

**PORTFOLIO DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET CERTIFICATION :  
FRICTIONS CONSTRUCTIVES OU DESTRUCTIVES.**

**Alexandre A.J. Buysse**

Haute école pédagogique du Valais  
13, Av. du Simplon  
1890 St-Maurice  
Alexandre.buysse@hepvs.ch;  
Université de Genève  
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation  
Groupe de recherche TALEs (Prof. Vanhulle, dir.)  
40, Boulevard du Pont d'Arve  
CH-1205 Genève  
Alexandre.buysse@unige.ch

---

**Mots-clés :** Portfolio, certification, évaluation

**Résumé.** Nous présentons ici deux dispositifs de portfolio en lien avec des systèmes d'évaluation certificatives en fin d'études. Ces dispositifs « bilan de compétences » et « présentation critique du portfolio » sont comparés. Les résultats d'une analyse exploratoire des dossiers écrits permettent de constater des différences dans l'élaboration des textes. Il semble que la certification sur la base d'un bilan de compétences uniquement engendre un conformisme au détriment de la qualité de l'évaluation. Nous argumentons la tension entre les référentiels de compétences et les processus de certification, d'une part, et le portfolio de développement d'autre part. Des améliorations semblent possibles en séparant les compétences du processus de formation, tout en les gardant en tant que finalité de la formation. Nous concluons en proposant un outil d'évaluation des textes réflexifs pour les dispositifs d'évaluation certificative.

---

## **1. Portfolio de développement professionnel et certification**

Le portfolio est une collection systématique de travaux faisant l'objet d'une réflexion, le plus souvent développée par écrit. Le portfolio permet ainsi de jeter un regard sur les forces des sujets, leur processus d'apprentissage, leurs progrès et leurs besoins de formation. Il est donc avant tout un outil d'autoévaluation et de prise en main des apprentissages par le sujet lui-même. Mais son caractère tangible, et donc partageable, a entraîné son utilisation afin d'atteindre des finalités de présentation et de certification (Antonek, 1997; Buysse & Vanhulle, 2010; Costantino, De Lorenzo & Kobrinski, 2002; Foster, Walker & Song, 2007; Paris & Ayres, 1994; Vanhulle & Schillings, 2004).

La simple sélection des traces demande certes une certaine réflexivité, mais il ne s'agit que du premier pas vers un travail réflexif plus important. La démarche réflexive est souvent liée au processus d'écriture réflexive et la collection de traces finit par être une sorte d'annexe documentaire au portfolio lui-même (Doolittle, 1994).

L'instrument fondamental privilégié des portfolios d'apprentissage et développement est l'écriture « réflexive » sur les différentes insertions dans le portfolio. Ce texte est appuyé sur les traces commentées et réorganisées au fil du temps (Vanhulle, 2005, 2009). Cette écriture réflexive peut être totalement libre ou être l'objet de différentes médiations. On trouve ainsi des portfolios proposant des guides d'écriture sous forme de questionnements plus ou moins précis, des

dispositifs permettant des échanges avec des formateurs ou des pairs, des ateliers d'écritures ou autres séminaires d'intégration (Deum & Vanhulle, 2008; Vanhulle & Schillings, 2004).

Il convient toutefois de s'interroger sur la finalité de cette écriture. Dans la plupart des dispositifs, le portfolio participe à une exigence de certification ou de reconnaissance. Cette évaluation peut certes être limitée aux crédits à obtenir pour un seul cours ou une thématique particulière, mais elle influence néanmoins la tenue du portfolio. Les exigences posées pour l'évaluation ont un impact direct sur l'interprétation des tâches proposées à travers le portfolio. Dans les dispositifs de formation des enseignants, on retrouve la plupart du temps des évaluations du portfolio suivant une logique critériée et, principalement dans le cas des certifications finales, comprenant une mise en lien des compétences.

Il convient ici de rappeler qu'une des qualités principales du portfolio est de permettre une auto-évaluation de l'apprenant. Nous devons également prendre en compte que l'écriture réflexive, largement subjectivante (Buisse & Vanhulle, 2009; Vanhulle, 2008a, 2009), ne saurait simplement être une démonstration d'une conformité sociale. Même s'il y a démonstration quant à l'existence de compétences exigées, celle-ci ne saurait, pour être authentique, se fonder que sur le développement de savoirs propres au sujet. En effet, il semble que l'évaluation des compétences devrait reposer, à la fois, sur le fait de voir le candidat à l'œuvre dans différentes situations professionnelles et sur la possibilité de pouvoir reconstituer ses représentations et ses raisonnements (Dolz & Ollagnier, 2002; Perrenoud, 2001). Ceux-ci dépendent à la fois des savoirs mobilisés lors de l'action et des capacités réflexives de l'étudiant (Fenstermacher, 1994; Vanhulle, 2008b). C'est ainsi que les savoirs professionnels développés par l'étudiant, sur la base des savoirs de l'expérience et des savoirs théoriques (Buisse, sous presse; Vanhulle, 2008a), semblent nécessaires à cette phase explicite de l'évaluation des compétences. Le portfolio est dès lors un instrument de choix pour permettre cette évaluation.

