

LE PORTFOLIO ET LES ANALYSES DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES : DES OUTILS COMPLÉMENTAIRES POUR UN DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL RÉFLEXIF ?

Pierre Petignat

HEP-BEJUNE

Haute Ecole Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel

45, la Ciblerie

CH-2503 Bienne

pierre.petignat@hep-bejune.ch

Mots-clés : formation des enseignants, analyse des pratiques professionnelles, portfolio.

Résumé. La formation des enseignants vise aujourd'hui à un développement professionnel réflexif. Pour se faire, différents outils sont proposés dans le cadre de séminaires, d'accompagnement ou de démarches personnelles : les rencontres de supervision de stage avec les formateurs de terrain, l'écriture clinique, le portfolio ou encore l'analyse des pratiques professionnelles. Dans notre institution, la HEP-BEJUNE, la démarche portfolio et les séminaires d'analyse des pratiques professionnelles ont été pensés dans une articulation logique de formation. Quelle est l'intérêt des étudiants pour les divers outils proposés et quelle est leur perception de cette complémentarité des démarches pour un développement professionnel réflexif. Notre contribution tentera de répondre à ces questions sur la base de deux études empiriques.

1 Le développement professionnel réflexif: un objectif

Depuis la fin des années 90, suite aux travaux de Schön (1983/1994) et à leur diffusion dans le monde francophone par Saint-Arnaud (1992, 1995), entre autre, les formations professionnelles sont clairement orientées vers un développement professionnel réflexif. C'est le cas dans les formations des médecins au Québec ou en Suisse avec l'approche par problème. Les formations des enseignants n'y échappent pas et dès la mise en place des IUFM en France au début des années 90, des cours de vidéoscopie sont mis au programme et, plus tard, des dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles sont généralisés sur décisions ministérielles: divers textes abordent la thématique, de 1994 et 2001. Ailleurs en Europe ou au Québec, les dispositifs visant au développement des pratiques réflexives se développent aussi. Les nouvelles formations des enseignants dans les Hautes écoles pédagogiques (HEP) en Suisse, dès le début des années 2000 inscrivent dans leurs objectifs le concept de pratique réflexive. Pour atteindre cet objectif posé par les institutions, divers dispositifs sont mis en place : l'écriture clinique, le portfolio, la supervision de stage, la vidéoscopie, l'entretien d'explicitation ou encore l'analyse des pratiques, par exemple. L'analyse des pratiques figure d'ailleurs dans le référentiel de compétences pour la formation des enseignants proposé en 2006 au HEP de Suisse romande par la Conférence intercantonale de Suisse romande et du Tessin, la CIIP.

L'analyse des pratiques professionnelles est le dispositif le plus répandu dans la formation des enseignants. Toutefois, parler du concept d'« analyse des pratiques » n'a pas grande signification, tant il est polysémique et polymorphe, ainsi nous trouvons des dispositifs et des pratiques les plus divers : les Groupes d'approfondissements professionnels développés par André de Peretti, les Groupes de Parole dans le cadre de la Pédagogie Institutionnelle, les Groupes d'Entraînement à

l'Analyse de Situations Educatives (GEASE), les groupes Balint-Enseignants, les Groupes d'Analyse de Pratiques Professionnelles (GAPP) développés par Nimier, etc. Dans le cadre des formations de base, des séminaires d'analyse des pratiques sont destinés aux futurs enseignants, ils prennent les appellations « Réflexion sur les pratiques », « Ateliers de pratique réflexive », « Séminaire clinique d'analyse des pratiques éducatives » ou encore « Séminaire d'analyse des pratiques d'enseignement et d'apprentissage ». Cependant, rien n'est dit sur les orientations théoriques des animateurs et les formations dont ils disposent.

De nombreux écrits abordent le concept d'analyse des pratiques sous différents angles: en tant qu'acte de formation initiale, de réponse à un questionnaire professionnel, de dispositif de formation professionnelle réflexive, d'acte de formation permanente, etc. Les concepteurs originels du dispositif d'analyse des pratiques en groupe et à visée de formation sont principalement Michaël Balint, Anne Ancelin Schützenberger et André de Perretti. De nombreux autres psychopédagogues ont dès lors développé les outils proposés pour les adapter à des contingences et réalités institutionnelles précises. Ces adaptations multiples et diverses ont contribué largement à rendre le concept polymorphe mais aussi à généraliser son utilisation dans la formation initiale et permanente des enseignants. Parmi les auteurs qui ont travaillé le concept d' « analyse des pratiques » sous l'angle de la formation initiale ou continuée des enseignants, il convient de citer notamment: Blanchard-Laville (1997, 2001, 2006), Altet (2000, 2007), Perrenoud (2001), Nadot (2003) ou encore Wittorski (2004).

