

CHAPITRE 9. PORTFOLIOS ET ENTRETIENS DE CO-ÉVALUATION : DES LEVIERS DE LA PROFESSIONNALISATION DES JEUNES ENSEIGNANTS

Lucie Mottier Lopez, Sabine Vanhulle

in Gilles Baillat et al., Évaluer pour former

De Boeck Supérieur | « Pédagogies en développement »

2008 | pages 143 à 158

ISBN 9782804156619

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/evaluer-pour-former-outils-dispositifs-et-acteurs--9782804156619-page-143.htm>

!Pour citer cet article :

Lucie Mottier Lopez, Sabine Vanhulle, « Chapitre 9. Portfolios et entretiens de co-évaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants », *in Gilles Baillat et al., Évaluer pour former*, De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2008 (), p. 143-158.
DOI 10.3917/dbu.baill.2008.01.0143

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Chapitre 9

Portfolios et entretiens de co-évaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants

Lucie Mottier Lopez, Sabine Vanhulle

Certains programmes de formation initiale à l'enseignement recourent désormais au portfolio en tant que pratique d'évaluation. Les objectifs fréquemment assignés à cet outil sont d'encourager des prises de conscience chez les étudiants à propos de l'émergence de leurs compétences et de leur identité professionnelles. Les documents qu'il contient attestent de leurs capacités à entrer dans des démarches réflexives et métacognitives et dans des formes de pensée critique et créatrice. Le portfolio se présente encore comme un support à l'intégration de savoirs théoriques et pratiques.

Nous l'examinons ici sous deux angles interdépendants, liés à nos démarches de formation et de recherche¹ : nous l'abordons d'abord comme un outil servant à guider l'appropriation de savoirs et la construction identitaire professionnelle. Il entre alors dans des dispositifs de formation fortement interactifs qui vont jusqu'à vouloir articuler les processus régulateurs de l'évaluation formative aux exigences de l'évaluation certificative.

1. Présentées à l'ADMEE-Europe, Reims, 2005, dans une conférence à deux voix.

Ensuite, nous analysons la fonction de médiation du portfolio dans le bilan des apprentissages tel qu'il se déroule à travers des entretiens de co-évaluation. Un exemple est exposé afin de mettre en évidence, notamment, quelques apports de l'articulation entre le portfolio et les échanges intersubjectifs. Mais avant d'entrer dans ces deux volets, voyons brièvement ce qui semble faire consensus chez plusieurs auteurs francophones à propos du portfolio.

1 LE PORTFOLIO EN FORMATION À L'ENSEIGNEMENT : QUELQUES ÉLÉMENTS DE CONSENSUS

Au-delà de références épistémologiques et théoriques diverses, comme la perspective située, le constructivisme piagétien ou l'interactionnisme social inspiré de Vygotski, la littérature anglophone et francophone relative au portfolio relie l'usage de cet outil à la nature sociale du fonctionnement cognitif. Ce qui peut varier, ce sont entre autres : la définition du «social», entre des perspectives situées très focalisées sur les contextes des situations éducatives et des perspectives davantage culturelles ou décentrées de ces situations ; les conceptions de la notion de «médiation» dans les apprentissages ; le statut attribué au «sujet» apprenant et à la notion d'«identité» ; l'importance effectivement accordée à l'interaction avec les pairs dans le développement cognitif ; la définition des compétences et de l'usage de référentiels ; les conceptions de l'accompagnement et de l'étayage *versus* l'autonomie du formé et, partant, les conceptions mêmes de l'activité évaluative.

Ainsi, la littérature du champ est loin d'être homogène. Des nuances subtiles mais aussi de réelles divergences traversent les conceptions relatives à l'usage du portfolio en formation professionnelle et au type d'évaluation qu'il soutient. Sa définition en tant qu'«instrument», notamment, diffère donc d'un programme de formation à l'autre. Nous ne nous risquons pas à analyser ces différences ici, surtout dans les limites de ces pages. Relevons plutôt quelques éléments clés qui semblent faire consensus au moins parmi divers formateurs-chercheurs francophones².

Comme le résume Bélair (2005), le portfolio se définit fréquemment comme «un outil d'auto-évaluation et d'évaluation dynamique, facilitant le dialogue, la négociation et la réflexion sur des thèmes, des objectifs ou des compétences abordées». Il «permet à l'étudiant de fournir les preuves factuelles de son niveau de compétences et de justifier la qualité de ses

2. Nous nous appuyons notamment sur les communications de formateurs-chercheurs lors du colloque de l'ADMEE-Europe, Reims, 2005 : A) Symposium consacré à l'évaluation par portfolio en formation professionnelle à l'enseignement (organisation : L. Mottier Lopez) avec L. Allal (discutante), L. Bélair, C. Fantoli, G. Hoefflin, L. Mottier Lopez, B. Noël, J. Rouiller, E. Runtz-Christan, S. Vanhulle (discutante), E. Wegmuller. B) Communications en atelier, notamment C. Vanieuwenhoven, D. Ledur et M. Labeau ; M. Deum, C. Mattar et S. Vanhulle.

performances», de prendre conscience de ses forces et faiblesses, mais aussi, de se positionner, de «prendre parti».

Au-delà d'une diversité d'appellations (dossier d'apprentissage, dossier de développement professionnel, etc.), le portfolio en formation à l'enseignement est le plus souvent traité comme outil d'autoquestionnement, de développement d'une pratique réfléchie (*praxis*), d'intégration théorie-pratique ou encore de conscientisation, pour l'étudiant, de ses rapports propres aux savoirs, à la profession d'enseignant, à des valeurs, aux autres et à soi-même (Runtz-Christan et Rouiller, 2005). Orienté vers le développement de compétences complexes, il fait intervenir diverses formes de pensée, réflexive, critique et créative (Vanhulle et Schillings, 2004); métacognitive et ancrée dans des concepts autant que dans des pratiques (Noël, 2005); expérimentielle et narrative mais aussi distanciée et offerte à l'abstraction réfléchissante; objectivante et (inter)subjective (Vanhulle, 2005).

