

Le portfolio, quel lien entre les écrits réflexifs et les compétences ?

Christian Michaud

Volume 35, Number 2, 2012

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1024717ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1024717ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Michaud, C. (2012). Le portfolio, quel lien entre les écrits réflexifs et les compétences ? *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 9–38.
<https://doi.org/10.7202/1024717ar>

Article abstract

This research presents a new teaching design to be used in teaching training at the university (IUFM) in 2007-2010: the portfolio. This pedagogical innovation, associated with teacher training and linked to the evaluation of competency, has raised many questions on the capacity of portfolios to show, to assess and to validate the attainment of skills. Is there in particular a link between the reflective nature of portfolios and the attainment of professional skills? As regards methodology, this research is conducted with 40 portfolios and a reflection model, which is based on indicators defined in this study. The results show that if the link between the reflective nature of portfolios and the attainment of professional skills is proved, the inference isn't confirmed.

Le portfolio, quel lien entre les écrits réflexifs et les compétences ?

Christian Michaud

Université Claude Bernard Lyon 1

MOTS CLÉS : portfolio, écrits réflexifs, compétences, évaluation, professeur-stagiaire

La recherche est centrée sur la mise en place d'un nouveau dispositif pédagogique dans le plan de formation de l'Institut universitaire de formation des maîtres entre 2007 et 2010, le processus portfolio. Une des questions posées est celle du lien entre l'écriture réflexive des objets du portfolio et l'acquisition réelle des compétences attendues par l'institution et mises en œuvre par les stagiaires. Sur le plan méthodologique, un corpus de 40 portfolios a été étudié pour lesquels un indice réflexif a été défini. Y a-t-il en particulier une inférence entre l'écriture réflexive du portfolio et l'acquisition de compétences ? Tel est l'enjeu de cette étude. Les résultats montrent que si un lien entre la réflexivité et le niveau d'acquisition de compétences est établi, il ne permet pas toutefois d'inférer la réflexivité à l'acquisition de compétences.

KEY WORDS: portfolio, reflection, skills, assessment, teacher training

This research presents a new teaching design to be used in teaching training at the university (IUFM) in 2007-2010: the portfolio. This pedagogical innovation, associated with teacher training and linked to the evaluation of competency, has raised many questions on the capacity of portfolios to show, to assess and to validate the attainment of skills. Is there in particular a link between the reflective nature of portfolios and the attainment of professional skills? As regards methodology, this research is conducted with 40 portfolios and a reflection model, which is based on indicators defined in this study. The results show that if the link between the reflective nature of portfolios and the attainment of professional skills is proved, the inference isn't confirmed.

PALAVRAS-CHAVE: portfolio, escritos reflexivos, competências, avaliação, professor-estagiário

A investigação está centrada na implementação de um novo dispositivo pedagógico no plano de formação inicial de professores do ensino básico (Institut Universitaire de Formation des Maîtres): o processo de portfolio. Uma das

questões colocadas é a da ligação entre escrita reflexiva dos objetos do portfolio e a aquisição real de competências esperadas pela instituição e implementadas pelos professores estagiários. No plano metodológico, trabalhou-se sobre um corpus de 40 portfolios para os quais foi definido um índice reflexivo. O desafio deste estudo é saber se há em particular uma ligação entre a escrita reflexiva do portfolio e a aquisição de competências. Os resultados mostram que, se é estabelecida uma ligação entre a reflexividade e o nível de aquisição de competências, não é possível, em todo o caso, inferir a reflexividade da aquisição de competências.

Note de l'auteur –Toute correspondance peut être adressée comme suit: Christian Michaud, Université Claude Bernard Lyon 1, Institut universitaire de formation des maîtres, 5, rue Anselme, F-69317 Lyon cedex 04, ou 36, Impasse du Coget, 73 100, Trévignin, ou par courriel à l'adresse suivante: [christian.michaud@iufm.univ-lyon1.fr].

Introduction

La présente recherche a pour origine l'intégration d'un portfolio dans la formation des enseignants stagiaires à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM). Sa mise en place fait suite à l'introduction en France des dix compétences professionnelles définies par le cahier des charges de la formation des maîtres¹. L'institution recherchait à la fois un outil et un processus qui permettent de mettre en lien les productions des étudiants et l'acquisition de compétences professionnelles dans un cadre formatif et certificatif. À partir des années 2000, il existe plusieurs expériences significatives d'utilisation de portfolio dans les IUFM (Baillat, 2007 ; Bruillard, 2004 ; Bucheton, 2003). Depuis 2007, de nombreux IUFM ont intégré des portfolios sous formes de plusieurs écrits courts, quelquefois, en lieu et place du mémoire universitaire. Alors se pose la question de la pertinence de cette innovation qui fait en France tout au moins, une large part au déclaratif et au discursif² : est-il possible, à partir d'écrits réflexifs contenus dans le portfolio, d'apporter la preuve de l'acquisition des compétences professionnelles exigées par l'employeur ?

Ce travail de recherche a pour objectif d'apporter une réponse à la question de l'existence d'une inférence entre les écrits réflexifs du portfolio et l'acquisition de compétences professionnelles par les professeurs stagiaires. Il sera question, dans la première partie, du lien entre réflexivité et développement de compétences, d'une approche du portfolio et de la place qu'il occupe dans le plan de formation à l'IUFM. L'auteur présentera ensuite le cadre théorique utilisé pour définir un indice réflexif afin de mesurer la réflexivité des écrits du portfolio. Enfin, les résultats seront analysés et discutés pour répondre cette problématique.

Le lien entre réflexivité et développement de compétences professionnelles

D'une manière générale dans le champ de l'éducation, une personne est considérée comme compétente si, à partir de ressources internes ou externes, elle peut agir efficacement pour résoudre un problème complexe, dans une classe de situation et un contexte déterminé (Jonnaert, 2002 ; Perrenoud, 1997 ; Rey, 1996 ; Tardif, 2003). Selon Paquay (2008), la compétence professionnelle est :

Un savoir-agir complexe et efficace qui implique la combinaison et la mobilisation (orchestration ou mise en œuvre de façon intégrée et dynamique) d'un ensemble de ressources internes cognitives, affectives, motrices, conatives (ou à des combinaisons de savoirs, savoir-faire, attitudes, schèmes d'action, routines,...) et externes, pour faire face à une famille de situations professionnelles (réaliser des tâches complexes, significatives, fonctionnelles, résoudre des problèmes authentiques, réaliser un projet)³.

Les différentes définitions soutiennent l'idée qu'il n'y a pas de compétences, autrement qu'en actes, reconnues par une appréciation sociale en situation et dans un contexte institutionnel. Ainsi, l'activité du sujet et ses apprentissages sont au cœur de la construction de nouvelles compétences. De nombreux auteurs (Lafortune, Mongeau, & Pallascio, 1998; Perrenoud, 2001; Schön, 1983) mettent en avant la réflexion pour qu'un étudiant devienne un bon enseignant en s'appuyant sur ses expériences. Pour Bandura (2002), la pratique réflexive contribue à développer le sentiment d'autoefficacité qui correspond au jugement qu'une personne porte sur son activité pour obtenir un résultat souhaité. Le Boterf (2000) parle de la réflexivité comme étant la troisième dimension de la compétence après l'action et les ressources. Un lien peut être tissé entre les compétences et la réflexivité par le biais de l'apprentissage expérientiel. Les idées sur l'apprentissage expérientiel (Argyris & Schön, 1974; Dewey, 1967; Piaget, 1974) ont été synthétisées par Kolb (1984). Selon cet auteur, l'apprentissage expérientiel ou «*experiential learning*» est «*le processus par lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience*» (p. 38). Il propose une boucle d'apprentissage expérientiel qui relie l'activité du sujet, la réflexivité, la conceptualisation et la transformation de l'expérience en connaissances. Une hypothèse peut être formulée à l'effet que cette boucle peut s'appliquer à l'enseignant débutant qui apprend de sa pratique en classe, des formations à l'IUFM, et à partir desquelles il conduit une réflexion verbalisée dans le portfolio. Cette boucle d'apprentissage présente quatre moments successifs qui s'incrémentent à chaque passage : l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation et *le transfert*. La figure 1 présente ce cheminement qui sera par après détaillé.