Se pose dès lors la question de savoir si la volonté de satisfaire aux exigences de la certification, notamment au niveau de la démonstration des compétences, n'est pas en contradiction avec les prémisses d'une évaluation authentique comprenant notamment la mobilisation de savoirs appropriés et le fait de ne pas se contenter de reproduire des raisonnements afin de satisfaire à des exigences (Wiggins, 1990).

## **2. Dispositifs de certification**

Dans le contexte de l'évaluation du dispositif de la formation de la Haute école pédagogique du Valais (Périsset Bagnoud, Andrey-Berclaz, Steiner & Ruppen, 2006), des insatisfactions ont été constatées de la part de tous les acteurs quant à la mise en œuvre du bilan de compétences certifiant la fin des études. Ce bilan de compétences était conçu comme une soutenance par l'étudiant des compétences qu'il aurait acquises dans sa formation. L'étudiant était accompagné dans cette démarche par un ensemble de dispositifs et d'instruments dont le portfolio. La structure de ce portfolio était basée sur la reconnaissance des compétences. Ces compétences, et des sous-compétences pour chacune d'entre elles<sup>1</sup>, étaient de plus énumérées de manière exhaustive dans un référentiel de compétences.

En principe, on pourrait s'attendre malgré cette tension entre évaluation et subjectivation, qu'à travers des négociations entre formé et formateurs (Mottier Lopez & Vanhulle, 2009), les compétences soient interprétées de manière créative par chaque étudiant en vue de l'examen final. L'étude révélait une impression de grande conformité des productions des étudiants, envers les exigences du dispositif, ainsi qu'un manque d'originalité et donc de crédibilité lors de la soutenance.

Suite à une recherche sur les dispositifs existants dans l'institution (Périsset Bagnoud & Buisse, 2008) et à différentes recherches (Buisse, 2008a, 2008b, 2009, sous presse; Buisse & Vanhulle, 2009), un nouveau portfolio (Buisse & Vanhulle, 2010) a été introduit en même temps que de nouveaux critères d'évaluation dans le cadre de cette démarche certificative.

---

<sup>1</sup> Le référentiel est composé de 15 compétences recouvrant les champs suivants : « Enseigner et former » (6 compétences), « Réfléchir sur sa pratique »(4), « Eduquer et former »(3) et « Travailler en équipes »(2).

Outre un changement d'intitulé – le « bilan de compétences » devenant « présentation critique du portfolio » - les critères d'évaluation ainsi que les processus ont été modifiés.

En effet, le portfolio étant reconnu comme un instrument d'évaluation authentique, nous avons tenté d'amener l'étudiant à s'autoréguler en fonction de finalités constitutives de la formation professionnelle qui ne sauraient toutefois devenir des critères certificatifs entraînant un conformisme. Les étudiants sont donc amenés à élaborer des savoirs professionnels sans se référer à des grilles évaluatives tout au long de leur formation. Ce n'est que vers la fin de la formation qu'ils sont invités à établir des liens entre ces savoirs, subjectivement formulés et élaborés sur la base de traces *d'agirs professionnels* dûment documentées à travers le portfolio, et leur interprétation du référentiel de compétences.

Si le référentiel de compétences continue de baliser l'examen final, son interprétation subjective est encore plus encouragée. Par exemple, la liste exhaustive des sous-compétences est supprimée au bénéfice d'indicateurs, non limitatifs, et les étudiants sont encouragés à reformuler les compétences et à se doter de leurs propres indicateurs. D'autre part, la démarche du portfolio et sa structure ont changé pour faire place à un portfolio de deux natures : un portfolio de suivi des études et un portfolio de développement professionnel (Buisse et Vanhulle, 2009). Si les compétences servent encore de structure à la conception de la formation, les étudiants sont amenés tout au long de leur formation à élaborer des savoirs professionnels. L'accent est mis sur les médiations structurantes dans cette réélaboration subjective, tandis que les médiations contrôlantes sont proposées en vue d'un développement de l'autoévaluation et de l'apprentissage autorégulé (Buisse, 2009).