S'agissant de la pratique du portfolio, elle est moins répandue dans les formations de base des enseignants que l'analyse des pratiques. Elle est surtout utilisée dans le cadre de la validation des acquis d'expérience (VAE), en formation continue, et dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères avec le portfolio européen des langues (PEL) qui sert de référence en la matière. Certaines expériences sont menées dans les classes de la scolarité obligatoire mais de manière presque confidentielle. Actuellement de nombreuses démarches, visant les étudiants en général, sont menées pour promouvoir l'utilisation du portfolio numérique, au Québec (Bibeau, 2002 ; Desjardins 2002), mais également en Europe, dès lors la littérature consacrée au portfolio numérique est très développée. L'orientation « développement professionnel » est clairement affichée dans ce type de portfolio et concerne toutes les professions.

2 Le portfolio et l'analyse des pratiques : deux stratégies parmi d'autres.

La formation initiale et continuée des enseignants propose souvent plusieurs dispositifs qui peuvent se montrer complémentaires dans le développement du professionnel réflexif : l'écriture et la rencontre en groupe, la vidéoscopie et l'analyse en équipe, le portfolio et l'approfondissement individuel ou en groupe, l'analyse des pratiques et la réécriture, l'entretien d'explicitation et l'écriture clinique, le portfolio, etc.

Si l'impact formateur de ces différents dispositifs est largement admis dans le cadre de la formation continuée des professionnels en activité, il est souvent affirmé mais rarement questionné dans les formations de base des enseignants. Une des rares études (exploratoires) sur les divers dispositifs utilisés pour former à la pratique réflexive a été menée dans le cadre de la HEP-Valais en Suisse (Périsset Bagnoud et al, 2006) et montre la difficulté des étudiants à percevoir la complémentarité des dispositifs convoqués, malgré le fait qu'elle ait été pensée dans une cohérence de formation ciblée.

2.1 Eléments contextuels

Dans le cadre de notre institution, les étudiants de la Haute Ecole Pédagogique de Berne-Jura et Neuchâtel (HEP-BEJUNE) suivent une formation en alternance de trois années pour obtenir le diplôme d'enseignement préscolaire et primaire. L'institution est répartie sur trois sites.

Dans le cadre de leur formation professionnelle sur le site de Bienne, une double approche est proposée aux étudiants dans la perspective d'un développement professionnel réflexif: d'une part ils participent à deux séminaires d'analyse des pratiques durant leurs neuf stages - l'une en cours de stage, l'autre en fin -, et, d'autre part, ils développent et alimentent, durant leurs trois années de formation un portfolio qui est soumis, à la fin de chaque année, à un évaluateur pour validation lors d'un entretien avec le futur enseignant.

2.2 La pratique du portfolio.

Le portfolio est constitué de trois parties distinctes: la première strictement privée regroupe toutes les traces recueillies par le futur enseignant durant sa formation (relevé de notes, de réflexions glanées tout au long de la formation, réflexions personnelles, coup de cœur ou de gueule, etc), la seconde, semi-publique, regroupe les écrits issus des analyses des pratiques, notamment les situations présentées, analysées par le groupe et réécrites par l'étudiant, enfin une partie plus largement ouverte qui regroupe tous les documents choisis par l'étudiants et qui attestent de son développement professionnel tout au long de son année de formation. Cette dernière partie montre aussi concrètement l'évolution d'une compétence professionnelle spécifique durant chaque année et choisie par le futur enseignant dans le référentiel de compétences de la CIIP. Lors de l'entretien l'étudiant explicite sa démarche de formation durant l'année pour développer la compétence professionnelle choisie en début d'année. Il a ainsi travaillé particulièrement au développement de trois compétences spécifiques en cours de formation.