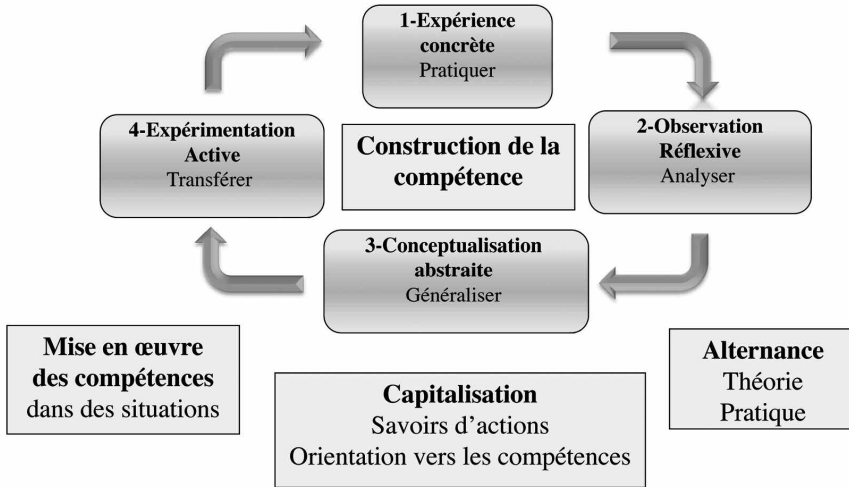


Figure 1. *Construction des compétences (schéma adapté à partir de Kolb, 1984)*

- **Le moment 1** est celui de l'expérience vécue, moment de formation ou de pratique dans la classe.
- **Le moment 2** est le moment de l'explicitation de l'expérience, appelé réfléchissement par Piaget (1977). C'est une première prise de recul ; l'expérience précédente n'est pas seulement décrite, elle est analysée dans une histoire reconstruite avec ses enjeux et ses significations. À ce stade, l'expérience verbalisée se présente sous forme d'un récit monologique, qui permet à son auteur d'entrer dans un dialogue avec lui-même et dans une temporalité qui l'autorise à se voir comme un autre aux différents moments de la construction du texte (Ducrot, 1980). Selon Barbier et Galatanu (2004), l'énonciation de savoirs d'action favorise une « mentalisation et une formalisation de compétences inductrices de compétences de gestion et de rhétorique de l'action... » (p. 126).
- **Le moment 3** est celui de la conceptualisation des deux moments précédents par une prise de distance métacognitive. La métacognition s'opère par les connaissances que « le sujet possède de ses propres processus de pensée et les régulations métacognitives dans le cas d'une tâche finalisée » (Allal, 1993, p. 87). Des apports théoriques en formation dans le cadre de l'alternance facilitent ce travail et conduisent le sujet vers l'appropriation de savoirs d'action, qui l'orientent vers de nouvelles connaissances et compétences.

- **Le moment 4** est le transfert de ce qui a été appris dans les moments précédents dans une nouvelle expérience située.

Pour conclure ce paragraphe, la construction des connaissances et des compétences, selon le modèle de Kolb, s'inscrit dans un schéma dynamique qui s'appuie sur des expériences, sur des moments réflexifs en cours et sur l'action (Schön, 1983). La mise en mots de cette réflexion à partir de savoirs théoriques permet l'acquisition de savoirs professionnels. Alors, le portfolio, articulé sur un curriculum de formation en alternance, peut-il montrer le développement de compétences à partir des éléments réflexifs qu'il contient sur les expériences des professeurs ?

Le portfolio

Le portfolio, un outil et un processus réflexif

Le portfolio est un outil de consignation, sous forme papier ou numérique, de collection de travaux. Il peut se décliner de différentes façons en fonction des objectifs assignés et de son destinataire : dossier d'apprentissage, d'évaluation, de présentation. La plupart des auteurs dans des situations d'apprentissages (Bélaïr, 1999 ; Goupil, 1998 ; Wolf, 1991) définissent le portfolio comme une sélection structurée et sélective des meilleurs travaux. Bélaïr (2002) fait un parallèle entre les principes relatifs aux théories cognitivistes, socioconstructivistes (Shepard, 2000) et son dossier progressif selon quatre dimensions :

- une première dimension socioconstructiviste (Vygotski, 1997), où l'étudiant est à l'origine des actions qu'il doit structurer en devenant le propre auteur de ses écrits dans la perspective de communication à un destinataire. Cette dimension est à rapprocher avec les moments 1 et 2 de la figure 1 ;
- une seconde dimension dialogique, engendrée par des échanges oraux, par des écrits avec une négociation entre pairs qui produit une médiation réflexive (Allal, 1999) ou des conflits sociocognitifs (Doise & Mugny, 1981) qui permettent l'apprentissage dans un contexte de coopération et d'interactions (moment 2 de la figure 1) ;
- une troisième dimension métacognitive, par le biais de fiches réflexives et par laquelle l'étudiant prend du recul sur ses processus d'apprentissage (moment 3 de la figure 1) ;

- une quatrième dimension imaginaire, en faisant référence à Jorro (2000) où l'auteur peut exprimer ses doutes, ses pensées et ses incertitudes en fonction du statut et du destinataire du portfolio (moment 2 de la figure1).

Les sous-jacents théoriques du portfolio, précédemment définis, conduisent à penser que son utilisation dans les différents moments de la boucle de Kolb est favorable au développement des compétences. L'expérience est favorisée par l'alternance de la formation entre l'établissement scolaire et l'IUFM. Le processus portfolio contribue au développement d'une pensée réflexive (Bucheton, 2003). Le portfolio peut être le média des moments 2 et 3 à condition que la formation prévoie un espace de supervision pour le développement d'activités réflexives. Les savoirs faire, explicités dans l'écriture, deviennent des savoirs d'action (Barbier, 1996). Ces nouveaux savoirs d'action donnent au sujet une posture métacognitive sur ses propres stratégies qu'il pourra réinvestir dans de nouveaux contextes. Cela conduit, selon Jorro (2007), à parler d'une orientation vers les compétences et à la mise en œuvre tâtonnante de celles-ci dans des situations nouvelles.

Le portfolio dans le plan de formation

Une des déclinaisons du portfolio est celle résultant de la double tension : une tension évaluative formative /certificative et une tension portant sur son utilisation volontaire ou contrainte (Smith & Tillema, 2006). Bélair et Van Nieuwenhoven (2010) proposent d'étendre le modèle précédent à d'autres catégories descriptives en tension dans les portfolios entre un contexte de formation ou de certification. L'intérêt de ce cadre est de pouvoir situer un portfolio dans un continuum entre formation et certification en fonction de la temporalité et du contexte.

Les stagiaires à l'IUFM doivent développer en cours de formation un portfolio de type « développement professionnel » et produire un extrait de ce portfolio pour le dossier de validation. Le cadre théorique de la tension formation-évaluation (Bélair & Van Nieuwenhoven, 2010) permet de bien distinguer les attentes de l'institution entre le portfolio de développement professionnel, propriété exclusive du stagiaire, réalisé en cours de formation dans un cadre formatif, inscrit dans le processus, et l'extrait de portfolio, considéré comme un produit d'évaluation, sélection d'objets proposés à la validation dans un but de certification (voir tableau 1).

Tableau 1

Catégories descriptives en tension entre le portfolio et l'extrait de portfolio

| | <i>Portfolio</i> <i>Développement professionnel</i> | <i>Extrait de portfolio</i> <i>Dossier de validation</i> |
|----------------------------------|---|---|
| But | Autorégulation de l'apprentissage Appropriation des compétences | But d'évaluation et choix des compétences à montrer |
| Utilisation | Libre | Commande externe |
| Structure | Conseillée mais libre, composée d'objets de formation | Figée : 10 pages maximum 3 objets présentés |
| Processus ou produit | Processus formatif | Produit pour l'évaluation |
| Agents d'évaluation multiples | Autoévaluation Hétéroévaluation Coévaluation | Hétéroévaluation par le jury de validation de la formation à l'IUFM |

Le portfolio de développement professionnel est un outil qui « semble le mieux répondre aux besoins de la formation initiale à l'enseignement et à la pratique sur le terrain puisqu'il met en valeur le caractère intentionnel de l'étudiant ou de l'enseignant dans l'élaboration de son portfolio et en fait un témoin privilégié de son propre cheminement... » (Desjardins, 2002, p. 9).

Le portfolio se construit dans un groupe de suivi (GS) de six stagiaires, piloté par un formateur référent. Le 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, etc.), d'apporter un soutien personnalisé à chaque stagiaire dans son quotidien et de s'assurer du travail collaboratif au sein du groupe. L'accompagnement des stagiaires par le formateur référent s'appuie plus précisément sur les actions de formation suivantes :

- a) 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 ;
- b) l'accompagnement individuel à l'écriture par des échanges réguliers entre formateurs et stagiaires à travers un environnement numérique de travail (ENT) ;

- c) l'appropriation des compétences : il s'agit d'expliciter le référentiel de compétences afin de le rendre opérationnel ;
- d) la construction d'un projet individualisé qui prend appui sur une autoévaluation des stagiaires sur les dix compétences ;
- e) l'accompagnement à l'extraction du portfolio par des entretiens individuels de coévaluation ;
- f) un forum bilan de présentation du portfolio en fin d'année pour mutualiser les pratiques.