Lors de l'élaboration des documents menant à la certification, qu'ils soient un document créé sur mesure pour la soutenance d'un bilan de compétence, selon l'ancienne procédure de certification, ou un document résumant l'argumentation qui aura lieu en se fondant sur des analyses réflexives extraites du portfolio, selon la nouvelle procédure, les étudiants bénéficient de différentes médiations.

D'une part, l'autoévaluation exigée par les deux procédures ne se déroule pas en absence d'hétérorégulations. Celles-ci sont autant de médiations contrôlantes (Buisse, 2009) agissant sur l'intériorisation des processus d'évaluations par le sujet. Toutefois, l'effet développemental de l'intériorisation de ces médiations dépend à la fois du formateur, ou du dispositif qui les propose, et de l'autodéveloppement du sujet. Il est donc difficile d'en prédire le résultat autrement qu'en parlant d'adéquation entre l'état de développement de l'autonomie du sujet et le caractère plus ou moins strict du contrôle externe exercé par les dispositifs. La qualité et l'adaptabilité des médiations semblent dès lors une condition essentielle à la qualité d'évaluation authentique associée à la certification.

D'autre part, l'étudiant bénéficie lors de sa formation de nombreuses médiations structurantes lui permettant d'intérioriser les savoirs proposés et d'élaborer de nouveaux savoirs professionnels (Buisse & Vanhulle, 2009). Ces médiations structurantes ont leur origine, entre autres, dans les concepts donnant un sens aux savoirs. Les propriétés déterminantes des concepts sont entre autre leur caractère explicite et le fait qu'ils permettent un système d'organisation, logique et hiérarchique.

Idéalement, les concepts scientifiques reflètent ce qui est vu comme l'essence d'un certain aspect de la réalité (Van der Veer, 1998). La médiation structurante amènerait ainsi le sujet à prendre en compte différents savoirs dans l'examen de ses régulations et donc à faire preuve de réflexivité structurante<sup>2</sup> dans le sens d'une abstraction réfléchie.

L'intériorisation de la médiation du portfolio résulterait dans le contrôle que prennent les apprenants sur leur processus de formation et sur leur identité professionnelle (Berrill & Whalen, 2007). Ceci correspond à une médiation contrôlante. A notre avis, si le portfolio va jusqu'à infléchir le processus de régulation utilisé par le sujet lui-même et ce qu'il prend en compte lors de sa réflexivité, alors il offre également une médiation structurante (Buisse & Vanhulle, 2010).

---

<sup>2</sup> Réflexivité structurante : pouvant inclure la prise en compte de différents savoirs et informations afin de réorienter le processus de régulation, la consolidation de la régulation aboutie et ainsi de l'appropriation de nouveaux savoirs; la restructuration des savoirs préexistants chez le sujet (Buisse, 2009).

Dans cette recherche, nous souhaitons observer les tensions constructives et destructives qui se dégagent (Vermunt & Verloop, 1999) des dispositifs plus ou moins contrôlants. En effet, on peut considérer que le dispositif précédent – « bilan de compétences » - est faiblement structurant durant la formation à travers son portfolio – et fortement contrôlant à travers ses critères d'évaluation ; tandis que le nouveau dispositif – « présentation critique du portfolio » - est fortement structurant à travers son portfolio (Buysse & Vanhulle, 2010) et plus faiblement contrôlant à travers ses critères d'évaluation.

### **3. Changement de dispositif**

Nous pouvons comparer les deux dispositifs de la manière suivante.

Le portfolio du dispositif « bilan de compétences », même s'il proposait l'équivalent de séminaires d'intégration, n'offrait pas de guide de questionnement intégré à la démarche du portfolio. Sa structure invitait à classer des traces et particulièrement des attestations diverses. Il permettait également d'organiser l'ensemble selon les compétences du référentiel. Notons que tous les thèmes enseignés et les stages étaient formellement signalés comme contribuant à développer certaines compétences, voire certaines sous-compétences, clairement identifiées

Le « bilan de compétences » lui-même reposait sur une soutenance de certaines compétences prédéterminées, recouvrant huit compétences dans les champs « Réfléchir sur sa pratique », « Eduquer et former » et « Travailler en équipes ». Tant le référentiel, que les critères de la soutenance, était précis et détaillés. Nous pouvons donc parler à ce stade du dispositif de médiations contrôlantes fortes. Dans le meilleur des cas, l'étudiant osait interpréter librement le référentiel, malgré l'existence de sous-compétences définissant de manière stricte chaque compétence. Éventuellement, le sens qu'il donnait aux compétences est négocié avec certains formateurs qu'il aurait consultés à ce sujet. Les critères de l'évaluation mettaient l'accent sur l'existence d'une situation clef qui permettait d'argumenter les compétences mais aussi sur le fait de retracer comment celles-ci se seraient développées.

