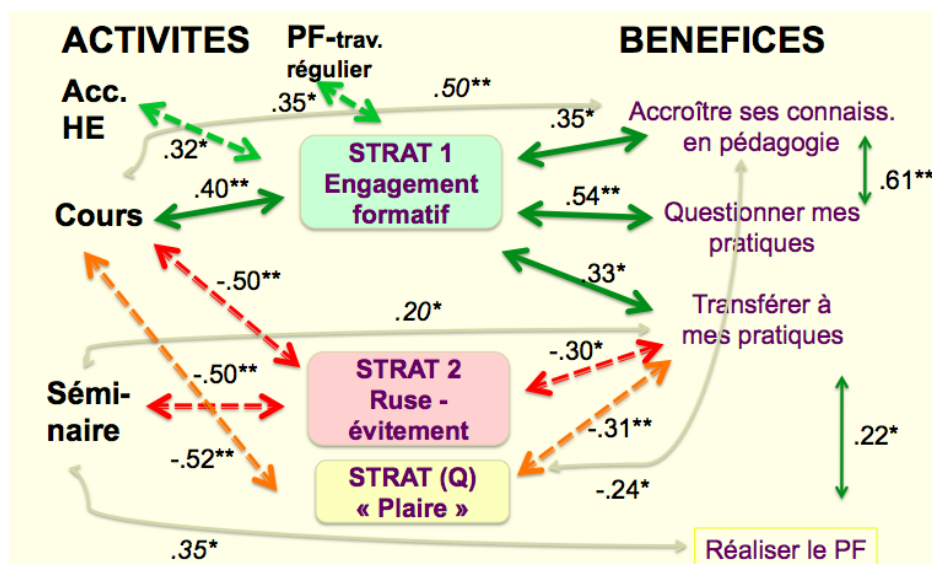


Figure 1 : Liens entre stratégies et bénéfices déclarés

Les stratégies d'évitement/ruse sont corrélées négativement avec ces bénéfices formatifs, particulièrement avec le transfert aux pratiques ($r = -.30^*$). Ce dernier résultats vaut quelque soit le mode d'approches des stratégies d'évitement (via les métaphores ou via la partie du questionnaire centrée sur la stratégie « plaire aux évaluateurs »).

4.4. Une diversité de stratégies

Quelques extraits des entretiens tirés de la synthèse présentée à l'ISATT (Campos & Paquay, 2009a et 2009b) mettent clairement en évidence les stratégies en tension :

- « Nous avons discuté avec mes collègues, par rapport à l'écriture du portfolio ; on était divisé là-dessus parce qu'il y avait des collègues qui disaient : "pas moyen d'être authentique si on contrôle et on dirige tout"... ..D'autres qui disaient : "si, on peut écrire de manière authentique, originale, il faut tout simplement de l'imagination, on sait faire des choses, on peut s'adapter... tout en restant nous-mêmes" ».
- « Non, je n'étais pas naïve à ce point, je voulais qu'ils (évaluateurs) pensent que le portfolio m'avait donné quelque chose... j'ai écrit seulement ce qu'ils attendaient... des problèmes pour lesquels j'avais une justification solide qui ne pouvait pas être refusée...»
- (...) « J'ai supprimé des passages dans mon portfolio... parce que... je devais réussir le portfolio et... parce que j'ai pensé que les informations... pourraient être utilisées après pour des décisions importantes qui pourraient aller à l'encontre de mes intérêts... de mon image... »
- (...) « Je ne voulais pas dire des choses pouvant me compromettre ; pour cela j'ai bien réfléchi comment dire les choses mais au fond sans les dire... »
- « Les consignes primaient sur ce que j'avais envie de dire, sur l'authenticité et même sur la vérité ».
- « Dans le portfolio, finalement on peut tout dire, mais avec un peu de créativité, et cette créativité doit bien entendu être dans les marges permises. »

4.5. Conditions soutenant une expression authentique en dépit des enjeux élevés

Une analyse qualitative des entretiens menés avec les titulaires des séminaires d'intégration a permis de mettre en lumière les conditions suivantes :