Les mêmes six stagiaires du GS se retrouvent en autonomie, hors de la présence du formateur référent, dans un groupe de travail autonome pour préparer leur cours et mutualiser leur approche du métier. La figure 2 présente la place du portfolio dans le curriculum de formation.

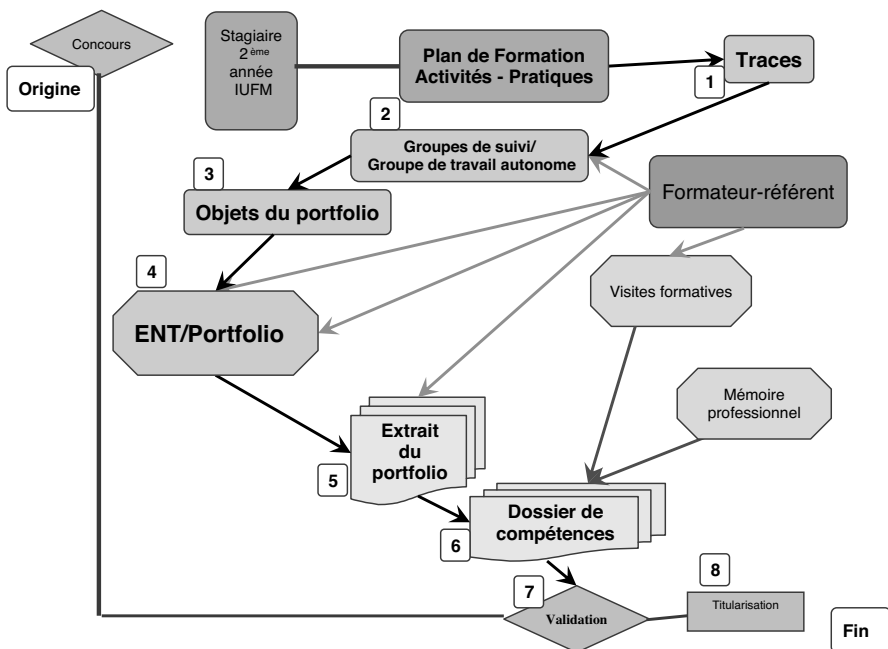


Figure 2. *Plan de formation des stagiaires à l'IUFM Lyon 1*

Les activités des stagiaires à l'IUFM et en établissement scolaire génèrent des «traces» (1) qui sont discutées en groupe de suivi et en groupe de travail autonome (2). Les stagiaires réfléchissent sur ces traces pour en faire des objets du portfolio (3), textes le plus souvent thématiques ou d'analyse des pratiques, qui décrivent l'acquisition de compétences.

Les objets du portfolio doivent comporter au minimum un titre, une date, une compétence principale visée, une pièce témoin et une analyse. Ces objets sont déposés dans un dossier personnel, appelé portfolio (4), sur l'environnement numérique de travail (ENT) de l'IUFM. À partir du portfolio, les professeurs stagiaires doivent faire une extraction, appelée extrait du portfolio (5), qui alimente le dossier de compétences.

L'extrait de portfolio est une sélection du portfolio de dix pages maximum, composée d'au moins trois objets permettant de montrer l'acquisition de compétences et destinée à l'évaluation. Le professeur stagiaire est libre dans le choix des objets à présenter dans l'extrait de portfolio.

Le dossier de compétences (6) regroupe toutes les compétences obtenues dans les éléments du plan de formation : le mémoire professionnel, les rapports de visites et l'extrait de portfolio.

La procédure de validation (7) compare les compétences acquises par le stagiaire dans le dossier de compétences et celles comprises dans le référentiel de formation au terme de la formation. La procédure conduit à attribuer un niveau de compétence à chaque stagiaire.

La procédure de titularisation (8) est un acte administratif du recteur qui entérine, sur la base du dossier de validation, l'accès dans le corps de la fonction publique.

Le cadre théorique de l'analyse réflexive

La présente étude s'intéresse aux processus sémiotiques d'attribution du sens qui sont en jeu dans la réflexivité déployée par des professeurs-stagiaires confrontés à l'écriture d'un portfolio pour montrer l'acquisition de compétences. L'écriture constitue l'un des marqueurs précis et prégnant de la pratique enseignante (Cifali, 1996). En quoi la narrativisation et la formalisation langagière de l'expérience, genre discursif professionnel, conduisent-elles à des moments descriptifs et heuristiques ? Snoeckx (2011) définit l'écriture réflexive comme «une écriture singulière, impliquée, expérientielle, qui comporte des dimensions narratives, descriptives, argumentatives et prospec-

tives» (p. 7). La question de la réflexivité (Hatton & Smith, 1995), à savoir la capacité à marquer l'écriture du portfolio d'un apport réflexif conduit à proposer un indice réflexif (Michaud & Alin, 2009) avec quatre niveaux de réflexivité déclinés selon trois indicateurs.

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

| Niveau indice réflexif | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|----------------------------|---|---|---|-------------------------------|
| Typologie | | Descriptif sans réflexion (anecdotique) | Descriptif (états d'âme) | Argumentatif (décision) | Critique (distance) |
| Indicateurs de fond | Réflexion | Absence | Explicite émotionnelle | Explicite rationnelle | Métacognitive |
| | Choix | Annoncé | Présenté | Argumenté | Analysé |
| | Processus | «Recette» | Jugement personnel | Méthodique | Construction métacognitive |
| | Ressources | Absence | Construction personnelle (références à ses pratiques) | Scientifiques ou issues de la formation | Références bibliographiques |
| Indicateurs de forme | Structure | Juxtaposition sans lien | Dépôt émotionnel | Organisée | Cohérence globale |
| | Temporalité | Peu ou pas | Peu | Diachronique | Décontextualisée |
| Indicateur d'implication en «je» en «je» | Implication en «je» | Faible | Importante | Peut être importante | Peut être importante |

Le tableau 2 précise les niveaux réflexifs et les indicateurs. Le choix des niveaux de réflexivité s'est opéré à partir du cadre théorique de Hatton et Smith (1995) adapté au corpus de données. En effet, les attentes des écrits des filières de l'enseignement scientifique conduisent à modifier les niveaux 3 et 4 : un premier niveau, une écriture descriptive sans réflexion ; un second niveau, une écriture réflexive basée sur des jugements personnels ; un troisième niveau⁴, une écriture argumentative qui peut conduire à la prise de décision ; et un quatrième niveau⁵, une écriture critique qui permet une prise de distance métacognitive. Ces indicateurs ont été définis de manière empirique après une première lecture des portfolios ; ils correspondent à la pertinence des choix

faits par l'auteur (annoncés, présentés, argumentés et analysés), aux processus mis en œuvre dans le discours (déclaratifs, jugements personnels, démarches méthodologiques, constructions métacognitives) et l'utilisation de ressources (absence de ressource, références à sa pratique, utilisation de ressources issues de la formation, références à des auteurs). Les indicateurs de forme, structure et temporalité, viennent préciser les indicateurs de fond. L'indicateur de structure s'intéresse à la cohérence intertextuelle (Pépin, 2001) : juxtaposition d'idées, dépôt émotionnel sans lien, bonne organisation des idées et concepts, cohérence intertextuelle complète. L'indicateur de temporalité fait références à la durée et aux fréquences des situations présentées (situation présentée anecdotique ou absence, situation présentée dans un contexte, plusieurs situations dans la durée, situation décontextualisée à partir de différentes situations). L'indicateur d'implication en « je » est à relier avec l'intersubjectivité du sujet énonciateur « en tant qu'il prononce un discours sur, à partir ou à propos de ses actions. Il s'inscrit ou est inscrit dans le langage qui lui donne une place dans un dialogue et une histoire nécessairement intersubjectifs » (Alin, 2000, p. 31). L'implication en « je » correspond au nombre de pronoms personnels « je » utilisé par l'auteur ou de « nous » dans le cas d'un travail groupé. Le nombre important de « je » est la preuve tangible d'une écriture impliquée qui confirme le niveau 2, voire le niveau 3. La prise de distance métacognitive du niveau 4 ne favorise pas nécessairement une implication en « je » élevée. Sur la base de ces indices réflexifs contenus dans les objets de l'extrait de portfolio, est-il possible d'évaluer l'acquisition des compétences professionnelles exigées par l'employeur ?

Méthodologie

Seront présentés tout d'abord le corpus étudié, la méthode utilisée pour l'attribution de l'indice réflexif et le niveau de compétence. Puis, l'auteur montrera comment s'opère la mise en relation entre compétences et réflexivité.