Dans le cas du dispositif actuel « présentation critique du portfolio », l'étudiant bénéficie encore de l'équivalent des séminaires d'intégration, mais il dispose également d'un portfolio de développement qui propose des rubriques d'analyse et des questionnements précis. Il est conçu afin de mener l'étudiant vers l'élaboration subjective de savoirs professionnels reposant sur l'analyse des situations d'enseignement et de savoirs théoriques. Il dispose également d'un portfolio de suivi des études qui facilite la prise en main des apprentissages et de leur évaluation, à travers des rubriques et questionnements portant sur la fixation d'objectifs et l'autoévaluation de leur atteinte. Le portfolio offre ainsi à la fois des médiations contrôlantes et structurantes fortes. Celles-ci sont toutefois dans un premier temps orientées vers l'élaboration de savoirs professionnels. Ensuite seulement, et surtout vers la fin de ses études, l'étudiant est invité à faire des liens entre ces savoirs professionnels et son interprétation personnelle des compétences.

Même si elles sont encore liées aux stages, les compétences du référentiel ne sont plus mises en lien systématiquement avec les différents thèmes enseignés. En effet, l'étudiant est amené à s'interroger par lui-même, grâce au portfolio, sur ce qui peut fonder, pour lui, les compétences. Il est admis que chacun puisse invoquer différents savoirs à la base des compétences développées. Le référentiel lui-même ne propose plus de sous-compétences, mais des indicateurs sont proposés au sein d'une liste non-exhaustive.

Du point de vue des critères de l'évaluation (voir tableau 1 pour des exemples), la présentation critique du portfolio met l'accent sur l'argumentation de l'atteinte de trois compétences librement choisies, mais représentant chacun des champs du référentiel : « Enseigner et former », « Eduquer et former » et « Travailler en équipes ». Notons que le champ « réfléchir sur sa pratique » ne figure pas dans les compétences devant être soutenues car il est évalué sur la base de la soutenance elle-même. Les compétences présentées doivent non seulement être interprétées de manière personnelle mais être fondées sur deux situations d'enseignement à partir desquelles le candidat pense pouvoir les inférer. Il doit pour cela se fonder sur des savoirs professionnels.

**Tableau 1 : Exemples de différences entre les critères d'évaluation des deux dispositifs (extrait des des instruments d'évaluation)**

Critères et indicateurs de l'évaluation du « bilan de compétences »	Critères et indicateurs de l'évaluation de la « présentation critique du portfolio »
<p><i>Il/elle présente et argumente les éléments caractéristiques de son processus de formation et met en évidence la construction de son identité professionnelle.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les situations-clés appartenant au processus de formation en lien avec les compétences choisies pour le bilan de compétences sont nommées. Leur importance dans le processus de formation est analysée.</li> <li>- L'argumentation est en lien direct et étroit avec les compétences présentées.</li> <li>- Les éléments constitutifs de son identité professionnelle sont explicités.</li> <li>- Des documents ou des expériences appuient l'argumentation.</li> </ul>	<p><i>Sur la base du portfolio, il/elle présente et argumente les éléments caractéristiques de son processus de formation et met en évidence la construction des savoirs professionnels qui lui permettent d'être un-e enseignant-e et contribuent à son identité professionnelle.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le portfolio atteste du parcours de formation à travers les analyses de thèmes, les rapports de stage, etc.</li> <li>- Des objectifs de formation sont relevés à différentes étapes du parcours.</li> <li>- L'apport des différents aspects de la formation ressort clairement dans des exemples de savoirs professionnels développés.</li> <li>- L'étudiant-e explique comment il a piloté ses apprentissages durant ses études.</li> <li>- Il mentionne son rapport au savoir et à l'expérience.</li> <li>- Il explicite comment il a tenu compte ou non des différents apports des formateurs.</li> <li>- Le portfolio appuie l'argumentation.</li> </ul>
<p><i>Il/elle s'appuie sur divers concepts théoriques pour enrichir son argumentation.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les concepts et théories choisis sont pertinents et en lien avec les compétences démontrées.</li> <li>- L'argumentation se fonde sur des théories et/ou des concepts.</li> <li>- Les concepts théoriques sont définis de façon correcte et précise et sont contextualisés.</li> <li>- Un recul critique est pris face aux apports théoriques.</li> </ul>	<p><i>A l'aide du portfolio, des savoirs professionnels sont mis en valeur dans au moins une performance par compétence retenue et ils sont éclairés par des éléments théoriques.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les savoirs professionnels sont énoncés de manière personnelle et sont cohérents par rapport à la situation retenue,</li> <li>- Les analyses du portfolio établissent les liens entre les performances, les compétences et les savoirs professionnels.</li> <li>- L'argumentation se fonde sur des théories et/ou des concepts significatifs et pertinents.</li> <li>- Les théories et/ou les concepts sont définis de façon correcte et précise et sont contextualisés.</li> <li>- Les éléments théoriques sont référencés.</li> </ul>
<p><i>Il/elle est capable de prendre de la distance et d'évaluer le bilan de compétences ainsi que les divers processus qui ont abouti au bilan de compétences. Il/elle démontre son profil professionnel d'enseignant-e.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Son profil professionnel d'enseignant-e est mis en évidence d'une manière cohérente (forces, ressources, limites et faiblesses).</li> <li>- La description des forces et des difficultés s'appuie sur les compétences du référentiel.</li> <li>- Son profil professionnel découle de son processus de formation.</li> <li>- Son profil professionnel se base sur la méta-réflexion portée dans la construction de son bilan de compétences.</li> <li>- Un recul critique met en évidence les différents outils utilisés en pratique réflexive.</li> <li>- Ce recul critique permet aussi d'évaluer sa propre démarche dans la construction du bilan de compétences.</li> </ul>	<p><i>Il/elle est capable de prendre de la distance et d'évaluer son processus de formation ainsi que l'impact des outils de pratique réflexive qui l'ont amené à construire sa présentation critique du portfolio.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'étudiant-e explique, avec des exemples concrets, en quoi le portfolio, le journal de bord de formation ainsi que les autres instruments de pratique réflexive proposés par la HEP-VS (mentorat, intervision, analyse des pratiques, études de cas, etc.) ont pu soutenir sa réflexion.</li> <li>- L'étudiant-e démontre sa capacité à analyser sa pratique, à trouver des solutions pertinentes, à construire des savoirs professionnels sur la base de situations d'enseignement et de savoirs théoriques.</li> <li>- Il-elle présente les critères qui lui permettent d'évaluer et de documenter le résultat et la qualité de cette démarche.</li> </ul>