- Certaines caractéristiques du dispositif : les règles, les critères et les conditions externes spécifiques constituent des balises utiles pour réaliser le portfolio ; elles augmentent le sentiment de sécurité (« il n'y a d'espace de liberté que borné par des contraintes ! ») ;
- Interactions avec des pairs (entre autres, dans les cours, dans des activités de partage en triades...);
- Appui individualisé offert par les titulaires des séminaires (rétroaction personnalisée sur les projets ; accent sur le caractère authentique du portfolio ; clarification de la « double casquette » des formateurs-évaluateurs) ;
- Clarification (dans le groupe) du caractère paradoxal de la situation et de la conscience que le paradoxe est présent dans n'importe quelle situation d'enseignement où on s'attend à la participation authentique des étudiants. « *Nous essayons de mettre au courant les étudiants que cette tension est probablement fondamentale dans toutes les situations éducatives, toutes les fois que l'éducateur ou le professeur fait pression sur l'étudiant afin d'obtenir son implication authentique* ».

5. Discussion et perspectives

Ces divers résultats sont à interpréter à la lumière des cadres théoriques ci-avant esquissés, mais aussi en référence aux divers enjeux perçus par les enseignants : des enjeux liés à la réussite (promotion, barémiques, stabilisation et mobilité d'emploi), des enjeux identitaires, des enjeux de développement professionnel...

On notera que la catégorisation des stratégies en 2 facteurs orthogonaux lisse les modalités variées et riches des stratégies effectives ; car une même métaphore peut représenter des stratégies tout à fait divergentes (cf. Campos & Paquay, 2009a).

Nos analyses ne rendent pas compte non plus des évolutions des stratégies adoptées, ni de leur évolution au long du cursus. Notre approche photographique serait à orienter vers une approche vidéographique : tout au long de l'année de formation, comment les perceptions des enjeux et du dispositif se transforment-elles ? Comment les stratégies évoluent-elles ? Quels facteurs influent-ils sur cette évolution et dans quel sens ? Une étude longitudinale est actuellement en cours en vue de cerner la dynamique du processus et les conditions qui favorisent ou freinent la construction du développement professionnel, dans un contexte a priori peu favorable, celui de la réalisation obligatoire d'un portfolio objet d'une certification à hauts enjeux de carrière.

6. Références et bibliographie

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). Bruxelles : De Boeck-Université.
- Bélaïr, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2010). *Le portfolio comme outil de consignation ou d'évaluation authentique ?* In L. Paquay, P. Wouters & C. Van Nieuwenhoven (Eds.), *L'évaluation, levier de développement professionnel ? Tensions, dispositifs et perspectives* (pp. 162-175). Bruxelles : De Boeck Université.
- Campanalle, F., Dejemeppe, X., Saussez, F., & Vanhulle, S. (2010). L'implication nécessaire des sujets évalués et des évaluateurs : une prescription pervertissante ? ou une opportunité transformatrice ? In L. Paquay, P. Wouters & C. Van Nieuwenhoven (Eds.), *L'évaluation, levier de développement professionnel ? Tensions, dispositifs et perspectives* (pp. 193-205). Bruxelles : De Boeck Université.
- Campos, F., & Paquay, L. (2009a). Quelles stratégies les enseignants en exercice adoptent-ils dans la construction d'un portfolio à gros enjeux de carrière ? Sont-elles génératrices de développement professionnel ? *Actes du 21e colloque de l'ADMEE-Europe*. Louvain-la-Neuve : UCL, 21-23 janvier 2009.
- Campos, F., & Paquay, L. (2009b). Can a high-stakes assessment portfolio contribute to the professional development of higher education teachers ? *Actes du 13e congrès de l'ISATT* (International Study Association on Teacher and Teaching). Rovaniemi (Finland), 1-4 juillet 2009 (15 p. – CD-Rom).