Le corpus

L'auteur a travaillé sur un échantillon de 40 extraits de portfolio, provenant de 40 professeurs stagiaires entre 2007 et 2008. Ces professeurs stagiaires ont un niveau minimum d'études de bac + 4 (trois années de licence effectives plus une année de préparation au concours). Ils enseignent dans le second degré en collège, lycée technique et lycée professionnel. La répartition est la suivante, enseignement général 12, âge moyen 25 ans, et enseignement technologique et professionnel 28, âge moyen 31 ans. Ils appartiennent à dix filières différentes (mathématiques (4), physiques (8), santé-environnement (5), biologie (3), plasturgie (2), électricité (3), bois (4), génie civil (3), bureautique (2), métiers divers (6)). Le corpus est composé de 18 hommes et de 22 femmes. Les groupes de suivi et de travail autonome sont disciplinaires dans l'enseignement général et composés de stagiaires issus de différentes disciplines pour l'enseignement technique. Le choix s'est opéré sur le volontariat dans le cadre de cette recherche. Ainsi, 10% des extraits du portfolio de l'ensemble des stagiaires du secondaire en formation à l'IUFM ont été recueillis, dont 50% des extraits de portfolio des filières de la voie technologique et professionnelle.

L'attribution de l'indice réflexif

L'extrait de portfolio est une sélection du portfolio de dix pages maximum, composée d'au moins trois objets permettant de montrer l'acquisition de compétences et destinée à l'évaluation. La grille de lecture (voir tableau 3) présente les trois objets retenus par le stagiaire n° 29.

La colonne de gauche de la grille est réservée à la compétence principale décrite par le stagiaire pour l'objet considéré. La colonne intitulée « explicitation de la réflexivité » précise : le titre de l'objet, la ou les pièces témoins utilisées comme support de l'analyse, la structure du texte, la temporalité de l'action et les expressions significatives du discours dans l'objet présenté.

Tableau 3
Exemple de la grille de lecture (stagiaire n° 29)

| Grille de lecture de l'extrait de portfolio (3 objets) | | N° d'ordre | Implication en « je » | Réflexivité |
|--|---|------------|-----------------------|-------------|
| Compétences ciblées | <i>Explicitation de la réflexivité</i> | | | |
| C4: concevoir et mettre en œuvre son enseignement | <p>Titre de l'objet : Plan d'action : progression et fiche de déroulement</p> <p>Pièce(s) témoin(s) : Plan d'action pédagogique, plan de formation, stratégie de déroulement d'une séance descriptive, rapport de visite IUFM</p> <p>Structure : Plusieurs parties : Axes de travail, ce que je faisais avant, constat, nouveaux axes de travail, analyse, évolution. Récit argumentatif.</p> <p>Temporalité : Année</p> <p>Expressions utilisées : « <i>Mes cours étaient trop théoriques, je ne favorisais pas suffisamment l'activité des élèves, je corrigeais souvent des erreurs dues à mon manque d'expérience, je ne pensais pas assez à me rapprocher du concret.</i> »</p> | 2 | Ije = 30 | 3 |
| C5: Organiser le travail de la classe | <p>Titre de l'objet : Travail en groupe en informatique</p> <p>Pièce(s) témoin(s) : Stratégie de déroulement d'une séance de dessin, rapport de visite IUFM, compte rendu d'un stage d'observation</p> <p>Structure : Plusieurs parties : Axes de travail, ce que je faisais avant, constat, nouveaux axes de travail, analyse 1, analyse 2, évolution. Récit argumentatif.</p> <p>Temporalité : séance de dessin</p> <p>Expressions utilisés : « <i>Par comparaison, la séquence par béhaviorisme m'a demandé plus de compétences pédagogiques qu'une séquence par constructivisme qui a nécessité plus de compétences dans la maîtrise de la didactique. Aujourd'hui, j'aspire à évoluer progressivement vers cette seconde manière d'enseigner car elle implique, responsabilise et motive davantage.</i> »</p> | 3 | Ije = 23 | 3 |
| C9: Travailler en équipe | <p>Titre de l'objet : Projet de bureau d'études</p> <p>Pièce(s) témoin(s) : Constats d'équipe, objectifs, contraintes, ressources, plan d'action pédagogique, déroulement Travail collaboratif</p> <p>Structure : Plusieurs parties : Axes de travail, ce que je faisais, constat, nouveaux axes de travail, bilan du projet, évolution. Récit argumenté par l'innovation pédagogique réussite du projet de séminaire.</p> <p>Temporalité : Année</p> <p>Expressions utilisés : « <i>À partir des expériences ci-dessus, il me vint l'idée de faire travailler nos étudiants pendant environ une semaine complète sur un projet professionnel avec une journée de visite d'entreprises. En même temps, je voulais casser certaines habitudes de classe en mélangeant deux classes qui ne se connaissaient pas. Ainsi, elles ne pouvaient se découvrir que par le travail</i> »</p> | 1 | Ije = 14 | 4 |

Le numéro d'ordre d'apparition de l'objet dans l'extraction du portfolio indique la place de l'objet. S'agit-il du premier objet ? Ce n'est jamais par hasard qu'un stagiaire fait le choix de présenter tel ou tel objet en première position de l'extrait de son portfolio. L'indicateur d'implication en « je » est celui décrit dans le cadre théorique de l'indice réflexif.

L'évaluateur s'appuie sur les expressions utilisées dans le texte pour attribuer le niveau d'indice réflexif dans un premier temps (codage de couleurs des phrases en fonction des quatre niveaux réflexifs attribués) puis vérifie la correspondance avec les indicateurs de fond et de forme du tableau 2. Les différents niveaux sont présents simultanément dans le texte. L'évaluateur retient le niveau significatif le plus élevé. Les indices réflexifs sont attribués par un même évaluateur. Depuis 2008, de nombreuses expériences dans le cadre de formation ont été conduites dans l'attribution de l'indice réflexif et l'utilisation de la grille pour mesurer le niveau de réflexivité des écrits de portfolio. Ces expériences ont confirmé la fidélité de la mesure de l'indice réflexif dans la plupart des cas.

L'attribution des compétences professionnelles

Compte tenu de la définition du concept de compétence, qui met l'accent sur un savoir agir, une compétence s'évalue forcément dans un contexte d'action, idéalement dans un contexte marqué par le plus haut degré d'authenticité possible (Tardif, 2009). À l'IUFM de Lyon, les compétences sont évaluées à travers divers moments de formation et de stages : les visites certificatives, le mémoire professionnel et l'extrait de portfolio par des formateurs. Une même compétence peut être évaluée dans différents dispositifs, contextes et par différents formateurs. Le dossier de compétences présente les compétences obtenues par les stagiaires dans les différents dispositifs du plan de formation. Dans le cadre de la procédure de validation, les compétences attribuées par le jury d'experts et par triangulation de l'évaluation des objets de la formation sont des mesures valides. Le rôle de la commission de validation est d'attribuer les compétences finales à partir de l'ensemble du dossier. Cette commission est composée de trois évaluateurs : un chef d'établissement, un inspecteur et un formateur. La commission, après avoir analysé le dossier, délibère pour attribuer les dix compétences. À l'issue du jury, chaque stagiaire reçoit un codage lettré situé entre A et D pour chacune des dix compétences. Nous présentons ci-après le modèle du dossier de validation (voir figure 3)

qui est composé d'un tableau à double entrée : en ordonnée, les dix compétences du cahier des charges des maîtres et, en abscisse, le niveau d'acquisition de la compétence qui peut prendre quatre formes :

- le niveau A, la compétence est maîtrisée (son niveau d'acquisition permet l'adaptation aux différentes situations professionnelles) ;

| Attestation de maîtrise des compétences professionnelles | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|
| COMPÉTENCES | Niveau A | Niveau B | Niveau C | Niveau D |
| 1 - Agir en fonction de l'État et de façon éthique et responsable | X | | | |
| 2 - Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer | X | | | |
| 3 - Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale | X | | | |
| 4 - Concevoir et mettre en œuvre son enseignement | X | | | |
| 5 - Organiser le travail de la classe | X | | | |
| 6 - Prendre en compte la diversité des élèves | | X | | |
| 7 - Évaluer les élèves | X | | | |
| 8 - Maîtriser les technologies de l'information et de la communication | X | | | |
| 9 - Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école | X | | | |
| 10 - Se former et innover | X | | | |

Avis global sur la formation

Appréciation littérale du directeur de l'IUFM :

Les compétences sont acquises.

Excellentes analyses réflexives mises en œuvre, des

méthodes pédagogiques innovantes dans

l'extraction du portfolio.