2.3 Les séminaires d'analyse des pratiques professionnels

L'analyse des pratiques est directement liée aux stages puisque les étudiants participent à des séminaires en groupe restreint durant lesquels chacun est invité à présenter une situation questionnante relevée dans sa pratique. Le groupe analyse la situation présentée et l'étudiant qui a présenté la situation réécrit un texte en fin de séance, texte qui sera inséré dans le portfolio avec la situation. Globalement, l'approche théorique de l'analyse des pratiques par les formateurs est inspirée du GEASE. Les écrits et réflexions faites en séminaire d'analyse des pratiques sont intégrés au portfolio dans sa partie semi-publique.

Au terme de leur formation les futurs enseignants ont donc participé à une douzaine de séances d'analyse des pratiques en groupe restreint de six à huit participants sous la responsabilité d'un accompagnant-formateur et ont constitué un portfolio par année de formation selon des modalités très précises.

2.4 D'autres stratégies pour le développement professionnel réflexif.

Le choix du portfolio et des analyses de pratique pour un développement professionnel réflexif n'est pas exclusif dans notre institution. D'autres démarches sont convoquées pour assurer, dans toute la mesure du possible le développement de la démarche réflexive visée: nous citerons pour information les préparations de séquences d'enseignement avant les stages sous la direction de

formateurs, les entretiens formatifs des formateurs de terrain et des professeurs de l'institution de formation durant les stages, les entretiens de clarifications au terme du stage sur la base de l'évaluation de la pratique ou encore les retours sur les pratiques sous un angle didactique. Toutes les démarches prévues sont en lien direct avec le terrain de la formation, les classes de stage dans lesquelles le futur enseignant passera plus de 30 semaines durant sa formation de trois années pour développer sa pratique réflexive dans une relation théorie/pratique étroite.

2.5 Développer l'articulation théorie/pratique.

Pour illustrer notre réflexion à ce sujet, nous empruntons à Paquay (2001) une pensée qui résume selon nous assez bien la nécessaire articulation entre théorie et pratique, entre terrain et cours en institut dans une perspective de développement réflexif : « *Selon cette nouvelle épistémologie de la pratique (l'approche réflexive), la pratique professionnelle constitue le lieu privilégié de développement des compétences professionnelles. Mais pas à n'importe quelle condition : l'expérience ne crée pas d'emblée l'expertise. Des dispositifs divers d'analyse, de formalisation, de communication... sont susceptibles de rendre plus performante la réflexion sur la pratique* » (Paquay, 2001, p. 6). L'auteur signale bien la place incontournable de la pratique dans le développement de la compétence professionnelle, mais elle ne saurait suffire si elle n'était accompagnée de mesures particulières. Ces mesures particulières sont, pour nous, les rencontres d'analyse de pratique entre pairs, les travaux sur les écrits cliniques demandés aux stagiaires ou encore les instruments retenus dans la HEP-Valais et qui « *semblent particulièrement appropriés : la démarche portfolio et le bilan de compétences, le journal de bord de formation, la démarche d'écriture d'un « scénario », l'entretien de supervision en stage* » (Périsset Bagnoud et al., 2006, p.122). Mais elles recouvrent aussi les approches didactiques et pédagogiques qui devraient permettre l'acquisition d'outils de compréhension, d'anticipation et de réflexion de la pratique. Pour ce faire, un rapprochement nécessaire est à opérer entre les centres de formation et le terrain, car « *sans théorie, la pratique risque de dégénérer en routine aveugle. De plus, les habitudes seules ne sont pas à même de faire face à un monde changeant* » (Romainville, 2006, p.70). Dans la HEP-BEJUNE, il serait prétentieux de conclure que cette articulation recherchée est atteinte. Les formateurs, comme les étudiants n'ont pas toujours conscience de la complémentarité des terrains de formation : les cours théoriques et les stages qui devraient, en permanence « se parler », ce qui est encore loin d'être le cas. Les biais sont à rechercher du côté des formateurs de l'institution qui ont une approche parfois très disciplinaire et manquent de points de repères dans le terrain de la pratique et du côté des formateurs de terrain qui n'ont pas de formation spécifique pour leur travail de formateur d'enseignants.