#### 4. Analyse

A travers la comparaison de productions des étudiants issues des deux dispositifs, nous proposons une interprétation de l'effet des dispositifs d'évaluation certificative et du dispositif de portfolio associé. Nous avons procédé, à titre d'analyse exploratoire, à l'examen d'un échantillon formé par les dossiers écrits<sup>3</sup> exigés lors de la certification finale de six étudiants ayant dû suivre l'une des deux procédures. Nous avons procédé selon la méthodologie développée dans nos précédents travaux et reposant sur le croisement d'une analyse de discours et d'une analyse de contenu (Buysse & Vanhulle, 2009; Buysse, sous presse-b). Elle met en œuvre notamment une matrice de systèmes de régulations et d'empans réflexifs permettant, dans une certaine mesure, de situer le développement professionnel de l'étudiant (Buysse, sous presse; Buysse & Vanhulle, 2009).

Nous avons accompagné ces analyses d'une observation des énonciations des compétences, plus ou moins réinterprétées, et de récolte de commentaires des étudiants sur les dispositifs respectifs. Soulignons que ces analyses n'avaient aucunement comme but d'inférer des compétences ni de comparer le niveau de développement professionnel effectivement atteint par l'une ou l'autre volée. Il s'agit avant tout de révéler si l'explicitation indispensable à l'évaluation des compétences est plus ou moins aboutie selon les dispositifs.

#### 5. Résultats

Nous constatons une différence d'empan réflexif entre les étudiants ayant été certifié selon l'ancien et le nouveau dispositif. Dans le nouveau dispositif, « présentation critique du portfolio », il ressort, dans plusieurs cas, une appropriation plus approfondie des savoirs du moins au niveau de leur énonciation. Celle-ci est plus subjective, dénotant une plus grande aisance à prendre position par rapport aux savoirs théoriques. Notons également que le discours lui-même se permet de mettre en lien d'autres savoirs que ceux attendus traditionnellement par rapport à certaines compétences. On remarque également une plus grande diversité dans les sources théoriques invoquées dans le cadre de l'argumentation entourant l'*agir professionnel* et les compétences. La définition des compétences fait plus largement l'objet d'une reformulation, même si il y a encore une grande influence des indicateurs fournis dans le référentiel. Ce qui change toutefois fondamentalement à ce niveau, c'est l'analyse des situations d'enseignement impliquées dans la démarche. En effet, celles-ci semblent plus crédibles dans la mesure où on distingue plus l'enseignement qui en a été tiré ou le raisonnement et le savoir professionnel qui les a précédés. Dans les textes ressortant du dispositif « bilan de compétences », la nécessité de prouver ces compétences semblait avoir pris le dessus et les liens théoriques semblaient parfois forcés.