Le Président de la commission d'éducation
Directeur de l'IUFM de l'Académie de LYON

RAPPEL :

Niveau A : la compétence est mobilisée. Son niveau d'acquisition permet l'adaptation aux différentes situations professionnelles.

Niveau B : la compétence est observée. Son niveau d'acquisition permet son intégration régulière à la pratique professionnelle dans une situation professionnelle donnée.

Niveau C : la compétence est partiellement observée. Son niveau d'acquisition correspond à une pratique professionnelle hésitante et mal assurée.

Niveau D : la compétence est absente ou non maîtrisée. Son niveau d'acquisition rend les pratiques inadaptées à l'exercice du métier.

Figure 3. *Dossier de validation de compétence du stagiaire n° 29*

- le niveau B, la compétence est observée (son niveau d'acquisition permet son intégration régulière à la pratique professionnelle dans une situation professionnelle donnée);
- le niveau C, la compétence est partiellement observée (son acquisition correspond à une pratique professionnelle hésitante et mal assurée);
- le niveau D, la compétence est absente ou non maîtrisée (son niveau d'acquisition rend les pratiques professionnelle inadaptées à l'exercice efficace du métier).

Une appréciation littérale du directeur de l'IUFM donne un avis global sur la formation. La méthode d'attribution de compétences et d'indices réflexifs étant en place, il sera présenté la mise en relation de ces deux dimensions: compétences et réflexivité.

La mise en relation des compétences et de la réflexivité

Sur l'exemple du stagiaire (corpus 29), il est possible de mettre en relation (voir tableau 4) pour chaque objet de l'extrait de son portfolio visant une compétence, l'indice réflexif obtenu (voir tableau 3) et la compétence atteinte (voir figure 3).

Tableau 4
***Mise en relation indice réflexif/compétence/niveau de compétence
(stagiaire n° 29)***

| <i>Compétence déclarée</i> | <i>Objet</i> | <i>Indice réflexif Ir</i> | <i>Niveau de compétence</i> |
|----------------------------|------------------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| C4 | Progression – fiche de déroulement | 3 | A |
| C5 | Travail en groupe en informatique | 3 | A |
| C9 | Projet de bureau d'études | 4 | A |

La compétence de ce stagiaire sur le champ 5 (C5 : organiser le travail de la classe) est une compétence qui a été évaluée dans différentes situations. Le niveau de maîtrise de la compétence C5 est codé A par le jury. Par ailleurs, le stagiaire a produit un objet dans l'extrait du portfolio qui porte sur la compétence C5. Il a obtenu le niveau réflexif (Ir) 3. Il est ainsi possible d'associer la compétence C à son indice réflexif Ir, soit la combinaison A-3. De même pour C4, il y a la combinaison A-3, et pour C9, la combinaison A-4. Ainsi le rapprochement pour le stagiaire numéro de corpus 29 entre les compétences acquises et les niveaux de réflexivité des extraits de portfolio peut être

opéré avec 39 stagiaires sur les 40 étudiés. En effet, le dossier de compétence du stagiaire 15 n'a pas été transmis par les services administratifs de l'IUFM. Enfin, les résultats sont analysés par un test statistique de type Khi-deux et discutés.

Résultats

Le corpus analysé comprend 40 extraits de portfolio représentant 145 objets analysés. Les résultats reprennent les registres importants de la grille de lecture de l'objet : les compétences développées, la réflexivité et le lien entre réflexivité des écrits et compétences.

Les compétences développées dans les extraits de portfolio par les stagiaires

Les professeurs stagiaires ont développé en moyenne 3,6 objets (40/145) dans leur extrait de portfolio. Ces objets, à visée de compétences, représentent une tension forte dans le cadre de la validation. Ils se répartissent à travers les dix compétences du cahier des charges des enseignants, selon le tableau 5.

Tableau 5

Répartition des objets des extraits de portfolio en fonction des compétences déclarées et des niveaux atteints

| <i>C</i> | <i>C1</i> | <i>C2</i> | <i>C3</i> | <i>C4</i> | <i>C5</i> | <i>C6</i> | <i>C7</i> | <i>C8</i> | <i>C9</i> | <i>C10</i> | <i>TOTAL</i> | <i>%</i> |
|-------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|--------------|----------|
| Niveau A | 15 | 6 | 7 | 11 | 17 | 11 | 13 | 2 | 13 | 8 | 103 | 71 |
| Niveau B | 3 | 1 | 2 | 9 | 9 | 1 | 7 | 0 | 5 | 1 | 38 | 26 |
| Niveau C | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 |
| Niveau D | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| N ^b d'objets | 19 | 7 | 9 | 21 | 26 | 14 | 20 | 2 | 18 | 9 | 145 | 100 |
| % | 13 | 5 | 6 | 14 | 18 | 10 | 14 | 1 | 12 | 6 | 100 | |

Les résultats montrent des objets orientés vers les compétences liées à la pratique en classe : C5-organiser le travail de la classe (18%), C4-concevoir et mettre en œuvre son enseignement (14%) et C7-évaluer les élèves (14%). Concernant le niveau atteint, il y a lieu d'observer deux regroupements principaux : un regroupement de 71 % pour le niveau A (compétence acquise) et de 26% pour le niveau B (compétence observée).

La réflexivité

Les objets des extraits de portfolio sont répartis selon les quatre niveaux de l'indice réflexif. La distribution des résultats (tableau 6) est centrée sur les indices 2 (34%) et 3 (39%). Il est possible d'observer de part et d'autre de cette partie centrale un regroupement de l'indice réflexif de niveau 1 (10%) et de niveau 4 (17%).

Tableau 6
Répartition des objets en fonction de leur niveau de réflexivité

| <i>Indice de réflexivité</i> | <i>Nb d'objets dans les extraits de portfolio</i> | <i>%</i> |
|------------------------------|---|----------|
| Niveau 1 | 15 | 10 |
| Niveau 2 | 49 | 34 |
| Niveau 3 | 56 | 39 |
| Niveau 4 | 25 | 17 |
| Total des objets | 145 | 100 |

Le tableau 7 présente des exemples de chacun des niveaux de réflexivité. Le niveau 1 est peu présent. Il est composé de récits énumératifs à la forme passive, de récits descriptifs et prescriptifs avec auxiliaires de mode (devoir, falloir). L'indice d'implication en «je» est relativement faible (égal à zéro dans le cas présenté). Le niveau 2 est représentatif d'un niveau descriptif avec des ressentiments, des incertitudes. L'indice d'implication en «je» est relativement important. Le niveau 3 correspond à des expériences réussies et des mises en perspective. L'indice d'implication en «je» est plus important que pour les niveaux précédents.

Le niveau 4 correspond au niveau de la décision : prise de distance, innovation, autorégulation. L'indice d'implication en «je» est faible.

Tableau 7
Niveau de réflexivité

| Ir | Exemples de niveau de réflexivité | Indice d'implication |
|---|--|----------------------|
| Récit à la forme passive énumératif | | |
| 1 | « Les élèves sont invités (2 fois) », « les objectifs sont énoncés », « les élèves découvrent, ... complètent, ... relèvent » | Ije = 0 |
| Récit prescriptif avec auxiliaires de mode | | |
| 1 | « Gestion des élèves: Au lycée professionnel, le professeur principal doit préparer, organiser un stage et suivre des élèves. Pour cela, il doit être très disponible. » | Ije = 0 |
| Récit avec ressenti | | |
| 2 | « Je reste assez déçu car le jour de l'oral, je n'ai pas eu le droit de montrer ma présentation power point » « je resterai donc surpris de la réaction du jury » | Ije = 7 |
| Récit de l'expérience avec incertitude | | |
| 2 | « J'ai vécu cette séance comme une réussite » « j'ai trouvé intéressant » « il s'est finalement avéré » « on trouve une certaine... » « il me semble, il serait très instructif » « Je commence le paquet de copies et j'obtiens toutes une série de notes basses, je m'inquiète donc sur mon DS (devoir surveillé). En corrigeant cette copie, l'élève a obtenu presque 18/20, j'ai le sentiment que les objectifs que je m'étais fixés pour leurs apprentissages étaient bien passés. » | Ije = 11 |
| Récit qui met en perspective | | |
| 3 | « Il me semble qu'il est important d'intégrer plus de questions de compréhension dans un devoir afin de contrôler si ce que l'élève restitue par cœur a bien été compris. Il serait instructif d'étendre cette analyse à tous les devoirs posés, surtout en début d'année scolaire afin de repérer au plus tôt d'éventuelles difficultés des élèves et trouver des moyens de remédiations et d'aide » | Ije = 8 |
| Récit de l'expérience réussie | | |
| 3 | « J'estime avoir su gérer la situation et déceler un désir de réorientation d'une élève. Suite à cet incident, plus aucun conflit n'est survenu entre cet élève et moi. Au contraire, il s'est développé un climat de confiance. Cet élève s'est mise au travail, développe énormément d'intérêts pour mes cours et accepte désormais ces notes avec maturité » | Ije = 20 |
| Récit de l'action autorégulée | | |
| 4 | « Redonner confiance, intégration de l'élève, développer ses compétences intellectuelles ». « Les évaluations proposées au fil de l'année vont se rapprocher de plus en plus de celles données au reste de la classe de manière à faire progresser l'élève vers le niveau requis en CAP » | Ije = 6 |
| Récit avec prise de distance | | |
| 4 | « En sciences physiques, je raisonnais plus sur des objectifs à court terme, un objectif sur une leçon par exemple. Ma formation en DNL et la réflexion que j'ai pu avoir sur le développement des compétences linguistiques à long terme m'a permis d'élargir ma vision dans ma propre discipline. Je me suis donc aperçue que certaines compétences sont à développer sur le long terme et donc nécessitent une programmation sur l'année. Par exemple dans l'apprentissage du raisonnement scientifique ou encore l'apprentissage de nouveaux concepts qui ne peuvent se faire que sur le long terme. » | Ije = 6 |