3 Le portfolio et l'analyse des pratiques : des stratégies complémentaires ?

Si nous avons privilégié cet axe portfolio/analyse des pratiques dans notre étude empirique, c'est parce que les liens entre théorie et pratique, entre formation dans le centre et formation dans le terrain, ont été formellement voulus et annoncés par les concepteurs dans la mise en place de cette double démarche et que le portfolio et l'analyse des pratiques ne constituent pas, ainsi, des dispositifs de formation isolés. De plus, comme le signale Legault (2004), « *Les outils proposés doivent être simples, accessibles et sélectionnés en tenant compte de certains critères: qu'ils devront mener l'apprenant à un contrôle de plus en plus grand de son apprentissage et qu'ils devront servir autant à l'individu qu'aux groupes.* » (Legault, 2004, p.93) C'est bien le cas dans notre situation de formation: le portfolio est envisagé comme une démarche personnelle, intime et évolutive alors que l'analyse des pratiques est développée sous l'angle collectif, en groupe de tâche sous la responsabilité d'un accompagnant-formateur. Dans cette dernière démarche la dimension

groupale est prépondérante, comme le signalait Balint, repris par Blanchard-Laville et Pestre : "*Michaël Balint insiste enfin sur l'idée de coopération active de tous les participants du groupe qui explorent des pistes de compréhension, d'où le vocable d'équipe de recherche (training cum research).*" (Blanchard-Laville et Pestre, 2001, p.43)

L'étude menée dans le cadre de notre institution auprès d'une quarantaine d'enseignants en formation initiale est articulée autour de deux axes distincts : l'un constitué d'une récolte de données sur les séminaires d'analyse des pratiques à partir d'un questionnaire ouvert et d'une analyse sémantique des réponses, l'autre, d'une récolte de données à partir d'un questionnaire sur la pratique du portfolio complétée par une quinzaine d'entretiens de validation des portfolios.

S'agissant de la première récolte de données au sujet des séminaires d'analyse des pratiques, elle a été menée auprès des étudiants en formation sur la base d'un questionnaire ouvert qui a fait l'objet d'une analyse qualitative. Les questionnaires anonymes ont été remplis en fin de formation, hors des enjeux d'évaluation. Ils étaient constitués d'une situation réelle sur laquelle les répondants ont mené une réflexion, ainsi qu'ils se sont prononcés sur l'intérêt, pour eux, de la démarche.

Le second questionnaire anonyme a été rempli par les étudiants à la suite des entretiens d'évaluation des portfolios, les enjeux autour de l'évaluation étaient donc absents. Il était constitué de sept questions ouvertes sur l'utilisation du portfolio et son importance dans le développement professionnel de l'étudiant. Une question leur était posée sur l'intérêt du portfolio par rapport aux autres démarches de développement professionnel dans leur formation.

3.1 Données sur les analyses de pratique : principaux résultats

L'analyse des contenus du questionnaire ouvert sur les analyses de pratique montre un intérêt particulier chez les étudiants pour la démarche proposée : ils perçoivent bien l'intérêt d'une telle démarche dans leur développement professionnel, ils valorisent fortement la dimension groupale dans le traitement des situations présentées et la mutualisation des pistes de solutions proposées. De manière plus fine, trois dimensions sont plus particulièrement prises en compte en ce qui concerne l'analyse des réponses des étudiants aux questions ouvertes :

- Comment s'organise chez eux la prise d'information à partir des éléments nodaux de la situation critique présentée ?
- Quelles représentations sont développées, en contexte, concernant le travail d'analyse de pratiques ?
- Quel regard portent-ils quant à l'intérêt et la pertinence de tels dispositifs ?

Seul ce dernier point est abordé dans cette présentation partielle des résultats :

77,1% des réponses relèvent un intérêt du dispositif d'APP alors que 22,1% en signalent des limites. De nombreuses réponses signalent des aspects positifs et des limites. Il ne s'agit donc pas d'individus opposés au dispositif, mais plutôt d'une perception nuancée de leur part. L'aspect formatif du dispositif est largement perçu et les points forts sont relevés. Aucun étudiant ne rejette totalement le dispositif d'APP.

Les réponses analysées ont été classées en trois catégories : fonction contenante, structurante et opératoire.