Du point de vue de l'analyse des empans réflexifs - ce que le sujet prend en considération- et des systèmes de régulation - ce à quoi le sujet tente de répondre - (Buysse, sous presse), nous remarquons aussi certaines différences. Soulignons que ces différences sont celles des textes étudiés et ne permettent pas de conclure, dans le cadre de cette recherche, à des différences sur le terrain. Le dispositif « bilan de compétences » semble engendrer plus de textes impliquant un empan réflexif égocentré, marqué par d'abondantes références à des auteurs tels Ada Abraham, dans lequel l'étudiant tente de comprendre sa posture et de mettre en valeur ses capacités d'autoanalyse. La « présentation critique du portfolio » semble favoriser des empans réflexifs contextuels, mettant les élèves au centre de la réflexion. Les deux situations concrètes semblent également favoriser la régulation des actions concrètes d'enseignement, tandis que le critère portant sur une expérience ayant amené une remise en question de sa manière de voir l'enseignement semble quant à lui entraîner des régulations des conceptions. Il convient toutefois de prendre en compte dans ces résultats, le fait que le « bilan de compétences » demandait de soutenir trois compétences liées à réfléchir à sa pratique, ce qui pouvait être compris comme une invitation à justifier d'une posture réflexive. L'insistance sur un profil professionnel peut

---

<sup>3</sup> Les dossiers écrits du « bilan de compétences », respectivement de « la présentation critique du portfolio », doivent être remis par les étudiants aux experts quelques semaines avant l'examen terrain. Cet examen terrain a lui même lieu plusieurs semaines avant la soutenance du « bilan de compétences » ou de « la présentation critique du portfolio ».

également inciter à se mettre en avant comme quelqu'un qui a évolué au niveau personnel et semble inciter à décrire une régulation des sous-jacents.

Il ressort également de cette analyse un lien possible entre le développement professionnel dont témoigne le texte, d'après les analyses de discours, et le niveau de liberté dans l'interprétation des compétences.

Lors d'entretiens préalables à la soutenance elle-même, plusieurs étudiants ont fait observer à quel point les nouveaux critères sont impossibles à suivre à la lettre car ils ne permettent pas de se baser sur la grille d'évaluation pour rédiger les textes et préparer la soutenance. L'appel constant à la subjectivité de l'étudiant et l'absence de choix imposés a constitué d'après eux une grande difficulté. Cette difficulté semble avoir été si grande que certains semblent s'être basés sur les critères de l'ancien dispositif pour la rédaction de leur texte. Toutefois, dans l'ensemble, les textes semblent plus différenciés et originaux d'un étudiant à l'autre.

## **6. Discussion**

En fonction de ces premiers résultats, nous pouvons considérer que le nouveau dispositif permet une plus grande authenticité dans les productions des étudiants en fonction de l'examen final. L'idéal aurait été la présentation d'un portfolio sans référence aux compétences. Cette démarche permettrait certes aux étudiants de mettre en valeur leur autoévaluation et aux experts de se laisser convaincre, mais se poserait alors la question des critères et des finalités. Nous considérons, en l'état actuel, que nous ne pouvons pas faire l'impasse d'une certaine référence aux compétences dans les systèmes d'évaluation finale.

Quant aux raisons qui ont amené ce changement dans les productions finales, nous devons retenir à notre avis : le nouveau portfolio et les nouveaux critères. Il nous est impossible toutefois de les dissocier à ce niveau.

Il semble que la certification sur la base d'un bilan de compétences uniquement engendre un conformisme au détriment de la qualité de l'évaluation. Des améliorations semblent possibles en séparant les compétences du processus de formation, tout en les gardant en tant que finalité de la formation. Les objectifs intermédiaires peuvent dès lors être partiellement dévolus à l'étudiant. Le portfolio semble ainsi pouvoir reprendre sa place d'instrument d'auto-évaluation au service des apprentissages de l'apprenant. La certification se déroule dès lors sur la base des savoirs professionnels élaborés en cours de formation par l'étudiant avec un moindre souci de complaisance à une norme et s'approche quelque peu de l'évaluation authentique qu'elle pourrait être.