La relation entre compétences et réflexivité

À chaque objet de l'extrait du portfolio, il est possible d'associer l'indice réflexif et le niveau de compétence obtenu par le stagiaire sur le plan de son dossier de validation. Le tableau 8 renseigne, pour chaque stagiaire (numéro de corpus), le niveau de compétence atteint (noté Ci) et l'indice réflexif (noté Iri) pour chaque objet associé à une compétence.

Tableau 8
Mise en relation entre les compétences du dossier de validation et l'indice réflexif Ir des extraits de portfolio

| Compétence | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | | | | | | | | | |
|------------------------|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|-----|------|
| Ci et Iri n° corpus | C1 | Ir1 | C2 | Ir2 | C3 | Ir3 | C4 | Ir4 | C5 | Ir5 | C6 | Ir6 | C7 | Ir7 | C8 | Ir8 | C9 | Ir9 | C10 | Ir10 |
| 1 | A | | A | | A | | A | | A | 4 | A | | A | 4 | A | | A | 4 | A | |
| 2 | A | | A | | B | 2 | B | 3 | A | | A | | A | 2 | B | | A | | A | B |
| 3 | A | | C | | A | 1 | B | | A | 2 | A | 3 | B | | A | | A | 2 | A | |
| 4 | B | | A | 2 | B | | B | | A | | C | 2 | A | | B | | B | | B | |
| 5 | A | | A | | A | 2 | A | | A | 3 | A | | A | 3 | A | 3 | A | 3 | A | |
| 6 | B | | A | | A | | A | 3 | B | 4 | B | | A | 3 | A | | A | | A | |
| 7 | A | | A | | A | | A | 3 | A | 3 | A | | B | | A | | A | 3 | A | |
| 8 | A | | A | 4 | A | | A | | A | 4 | A | | A | 4 | A | | A | | A | |
| 9 | A | 3 | A | 3 | A | 3 | A | | A | | A | 4 | A | | A | | A | | A | 3 |
| 10 | A | | A | | A | | B | 4 | A | 3 | A | | A | | A | | A | 4 | A | 3 |
| 11 | A | 3 | A | | A | | A | | A | | A | | A | 3 | A | | A | 2 | A | 3 |
| 12 | A | 3 | A | | A | 3 | A | | A | | A | 3 | A | | A | | A | | A | 4 |
| 13 | A | 3 | A | | B | | B | | A | | B | | A | 3 | A | | A | 3 | A | |
| 14 | A | 2 | A | | A | | A | | A | | A | | A | 3 | A | | B | 2 | B | |
| 15 | | 3 | | | | | | | | | | 4 | | 2 | | | | 3 | | |
| 16 | A | | A | | B | 2 | B | 3 | A | | A | 3 | B | 3 | A | | A | 3 | A | |
| 17 | B | 2 | A | | A | | A | | A | 2 | A | | B | 2 | B | | B | 2 | A | 3 |
| 18 | A | 2 | A | | A | | A | 3 | A | 3 | A | 3 | A | 3 | B | | A | | A | |
| 19 | A | 2 | A | | A | | A | | A | 3 | B | | A | 3 | B | | A | | A | 2 |
| 20 | A | 2 | B | 3 | A | 2 | B | | B | 3 | B | 3 | A | 3 | B | | A | | B | |
| 21 | A | 1 | A | | A | | A | | B | | A | | B | 2 | A | | A | 2 | A | |
| 22 | A | 1 | A | | A | | A | | A | | A | | B | 1 | A | | A | 2 | A | |
| 23 | A | | B | | A | | B | 2 | B | 2 | A | 2 | B | | A | | A | | A | 1 |
| 24 | A | | A | | A | 1 | A | 1 | B | 1 | A | | A | | A | | B | | A | |
| 25 | C | 2 | B | | A | | D | 3 | D | | C | 1 | B | 2 | A | 3 | B | 1 | B | |
| 26 | A | 4 | A | | A | | A | 2 | A | 2 | A | | A | | A | | A | | A | |
| 27 | A | 2 | B | | B | | B | 2 | A | 2 | B | | A | | A | | A | | A | |
| 28 | A | | A | | A | | A | 2 | A | 3 | A | | A | 2 | A | | A | | A | |
| 29 | A | | A | | A | | A | 3 | A | 3 | B | | A | | A | | A | 4 | A | |
| 30 | A | | A | | A | | B | 4 | B | 4 | A | 4 | B | | A | | A | | A | |
| 31 | B | 2 | B | | B | | A | | A | | A | | B | 1 | A | | A | 2 | B | 2 |
| 32 | A | | A | 1 | A | 1 | A | 2 | B | 2 | B | | A | 1 | A | | A | 1 | A | |
| 33 | A | 3 | A | 3 | A | | A | | A | 3 | A | | A | | A | | A | | A | |
| 34 | A | 3 | A | 4 | A | | B | | A | | A | 3 | B | 2 | A | | A | | A | |
| 35 | A | 2 | A | | A | | B | 2 | A | 2 | A | | B | | A | | B | 2 | A | |
| 36 | A | | A | | A | | B | 3 | B | 3 | A | 4 | A | | A | | B | 2 | B | |
| 37 | A | | A | | A | | A | 4 | A | 4 | A | 4 | A | | A | | A | | A | |
| 38 | B | | A | | A | | B | 4 | B | 4 | A | 4 | B | | A | | B | | A | |
| 39 | B | 2 | A | | A | | A | 2 | B | 2 | A | | B | | A | | A | | A | |
| 40 | A | | A | | A | | A | 4 | A | 3 | A | | C | | A | | A | | A | 3 |

Pour reprendre l'exemple précédent du stagiaire 29, à la ligne du corpus numéro 29, il est possible de constater que ce stagiaire a déposé trois objets dans son portfolio. Il a obtenu le niveau A pour la compétence C4 et l'indice réflexif Ir égal à 3, soit la combinaison «compétence-indice réflexif» A-3. Pour chaque combinaison «compétence-indice réflexif» du tableau 8, le tableau des occurrences observées (voir tableau 9) et des fréquences théoriques (voir tableau 10) sont présentés.

Tableau 9
Tableau des occurrences entre indices réflexifs et compétences

| <i>Code compétence Indice réflexif: Ir</i> | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>Total</i> |
|--|----------|----------|----------|----------|--------------|
| 1 | 10 | 4 | 1 | 0 | 15 |
| 2 | 27 | 20 | 2 | 0 | 49 |
| 3 | 47 | 8 | 0 | 1 | 56 |
| 4 | 19 | 6 | 0 | 0 | 25 |
| Total | 103 | 38 | 3 | 1 | 145 |

Tableau 10
Tableau des fréquences théoriques

| <i>Code compétence Indice réflexif: Ir</i> | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>Total</i> |
|--|----------|----------|----------|----------|--------------|
| 1 | 10,66 | 3,93 | 0,31 | 0,10 | 15 |
| 2 | 34,81 | 12,84 | 1,01 | 0,34 | 49 |
| 3 | 39,78 | 14,68 | 1,16 | 0,39 | 56 |
| 4 | 17,76 | 6,55 | 0,52 | 0,17 | 25 |
| Total | 103 | 38 | 3 | 1 | 145 |

Il est possible maintenant à partir du test du Khi-deux d'établir s'il existe un lien significatif entre les compétences acquises par les stagiaires et les indices réflexifs évalués dans les objets de l'extrait de portfolio. Les conditions d'application du test demandent de vérifier l'indépendance des observations et le niveau attendu des fréquences. Tout d'abord, chaque observation ou combinaison «compétence-indice réflexif» est indépendante l'une de l'autre car elles sont associées à des objets différents. Concernant les fréquences attendues, la moitié des observations est inférieure à 5 dans le tableau des

fréquences théoriques (voir tableau 10). Lorsque cette condition n'est pas vérifiée, il est possible de regrouper les colonnes de compétences d'indice voisin. Les compétences C et D représentent moins de 3 % des cas rencontrés (3/145 pour C et 1/145 pour D). Ces dernières seront étudiées séparément sur le plan de la discussion car, même si peu nombreuses, elles sont déterminantes dans le cadre de la certification des professeurs-stagiaires. En rapprochant les colonnes C et D de B, l'auteur obtient un tableau où l'effectif théorique attendu par cellule est supérieur à 5 dans 87,5 % des cas (condition supérieure à 80 % remplie). Ce tableau permet de travailler sur une variable correspondant aux compétences parfaitement maîtrisées (niveau A) et une autre variable correspondant aux compétences en cours d'acquisition ou non encore maîtrisées (niveau BCD).