- CFB (2002). *Décret définissant le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'Enseignement supérieur (CAPAES) en Hautes écoles et ses conditions d'obtention*. Bruxelles : CFWB, www.agers.cfwb.be/prof/espaces/sup/capaes.asp
- Davies, A., & LeMahieu, P. (2003). Assessment for learning. Reconsidering portfolios and research evidence. In M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar (Eds.), *Optimising new modes of assessment : in search of qualities and standards*. Dordrecht/Boston/London : Kluwer Academic Publishers.
- Frenay, M., Wouters, P., Bourgeois, E., & Galand, B. (2005). *Teaching portfolios as a mean of evaluating the impact of two certification in university teaching and learning programs for higher education teachers*. Paper presented at the 2005 American Educational Research Conference. Montréal, 11-15/04/05.
- Hensler, H., Garant, C., & Dumoulin, M.-J. (2001). Pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et formation* numéro spécial : *Le praticien réflexif : la diffusion d'un modèle de formation*, 36, 29-42.
- Lévesque, M., & Boisvert, E. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement*. Montréal : éditions Logiques, 135 p.
- Mottier Lopez, L. (2006). Interroger la pratique du portfolio en situation scolaire dans une perspective « située » de l'apprentissage. *Mesure et Evaluation en Education*, 29 (2), 1-21.
- Mottier Lopez, L. & Hoefflin, G. (2008). Une évaluation située authentique : l'exemple d'un portfolio sous forme d'études de cas en formation à l'enseignement spécialisé. In L. Lafortune et al. (Ed.), *L'évaluation des compétences professionnelles en formation à l'enseignement* (pp. 35-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mottier Lopez, L. & Van Nieuwenhoven, C. (2009). Co-élaboration d'une pratique d'évaluation entre formateurs. Quelles relations de régulation au sein de la communauté de pratique ? In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Ed.), *Evaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L., & Vanhulle, S. (2008). Portfolios et entretiens de coévaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants. In G. Baillat, C. Thélot, L. Paquay & J.-M. De Ketele (Eds.), *Evaluer pour former, outils, dispositifs et acteurs* (pp. 143-158). Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L. (Ed.) (2004). *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan, 330 p.
- Paquay, L., Darras, E., & Saussez, F. (2001). Les représentations de l'autoévaluation. In G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 119-133). Bruxelles : De Boeck Université.
- Paquay, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2007). Un portfolio au cœur d'un programme de formation pédagogique des enseignants de l'enseignement supérieur. Quels apports formatifs d'un portfolio à visée certificative ? In M. Frenay, B. Raucant & P. Wouters (Eds.), *Les pédagogies actives : enjeux et conditions. Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur* (pp. 457-467). Louvain-la-Neuve, UCL : Presses universitaires de Louvain.
- Saussez, F., & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique, le rôle de l'autoévaluation. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 30 (1), 97-124.
- Segers, M., Dochy F. & Cascallar E. (2003). *Optimising new modes of assessment. In search of qualities and standards*. Dordrecht (Ndl) : Kluwer Academic Publishers.
- Smith, K., & Tillema, H. (2006). *Portfolios for professional development. A research journey*. New York : Nova.
- Snyder, J., Lippincott, A., & Bower, D. (1998). The inherent tension in the multiple uses of portfolios in teacher education. *Teacher education Quarterly*, 25 (1), 45-60.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2003). Students' perceptions about new modes of assessment in higher education : A review. In M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar (Eds.), *Optimising new modes of assessment : in search of qualities and standards* (pp. 171-223). Dordrecht/Boston/London : Kluwer Academic Publishers.
- Sykes, G., Sloan, T.F., Lippincott, A., Cavazos, L.M., Whittaker, A.K., Youngs, P.A., Chung, R.R., Sprague, D., & Milman, N. (2006, April). *Portfolio Assessments and Beginning Teacher Development : Can Novice Teachers Learn from High-Stakes Assessments ?* Paper presented at the AERA Conference, Chicago.

- Tigelaar, D. (2005). *Design and evaluation of a teaching portfolio*. Maastricht : Universitaire Pers Maastricht.
- Wolf, K., & Dietz, M. (1998). Teaching portfolios : Purposes and possibilities. *Teacher Education Quarterly*, 25 (1), 9-22.
- Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in U.S. teacher education programs : What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17 (5), 613-621.