Sous les termes « fonction contenante », il faut entendre que les étudiants centrent leurs réflexions sur le dispositif APP comme outil de réflexion en groupe sur des situations professionnelles et qui

permet, par la verbalisation dans un espace protégé, de dédramatiser les situations, de faire preuve d'empathie et de venir en aide directe au collègue qui apporte sa situation. Il est fait mention de la qualité des échanges, la qualité de l'écoute et le développement de la compréhension.

Pour les étudiants concernés, c'est bien la mutualisation des réflexions par le partage et l'échange qui est mise en avant pour viser à la dédramatisation de la situation. Le nombre de réponses obtenues pour cette fonction précise (48,6%) est très logique et en conformité avec les autres réponses au questionnaire.

Les limites perçues dans la démarche « APP » par les répondants pour cette question est de 20,6%. Les arguments qui reviennent le plus souvent sont : le cadre juger comme trop rigide par moment, ne permettant pas de traiter toutes les situations présentées ou parfois oblige le stagiaire à présenter une situation alors qu'il n'y a pas de problème particulier en suspens, selon lui.

La « fonction structurante » caractérise davantage le développement de compétences à l'analyse et l'établissement progressif d'une posture réflexive à travers le questionnement, la prise de distance, l'explicitation, la confrontation et la réflexion.

Dans le cas des analyses de pratique, les étudiants développent cette posture réflexive visée par le dispositif, mais n'en font pas, consciemment, une priorité (27,1%). Ils mettent surtout l'accent sur la prise de distance possible et l'effet de groupe dans le traitement de la situation.

Les limites perçues dans la démarche représentent un pourcentage de 64,7% pour la fonction structurante. Deux arguments reviennent régulièrement dans les réponses : le manque de temps pour traiter valablement les situations et la spécificité des situations présentées qui sont très contextualisées et ne permettent souvent pas d'être réellement partagées en groupe. Il est aussi relevé la distance avec l'événement comme limite à la démarche.

La « fonction opératoire » spécifie l'ajustement déclaré des pratiques (recherche de nouvelles pistes, résolution de problèmes, généralisation d'options en référence à des classes de situations, amélioration des pratiques, évolution professionnelle) et représente 24,3% des réponses au plan de l'intérêt et 14,7% au plan des limites. Ces dernières relèvent l'absence de solution trouvée, la frustration de ne pas avoir de pistes solides au terme de la séance.

La dernière question traitée présente les représentations des futurs enseignants face à la démarche d'analyse des pratiques. Pour eux, ces temps de travail en groupe permettent principalement :

- D'analyser et de résoudre des problèmes professionnels touchant aux dimensions plus relationnelles du métier (conduite de la classe, élèves difficiles, communication...) (22,6% des réponses)
- De se doter de repères conceptuels, méthodologiques, éthiques en vue de faire des choix (15,5%)
- D'étayer davantage l'identité professionnelle en favorisant un climat d'écoute mutuelle et d'entraide (14,3).

Comme mentionné plus avant, la dimension réflexive de la formation n'est pas prioritaire pour les étudiants, mais est signalé tout de même par 15,5% des répondants. Ils sont plus orientés sur des réponses immédiates à leurs questions d'enseignants en formation, sur les aspects relationnels dans la fonction enseignante et sur l'amélioration du fonctionnement de la classe. Pour eux, la démarche

d'analyse des pratiques vise avant tout à se doter de réponses pour des faits passés qui les ont interpellés. En regard avec les travaux de Schön, la réflexion sur l'action est un premier pas vers le développement d'une pratique réflexive. Dans le cas des étudiants concernés, ils n'en sont pas conscients et n'en font donc pas leur priorité.

3.2 Données sur le portfolio : principaux résultats.

Le questionnaire sur la pratique du portfolio aborde l'intérêt porté par les étudiants à la démarche proposée. Il leur est demandé aussi de juger de l'approche formatrice de l'outil dans le cadre de leur développement professionnel. Enfin, les répondants sont amenés à porter un jugement de valeur sur le portfolio en regard avec les autres outils de développement professionnels utilisés dans l'institution.