Nous devons également nous poser la question de l'importance des frictions entre le dispositif et les styles des étudiants. Si nous prenons en considération les effets de la congruence ou de la non-congruence (voir tableau 2) entre le contrôle exercé par le formateur et le niveau d'apprentissage autorégulé de l'étudiant (Buysse, 2007; Vermunt & Verloop, 1999), nous pourrions esquisser le raisonnement suivant :

- Au plus la structuration est forte, par exemple grâce à un portfolio à guide d'écriture, au plus un raisonnement professionnel peut être acquis par les étudiants durant la formation ;
- Une structuration faible durant la formation, par exemple le portfolio libre, favorisera les étudiants disposant d'un style d'apprentissage autorégulé et de facilités au niveau de l'écriture réflexive ;
- Au plus le contrôle est fort durant la formation et les examens, au plus les étudiants de style dépendant des régulations externes, donc prompts à se fier à des grilles critériées, seront sécurisés et parviendront à satisfaire aux critères ;
- Au plus le contrôle est faible durant les examens, au plus les étudiants ayant développé des savoirs professionnels sont mis en valeur ;

- Si le système de formation et d'évaluation propose une médiation structurante et une médiation contrôlante fortes lors de la formation, tout en permettant aux étudiants de moduler eux-mêmes l'importance de la médiation en fonction de leurs besoins, alors les frictions entre le dispositif et

**Tableau 2 : Congruence et friction dans les régulations (d'après Vermunt et Verloop, 1999, p. 270)**

Relation entre les niveaux de régulations des processus d'apprentissage par l'enseignant et les niveaux de régulations par l'étudiant.			
	Niveau de régulation de l'apprentissage par l'enseignant, représentant une médiation contrôlante plus ou moins forte		
Niveau d'autorégulation de l'apprentissage par l'étudiant	Fort	Partagé	Relâché
<i>Élevé</i>	Friction destructive, remise en question de l'autorégulation	Friction destructive, remise en question de l'autorégulation	Congruence, donc stabilité pour l'étudiant
<i>Intermédiaire</i>	Friction destructive, remise en question de l'autorégulation	Congruence, donc stabilité pour l'étudiant	Friction constructive entraînant un développement de l'autorégulation
<i>Bas</i>	Congruence, donc stabilité pour l'étudiant	Friction constructive entraînant un développement de l'autorégulation	Friction destructive, aucun développement de l'autorégulation et faible potentiel d'apprentissage

leur style d'apprentissage peuvent être optimisées afin d'être soit congruentes, soit constructives. Les étudiants peuvent ainsi développer l'autorégulation nécessaire pour pouvoir atteindre les exigences de la « soutenance critique du portfolio » qui repose sur une médiation contrôlante faible pour l'examen.

Nous devons toutefois nous interroger si le dispositif d'évaluation critérié est encore optimal pour ce genre d'épreuve. Nous avons commencé à introduire, tant dans l'accompagnement au portfolio, que dans la formation en stage, l'utilisation d'une matrice (voir tableau 3) permettant de situer l'empan réflexif et le système de régulation pris en considération par l'étudiant lors de son agir professionnel. Cette matrice a également été utilisée lors de certaines évaluations et semble pouvoir aider à évaluer l'atteinte de certains objectifs attendus d'un professionnel de l'enseignement. En effet, on peut considérer qu'il ressort des différentes compétences exigées la

**Tableau 3 : Matrice des systèmes de régulation et des empan réflexifs (Buysse, sous presse)**

		Système régulé			
		Absence de régulation	Régulation de l'action	Régulation des conceptions	Régulation des sous-jacents
Empan réflexif	Pas de réflexivité				
	Égocentrée				
	technique				
	contextuel				
	critique				

nécessité pour le futur enseignant de placer l'élève au centre de la démarche réflexive et de mettre

l'accent sur les actions concrètes liées à l'enseignement, après avoir fait évoluer, si nécessaire, ses conceptions.

Nous nous permettons de suggérer que l'évaluation de ces éléments en complément de l'observation sur le terrain permettrait de contourner l'obstacle de la conformité à des critères. D'autre part, nous osons avancer que le véritable débat ne doit pas porter sur la pertinence d'utiliser la notion de compétence en éducation, mais bien sur la manière de proposer une formation qui permet aux étudiants de les atteindre et sur le genre d'évaluation qui serait pertinente. Si les compétences sont réduites à de simples savoir-faire, alors effectivement elles deviennent inopérantes. Les compétences doivent être considérées dans toute leur complexité, tant au niveau de la formation que de leur évaluation. A cette condition, elles peuvent servir de guide dans l'atteinte des finalités de la profession enseignante. Une compétence vue dès lors comme le moyen d'atteindre la finalité, et comme la résultante d'un processus de formation, prend tout son sens. Nous pouvons former nos étudiants afin de leur permettre d'élaborer les savoirs nécessaires pour faire face à des situations diverses et inédites propres aux métiers de l'humain. Lors de la mobilisation de ces savoirs, nous pourrions inférer qu'ils ont les compétences requises en les observant et en les amenant à s'explicitier. La finesse de nos observations ne saurait reposer sur des grilles critériées, a priori réductrices de la réalité complexe que sont sensées refléter les compétences. Une approche plus authentique de l'évaluation est donc nécessaire, toute réduction normative étant contradictoire avec le concept même de compétence professionnelle.