Tableau 11

Tableau des fréquences théoriques avec regroupement colonnes B-C-D

| <i>Code compétence</i> <i>Indice réflexif: Ir</i> | <i>A</i> | <i>B+ [CD]</i> | <i>Total</i> |
|--|----------|----------------|--------------|
| 1 | 10,66 | 4,34 | 15 |
| 2 | 34,81 | 14,19 | 49 |
| 3 | 39,78 | 16,22 | 56 |
| 4 | 17,76 | 7,24 | 25 |
| Total | 103 | 42 | 145 |

L'hypothèse H0 est celle qui consiste à affirmer que la différence entre les observations réalisées et celles espérées n'est pas assez importante pour être significative. Dans ce cas, les deux variables compétences et indices réflexifs sont indépendantes l'une de l'autre. L'hypothèse H1 est le contraire de H0. Si les différences observées sont trop importantes pour être négligées, l'hypothèse nulle avec un risque d'erreur de 5 % est rejetée. Dans ce cas, il y a dépendance entre les deux variables testées. Par ailleurs, le nombre de degré de liberté est de $(2-1) \times (4-1) = 3$. Le seuil d'erreur à 5 %, donnant une valeur issue de la table égale à 7,815, étant inférieur au résultat Khi-deux calculé de 11,009, l'auteur en déduit qu'il est possible de rejeter l'hypothèse H0 et que les variables testées sont dépendantes l'une de l'autre. Le coefficient de Cramer a une valeur de 0,2756 sur une valeur maximale possible de 1. Cela correspond à une association moyenne entre les compétences et les niveaux de l'indice réflexif.

Discussion

Les résultats montrent qu'il existe bien un lien entre l'indice réflexif mis en place et le niveau de compétence acquis par les stagiaires. L'association entre ces deux variables selon le coefficient de Cramer correspond à une association moyenne haute 0,2756 proche de 0,3. Cela suffit-il pour affirmer qu'il existe une inférence entre ces deux variables ? Pour discuter de ces résultats, le tableau des occurrences observées (voir tableau 9) est divisé en quatre domaines pour analyser le cadre du lien existant en regroupant les niveaux de compétence [A-B], [C-D] et les indices réflexifs [1-2] et [3-4], soit à étudier les domaines [A-B/3-4], [C-D/1-2], [C-D/3-4] et [A-B/1-2].

- a) Le domaine [A-B/3-4], une compétence acquise avec une écriture argumentative ou critique, représente 55 % des cas rencontrés (80/145). La compétence acquise est mise au jour par des écrits réflexifs qui mettent à distance l'action et la régulent dans une perspective de réussite. Le portfolio s'inscrit bien dans ce cas sur le principe d'une pratique réflexive qui permet de montrer l'acquisition de compétences. Par ailleurs, l'auteur constate sur l'échantillon que lorsque l'indice réflexif est supérieur ou égal à 3, les compétences sont acquises avec un niveau A ou B (à l'exception du cas 25). Ces résultats attestent du lien entre un niveau réflexif élevé et une posture efficace de l'enseignant (Lafortune et al., 1998 ; Perrenoud, 2001).
- b) Le domaine [C-D/1-2], une pratique professionnelle hésitante ou absente et à une écriture de niveau descriptif, représente 2 % des cas rencontrés (3/145). Ces cas sont en rapport avec des stagiaires repérés en difficulté dans le cadre de la formation. Le repérage des stagiaires en difficultés s'appuie essentiellement sur l'observation d'une pratique inefficace en situation d'enseignement. L'écrit réflexif peut fournir dans ce cas des éléments tangibles argumentant les difficultés du stagiaire dans l'acquisition des compétences professionnelles.
- c) Le domaine [C-D/3-4], correspondant à la compétence non acquise (pratique professionnelle hésitante ou absente) et à une écriture argumentative ou critique, ne contient qu'une seule occurrence D3 (1/145). Après vérification dans le corpus, il s'agit du stagiaire 25 qui n'a pas été validé. Il avait produit pour la compétence C4 (concevoir et mettre en œuvre son enseignement) un objet d'indice réflexif de niveau 3 qui n'a pas suffi pour pallier les insuffisances constatées dans les autres dispositifs de la

formation (notamment la visite certificative). Comme le montrent Buysse et Vanhulle (2009) dans un travail entre écriture réflexive et développement professionnel, la construction de signification dans les écrits réflexifs est un processus qui ne conduit pas nécessairement sur des activités efficaces. Les écrits réflexifs peuvent être aussi le fruit de stratégies d'évitement du type « faire le beau » (métaphore du paon) ou du type se montrer sous une autre facette (métaphore du caméléon) selon Paquay et Campos (2009) pour des stagiaires qui visent d'abord la réussite.

- d) Le domaine [A-B/1-2], une compétence acquise et une écriture de niveau descriptif, correspond à de nombreux cas dans les extraits de portfolios (61/145). Cela signifie qu'un stagiaire n'a pas à être réflexif dans l'écriture de son extrait de portfolio pour que la compétence soit atteinte. Ce résultat vient limiter la portée des résultats précédemment établis. Il est possible d'essayer d'expliquer, à partir du contenu des extraits de portfolios, les éléments qui conduisent à ce résultat. L'auteur a remarqué de nombreux obstacles qui empêchent le stagiaire de s'impliquer dans le processus portfolio : obstacles d'ordre personnel, professionnel ou dans l'accompagnement.

Le premier obstacle, d'ordre personnel, est vraisemblablement le manque d'investissement dans la réalisation du portfolio en raison du poids excessif de la formation. En effet, les stagiaires doivent fournir, en plus de l'extrait du portfolio, un mémoire professionnel dont l'importance est primordiale pour la validation de la formation. L'évaluation de la mise en œuvre du plan de formation (2^e année IUFM), confiée par la Direction de l'IUFM à un cabinet conseil pour recueillir le point de vue des stagiaires au printemps 2008, a montré qu'un stagiaire sur deux ne réalise que l'extrait de dix pages du portfolio en fin de formation. Une autre explication à la non-réalisation du portfolio tient au processus lui-même qui est chronophage, critique déjà évoquée par certains auteurs (Behrens, 1998 ; Bélair, 1995). Sur ce registre personnel, il y a aussi à noter un manque d'implication de la part de certains stagiaires qui doivent constituer seuls leur portfolio. Barton et Collins (1993) ont montré que la constitution d'un portfolio à partir de documents imposés et choisis librement est plus judicieuse.

Sur le plan professionnel, les difficultés à l'écrit éprouvées par certains stagiaires font obstacle à la démonstration de la réflexivité. De nombreux stagiaires des filières technologiques (plasturgie, électricité) n'ont pas compris les bénéfices qu'ils pourraient tirer d'une écriture réflexive dans le portfolio.

Ils considèrent l'écriture comme une perte de temps en construisant leurs compétences autrement (Bucheton, 2003). Si la réflexivité pour ces stagiaires ne s'exprime pas par l'argumentation écrite, elle se révèle dans un registre sémiotique tels les dessins, les schémas, les tableaux, les photos de leur production qu'il faudrait prendre en compte dans le cadre d'un indice réflexif approprié à ce type de public. Ce résultat pose la question de l'adaptation de l'indice réflexif et de l'adéquation des indicateurs en fonction des filières rencontrées (générales, techniques ou professionnelles).