Pour les futurs enseignants interrogés, le portfolio a été un moyen efficace de mesurer le chemin parcouru depuis le début de leur formation (42,9% des réponses) et leur a permis de développer une pratique réflexive (28,6%) sans toutefois la nommer directement. Ils disent plutôt avoir appris, grâce à la pratique du portfolio, à se poser des questions sur leur travail face aux élèves, à prendre l'habitude de mener des réflexions a posteriori par écrit. Une petite partie des étudiants font un lien direct avec les séminaires d'analyse des pratiques (14,3%). Il est toutefois intéressant de relever que 21,4% d'entre eux ne voient pas d'intérêt de tenir un portfolio dans le cadre de leur formation. Durant leur formation, différentes démarches à visée réflexive sont proposées aux futurs enseignants pour leur développement professionnel : les séminaires d'analyse des pratiques, les entretiens en stage avec les formateurs de terrain, les entretiens en stage avec les formateurs de l'institution, les entretiens de synthèse après les stages et la démarche portfolio. Un item du questionnaire leur demandait d'attribuer une note à chacune des démarches selon l'importance qu'elle représente dans leur développement professionnel.

Sur une note maximale de 5, chacune des démarches obtient les moyennes suivantes :

- 4,6 pour les entretiens en stage avec les formateurs de terrain
- 4,1 pour les entretiens en stage avec les formateurs de l'institution
- 3,8 pour les séminaires d'analyse des pratiques
- 2,6 pour les entretiens de synthèse après les stages
- 2,4 pour la démarche portfolio.

Au-delà des moyennes obtenues, il est intéressant de constater que les entretiens avec les formateurs de terrain sont plébiscités puisque 86% des futurs enseignants leur donnent la note maximale de 5 alors qu'il sont encore 43% pour les séminaires d'analyse des pratiques et plus que 7% pour la démarche portfolio, mais 50% des répondants donnent une note médiocre de 2 à la démarche proposée.

En mettant en regard les résultats ci-dessus et les autres réponses données, un certain paradoxe apparaît. Il n'y a pas de correspondance logique entre deux résultats. Il s'explique cependant par les réflexions des stagiaires dans les entretiens : ils relèvent souvent le manque de suivi des portfolios par les formateurs, l'aspect très artificiel de la démarche, l'obligation par trop rigide de tenir un portfolio dans une forme prescrite et le manque de place du portfolio dans la formation.

Si la démarche portfolio ne leur paraît pas la plus pertinente dans leur formation, ils sont 71% à tenir un journal personnel de formation, dans lequel sont consignés des éléments qui trouveraient naturellement leur place dans le portfolio.

4 En conclusion : des résultats qui interrogent les pratiques

Les enseignants en formation au degré préscolaire et primaire ont une perception très positive du dispositif d'analyses des pratiques. Il est prioritairement perçu comme un outil de formation personnel, orienté vers la pratique permettant de prendre de la distance par rapport au vécu dans les classes de stage, de dédramatiser les situations et de comprendre, en groupe, comment faire pour ajuster ses conduites en tant qu'enseignant pour éviter au mieux les situations conflictuelles.

Les aspects d'espace protégé et de travail en groupe restreint sont très importants pour les participants qui savent se montrer solidaires des pairs qui ont vécu des situations difficiles. Ils relèvent aussi la qualité de l'écoute des pairs et des animateurs.

Il est réjouissant de constater l'intérêt marqué par les étudiants pour le dispositif d'analyse des pratiques. Ils trouvent dans ces rencontres les réponses qui leur permettent assurément de poursuivre leur formation en développant leur sentiment de professionnalisme dans une certaine assurance. Ils y développent l'estime de soi et relativisent leur vécu, constatant que d'autres qu'eux ont rencontré des difficultés similaires.

On pourrait être surpris par le manque de perception du développement réflexif visé par le dispositif. Toutefois il convient de relativiser nettement cette option dans la mesure où les étudiants sont clairement en formation de base et visent, dans les délais impartis, à obtenir leur diplôme, comme il est largement signalé déjà dans notre travail de thèse. Il est évident que, ne connaissant les aspects spécifiques du métier que par les stages, ils ne perçoivent pas encore l'intérêt et la pertinence d'une réflexion à plus long terme, articulant le vécu avec les possibles à venir.

S'agissant de la démarche portfolio, les futurs enseignants signalent beaucoup de points positifs et montrent leur intérêt pour la démarche qui leur sert de moyen pour mesurer le chemin parcouru dans leur formation professionnelle, pour garder la mémoire des moments importants vécus dans la pratique professionnelle et développer une pratique réflexive. Toutefois, la place allouée à la démarche dans la formation relègue cet outil en seconde zone, peu valorisée et totalement artificielle.