## 7. Références bibliographiques

- Antonek, J. L. (1997). The Student Teacher Portfolio as Autobiography: Developing a Professional Identity. *Modern Language Journal*, 81(1), 15-27.
- Berrill, D. P. & Whalen, C. (2007). "Where are the children?" Personal integrity and reflective teaching portfolios. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 868-884.
- Buysse, A. (2007). *Le théâtre : au-delà du jeu. Une exploration de la médiation de l'apprentissage autorégulé par la forme théâtrale* (Vol. 114 Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation). Université de Genève.
- Buysse, A. (2008a). *Cadre de réflexion pour la pratique réflexive à la HEP-VS*. Rapport à l'attention de la Haute école pédagogique du Valais.
- Buysse, A. (2008b). *La pratique réflexive aujourd'hui dans les formations à l'enseignement : une revue de littérature anglophone*. Manuscrit non publié, Groupe de recherche TALEs, Université de Genève.
- Buysse, A. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes : une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31 (3), 585-602.
- Buysse, A. (sous presse, 2010). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In P. Maubant & S. Martineau (Ed.), *Ancrages organisateurs de la pratique enseignante et logiques d'action : Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa: Presses universitaires d'Ottawa.
- Buysse, A. & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions Vives* 5 (11), 225-245.
- Buysse, A. & Vanhulle, S. (2010). Le portfolio: une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32(1), 87-104.
- Costantino, P., De Lorenzo, M. & Kobrinski, E. (2002). *Developing a Professional Teaching Portfolio*. Boston: Pearson.
- Deum, M. & Vanhulle, S. (2008). *Le portfolio, un outil de professionnalisation des enseignants* (Vol. 116 Cahier de la section des sciences de l'éducation). Genève: Université de Genève.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (Ed.). (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Doolittle, P. (1994). *Teacher Portfolio Assessment*. ERIC/AE Digest (No. EDO-TM-94-07). ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, Washington, DC)

- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Foster, B. R., Walker, M. & Song, K. H. (2007). *A begining Teaching portfolio Handbook*. Upper Saddle River (NJ): Pearson.
- Mottier Lopez, L. & Vanhulle, S. (2009). Portfolios et entretiens de coévaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants. In G. Baillat, C. Thélot, L. Paquay & J.-M. De Ketele (Ed.), *Evaluer pour former, quelles démarches, quels outils ?*. Bruxelles: De Boeck.
- Paris, S. G. & Ayres, L. R. (1994). *Becoming Reflective Students and Teachers with portfolios and Authentic Assesment*. Washington D.C.: APA.
- Périsset Bagnoud, D. & Buysse, A. (2008). La pratique réflexive entre intentions et situations de formation. In L. Mottier Lopez, Y.-E. Dizerens, G. Marcoux & A. Perréard Vité (Ed.), *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension*. Actes du 20e colloque ADMEE-Europe, Université de Genève, Suisse: Consulté le 20 janvier 2009 dans <https://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/j-s5/j-s5-4/>.
- Périsset Bagnoud, D., Andrey-Berclaz, M., Steiner, E. & Ruppen, P. (2006). *L'alternance intégratrice : les propositions de la HEP-VS*. Actes du Forum HEP-BEJUNE, 2-28 septembre 2005.
- Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? *Formation professionnelle suisse*, 2001, (4), 25-28.
- Van der Veer, R. (1998). From Concept Attainment to Knowledge Formation. *Mind, Culture, and Activity*, 5(2), 89-94.
- Vanhulle, S. (2005). How future teachers develop professional knowledge through reflective writing in a dialogical frame. *Educational studies in language and literature* (5), 287-314.
- Vanhulle, S. (2008a). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In P. Pastré & Y. Lenoir (Ed.), *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels* (pp. 227-254). Toulouse: Octarès.
- Vanhulle, S. (2008b). La réflexivité des enseignants. In A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire des sciences de l'éducation*. Paris: PUF.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Bern/ Neuchâtel: Peter Lang.
- Vanhulle, S. & Schillings, A. (2004). *Former des enseignants compétents en lecture-écriture : interactions sociales, portfolio, et écriture réflexive*. Bruxelles: Labor.
- Vermunt, J. D. & Verloop, N. (1999). Congruence and Friction between Learning and Teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257-280.
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2).