Sur le plan de l'accompagnement, l'absence d'implication de certains formateurs sur l'apprentissage réflexif n'a pas favorisé le développement d'une écriture réflexive. « Les meilleurs résultats ont été atteints lorsque les auteurs concevaient leur dossiers d'apprentissage comme un "go between" entre eux et les formateurs » (Behrens, 2002, p. 41). Les stagiaires se débrouillent avec des outils de *contrebande* fabriqués entre eux en groupe de travail autonome. Dans ce cas, les objets de l'extrait de portfolio peuvent se limiter à une pièce témoin : la photographie d'une affiche, d'une lettre, le résumé d'une conférence sans autre argumentation. Ce problème met le doigt sur la formation des formateurs référents à mettre en place dans un institut de formation pour le suivi de cohorte importante lors d'une innovation pédagogique.

Conclusion

Dans le contexte de cette étude, l'hypothèse selon laquelle il existe un lien significatif entre le caractère réflexif des extraits du portfolio et le niveau d'acquisition de la compétence attribué par le jury est établie. Concernant les limites de la portée de ces résultats, les objets sélectionnés par les professeurs stagiaires dans l'extrait du portfolio sont les productions les plus élaborées susceptibles de montrer l'acquisition de compétences, qu'en serait-il des productions intermédiaires ? De plus, ces productions ont pu faire l'objet d'apport, d'amélioration de la part des formateurs référents qui peuvent modifier sensiblement le niveau de l'indice réflexif. Ce résultat serait aussi à vérifier sur un corpus plus important. Globalement, plus le niveau de réflexivité d'un objet de l'extrait du portfolio est élevé, plus le niveau de compétence l'est aussi. Cependant, deux écueils sont rencontrés : d'une part, il obtient un résultat qui atteste qu'une écriture réflexive élevée ne correspond pas nécessairement à un agir efficace et à une compétence atteinte et, d'autre part, il rencontre de nombreux cas où les compétences sont acquises sans pour autant avoir obtenu des écrits réflexifs. Cela constitue une limite de taille au

lien établi. La réflexivité, critère le plus au cœur du processus portfolio, ne conduit pas *stricto sensu* à l'acquisition de compétences. La réflexivité dans les écrits du portfolio ne permet pas d'inférer la compétence. La verbalisation de la réflexivité ne doit pas amener à confondre les récits de l'extrait de portfolio, porteurs de la réflexivité, et le sujet porteur de compétences.

La question est donc posée de l'évaluation certificative d'une formation lorsque le portfolio est l'unique dispositif d'évaluation. L'auteur propose dans ce cas d'utiliser un eportfolio qui pourrait contenir des traces de l'activité⁶, sous forme de vidéos et d'écrits réflexifs, faisant de la compétence et de la réflexivité un tout indissociable (Le Boterf, 2000). En cas de doutes sur le niveau d'acquisition de compétences professionnelles à partir des écrits réflexifs du portfolio, une soutenance orale pourrait venir compléter qualitativement l'évaluation.

NOTES

1. Le référentiel des dix compétences professionnelles des enseignants : Bulletin officiel n° 1 du 4 janvier 2007, intitulé : « Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres ».
Les dix compétences sont définies par :
C1 : agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ;
C2 : maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ;
C3 : maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ;
C4 : concevoir et mettre en œuvre son enseignement ;
C5 : organiser le travail de la classe ;
C6 : prendre en compte la diversité des élèves ;
C7 : évaluer les élèves ;
C8 : maîtriser les technologies de l'information et de la communication ;
C9 : travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ;
C10 : se former et innover.
2. Aux USA, les documents vidéos donnant lieu à des présentations concrètes d'expériences sont très utilisés et complètent le déclaratif.
3. Définition proposée par Léopold Paquay au colloque du pôle Sud Est à Lyon les 18 et 19 novembre 2008.
4. Les auteurs Hatton et Smith proposent pour le niveau 3 une écriture dialogique où les étudiants se posent des questions.
5. Les auteurs Hatton et Smith proposent une écriture critique motivée par des choix sociaux historiques et politiques.
6. L'activité concernée serait une activité prototypique, représentative de la classe de situation des compétences à évaluer.

RÉFÉRENCES

- Alin, C. (2000). Langage et identité en analyse de pratique(s) ou la question du « deuil du sujet ». In C. Alin & C. Gohier (Eds.), *La construction de l'identité professionnelle* (pp. 29-50). Paris : L'Harmattan.
- Allal, L. (1993). Régulations cognitives: quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? In L. Allal, D. Bain, & P. Perrenoud (Eds.), *Évaluations formative et didactique du français* (pp. 81-98). Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & Noel (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). Bruxelles : De Boeck.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- Baillat, G. (2007, mai). *Évaluer les compétences dans le contexte des formations universitaires professionnalisantes ? Les ressources et les contraintes du portfolio numérique*. Communication présentée au colloque « Qu'est-ce qu'une formation universitaire des enseignants ? Arras, France..
- Bandura, A. (2002). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2004). *Les savoirs en action : une mise en mots des compétences ?* Paris : L'Harmattan.
- Barton, J., & Collins, A. (1993). Portfolios in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 44, 200-210. doi:10.1177/002248719304400307
- Behrens, M. (1998). Le portfolio, un moyen d'améliorer le dialogue entre formateur et apprenant. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(3), 55-83.
- Behrens, M. (2002). Réflexion concernant le syndrome des portfolios. *Questions vives*, 1(1), 39-51.
- Bélaïr, L. (1995). *Profil d'évaluation : une analyse pour personnaliser votre pratique*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Bélaïr, L. (1999). *L'évaluation dans l'école*. Pratiques et enjeux pédagogiques. Paris : ESF.
- Bélaïr, L. (2002). L'apport du portfolio dans l'évaluation de compétences. *Questions vives*, 1(1), 17-38.
- Bélaïr, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique. In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (pp. 161-175). Bruxelles : De Boeck.
- Bruillard, E. (2004, octobre). *Eportfolioauthorship for teachers : considerations of flexibility and productive constraints*. Communication présentée au colloque Europortfolio, La Rochelle, France.
- Bucheton, D. (2003). *Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion*. Retrieved from http://probo.free.fr/textes_amis/portfolio_bucheton.pdf

- Buysse, A., & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs? *Questions vives*, 5(11), 225-245.
- Cifali, M. (1996). Transmission de l'expérience, entre parole et écriture. *Éducation permanente*, 127, 183-200.
- Desjardins, R. (2002). *Le portfolio de développement professionnel continu*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Dewey, J. (1967). *Experience and education*. New York : Mac Milan.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter-Éditions.
- Ducrot, O. (1980). *Les échelles argumentatives*. Paris : Minuit.
- Goupil, G. (1998). *Portfolios et dossier d'apprentissages*. Montréal : Chenelière/Mc Graw-Hill.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socio-constructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Jorro, A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lafortune, L., Mongeau, P., & Pallascio, R. (1998). *Métacognition et compétences réflexives*. Montréal : Éditions Logiques Inc.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Michaud, C., & Alin, C. (2009, janvier). *Processus Portfolio: de la réflexivité à la compétence*. Communication présentée au colloque ADMÉÉ-Europe, U.C. Louvain la Neuve, Belgique.
- Paquay, L. (2008, novembre). *L'évaluation des compétences professionnelles en formation initiale et continue*. Communication présentée au colloque du pôle Sud Est, Lyon, France.
- Paquay, L., & Campos, O. (2009, janvier). *Quelles stratégies les enseignants en exercice adoptent-ils dans la construction d'un portfolio à gros enjeu de carrière? Sont-elles des stratégies de développement professionnel?* Communication présentée au colloque ADMÉÉ-Europe, U.C. Louvain la Neuve, Belgique.
- Pepin, L. (2001). *Renforcer la cohérence d'un texte. Guide d'analyse et d'auto-correction*. Lyon : Diffusion Europe Chronique Sociale.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Piaget, P. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Piaget, P. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. Paris : PUF.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational researcher*, 29(7), 4-14. doi:10.3102/0013189X029007004

- Schön, D. (1983). *The reflexive practitioner: How professionals think in action?* Montréal: Éditions Logiques.
- Smith, K., & Tillema, H. (2006). *Portfolios for professional development: A research journey*. New York: Nova Science Publishers Inc.
- Snoeckx, M. (2011). De l'écriture en analyse de pratiques, un dispositif en trios. *Expliciter*, 89, 6-12.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-45.
- Tardif, J. (2009, janvier). *Évaluation & Développement professionnel*, Communication présentée au 21^e colloque de l'ADMÉE-Europe, Louvain la Neuve, Belgique.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Wolf, K.-F. (1991). *Teaching Portfolios: Synthesis of Research and Annotated Bibliography*. San Francisco, CA: Far West lab. for Educational and Development. Document ERIC ED 343 890.

Date de réception : 07 avril 2011

Date de réception de la version finale : 09 août 2012

Date d'acceptation : 25 septembre 2012