La responsabilité de ce manque d'intérêt est à imputer aux formateurs concernés par la démarche proposée et aux moyens dont ils disposent pour assurer une place relative au portfolio dans la formation. Des pistes de réponses existent et méritent réflexion avant de décider du sort du portfolio dans la formation des enseignants. Elles nous sont souvent proposées par les acteurs eux-mêmes qui perçoivent l'intérêt que pourrait avoir la démarche dans leur développement professionnel.

Selon nous, il est nécessaire de repenser l'ensemble des dispositifs visant au développement de la pratique réflexive dans la formation professionnelle que nous proposons dans la HEP-BEJUNE. La juxtaposition des divers outils, pertinents en soi, perd son impact formatif dès lors que les stratégies ne sont pas comprises par les étudiants. Il s'agit donc de reconstruire clairement les liens et les ponts qui existent entre les différentes démarches de formation et qui n'ont plus été repensés depuis la mise en place de l'institution. La cohérence d'ensemble doit être clairement perceptible pour les étudiants qui pourront alors en tirer tout le profit escompté.

Nous pensons que, plus que le nombre de démarches proposées, c'est la cohérence de l'articulation entre elles qui est gage d'un développement professionnel réflexif. Autant la démarche réflexive s'apprend par une pratique bien pensée, autant elle ne peut se faire de manière approfondie sans une grande rigueur dans les pratiques et une articulation claire entre les outils utilisés. Aussi, nous aurions beaucoup à gagner, et les étudiants les premiers, à revisiter l'ensemble des démarches et dispositifs pour mettre en évidence les articulations entre eux et les renforcements possibles.

Cette réflexion, que nous faisons suite à une recherche empirique dans notre institution de formation, nous paraît totalement pertinente s'agissant d'autres institutions de formation des enseignants. En effet, rares sont les systèmes de formation qui se soumettent à une introspection régulière et à une remise à jour des démarches de formation en dehors d'injonctions externes, politiques ou financières.

5 Références bibliographiques

- Altet, M. (2000). L'analyse des pratiques : une démarche de formation professionnalisante ?, *Recherche et formation*, n° 35.
- Altet, M. (2007). La contribution de l'analyse de pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du « savoir-enseigner, in L. Talbot, M. Bru [dir.], *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*, p. 49-65.
- Bibeau, R. (dir.) (2002), MEQ. *Portefolio sur support numérique*. MEQ (Ministère de l'éducation du Québec), PDF.
- Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (dir.) (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Nadot, S. (2003). Analyse de pratiques et professionnalisation Entre affect et représentation, *Connexions*, n°82, p. 119-142.
- Desjardins, R. (2002). *Le portfolio de développement professionnel continu*, Montréal : Chenelière
- Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques in *Recherche et formation* (n° 51, pp. 89-104). Paris :INRP.
- Legault J-P (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Montréal : Editions logiques.
- Nadot, S. (2003). Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants, *Actes de l'université d'automne*, DESCO. CRDP Basse-Normandie, p. 15-22.
- Paquay, L. & Sirota, R. (2001). Le praticien réflexif: la diffusion d'un modèle de formation in *Recherche et formation* (n° 36, pp. 5-16). INRP.
- Perisset Bagnoud, D., Andrey-Berclaz, M., Steiner, A. & Ruppen, P. (2006). Former à la pratique réflexive : les instruments de la HEP-VS, Enquête auprès des étudiants. In P.-F. Coen & F. Leutenegger (Coord), *Réflexivité et formation des enseignants* (pp. 119-133). Neuchâtel : Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, 3
- Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique, Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus, *Recherche et formation*, n° 36, pp. 131-162.
- Romainville, M. (2006). L'illusion réflexive in *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin* (n°3, pp. 69-81). Neuchâtel.
- Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Presses universitaires de Montréal.

- Saint-Arnaud, Y. (1995). *L'interaction professionnelle: efficacité et coopération*. Montréal: Presses universitaires de Montréal.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Editions Logiques.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation, in J.-M. Barbier [dir.], *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, p. 275-292. Paris : PUF.
- Wittorski, R. (2004) *L'analyse des pratiques*. Éducation permanente, n°160, 2004-3.