2 UN OUVRAGE ÉVOLUTIF POUR UN PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT

Tout cela met en exergue la double dimension du portfolio, autant «produit» matériel réalisé en fonction de consignes déterminées, qu'élément d'un processus.

2.1 Les deux facettes de l'instrument : instrumental et sémiotique

La dimension «produit» se reflète dans la fonction d'archivage du portfolio, dans son statut d'outil de monstration – pouvant aller, selon les cas, jusqu'à la présentation des compétences acquises à des étapes déterminées. Ainsi, c'est comme produit réalisé à un moment donné qu'il vient outiller la certification à travers des entretiens de co-évaluation. Mais le portfolio fait aussi figure d'«œuvre», ou d'«ouvrage», ou d'«artéfact», achevé provisoirement aux étapes clés de la formation, toujours ouvert à des réorganisations. Il illustre les moments du processus que ces pièces jalonnent, il alimente un devenir. La première condition de réussite du recours à cet outil est, dès lors, dans le rapport de l'étudiant au portfolio comme projection concrète de sa progression et des éléments de cette progression qu'il désire donner à voir. De matériel (c'est un simple porte-document, au départ), l'instrument se fait ainsi reflet, témoignage: il montre, il signifie, c'est un outil sémiotique qui médiatise une activité prolongée d'apprentissage.

Si le portfolio soutient un parcours singulier, il sert aussi de base à la construction de savoirs et de questionnements partageables. Ses documents sont propices à l'échange avec autrui (les pairs, les formateurs): d'après les portfolios, où en sommes-nous par rapport à telle compétence? Pourquoi tel concept fait-il sens aujourd'hui? Comment redéfinir tel type de problème que

plusieurs rencontrent fréquemment dans les classes ? Comment sommes-nous parvenus à telle compréhension, reformulation, solution ? Quelle culture de l'enseignement/apprentissage se dessine à partir de nos portfolios respectifs ? Comment y sommes-nous parvenus ?

2.2 Portfolio et didactique des savoirs professionnels

En d'autres termes, le portfolio-processus a pour fonction fondamentale de socialiser l'engagement des formés dans leurs apprentissages à partir du principe même de ce que Jorro (2001) nomme « l'apostrophe évaluative ». Dans notre perspective, l'auto-évaluation continue, que le portfolio stimule, vient nourrir la construction collective de savoirs. En articulant ainsi l'auto-questionnement et sa socialisation, le portfolio s'inscrit dans une didactique des savoirs professionnels (Vanhulle, à paraître).

Celle-ci vise à intégrer dans un dispositif qui associe étroitement apprentissage, évaluation et développement professionnel, des démarches d'appropriation qui mettent en tension les contenus mêmes de toute formation en alternance, partagée entre des cours et des stages, mais surtout oscillant entre des visions multiples et contradictoires sur l'éducation et l'enseignement.

Certains théoriciens de l'alternance en formation parlent volontiers d'une pédagogie du « tiers-temps formatif » (Vanhulle, Merhan et Ronveaux, à paraître) pour désigner la construction de soi par l'« alternant », à travers des types de savoirs, des espaces, des temporalités, des communautés de pratiques différents : ce travail consiste à « faire avec » l'hiatus partiel entre la théorie et la pratique, irréductibles l'une à l'autre, et à se construire une culture de manière autonome. C'est une traversée faite de ruptures et de tensions pour le formé, qui, à notre sens, doit être accompagnée et outillée. L'instrument portfolio fait partie des modalités possibles d'accompagnement. Sans résoudre la question des hiatus théorie-pratique et des contradictions, il sert au moins à mettre à plat les différentes sources possibles de progression, de compréhension des phénomènes rencontrés dans les stages, d'interprétation des faits éducatifs à partir de théories et de définition de sa propre approche d'enseignant en devenir.

2.3 Des écrits de formation balisés par des critères

Dans cet esprit, le portfolio doit contenir davantage que de simples bilans d'activités de stages ou autres grilles de performances attestables à travers des comportements ad hoc. Dans des dispositifs tels que ceux de Vanhulle et Schillings (2004) et Deum, Mattar et Vanhulle (2005), les consignes d'écriture des textes à verser dans le portfolio ont pour buts d'entraîner les futurs enseignants dans des démarches intellectuelles complexes.

Les textes à verser au portfolio sont dans ce cadre des écrits réflexifs de retour sur des pratiques ou sur sa trajectoire intellectuelle, de conceptualisation, d'auto-évaluation des compétences, etc. Chaque type de texte demandé est balisé par des critères utiles à sa rédaction, qui sont en même temps des critères pour l'(auto)évaluation. Ils se déclinent et se hiérarchisent avec des priorités différentes selon qu'ils servent l'évaluation formative ou l'évaluation certificative. Parmi ces critères, selon les consignes d'écriture proposées, on retrouve par exemple, l'appropriation du genre discursif spécifique, la pertinence des analyses et des exemples choisis, la mise en évidence des liaisons effectuées entre la théorie et la pratique, le positionnement dans une énonciation personnelle, etc. Ces critères soutiennent avant tout une régulation dialogique et interactive des apprentissages, à travers des réponses personnalisées, écrites ou orales, des formateurs aux portfolios.

Tous les textes ne sont pas obligatoirement montrés par l'étudiant (par exemple des descriptions très intimes d'expériences difficiles): la consigne est de réaliser son portfolio personnel à partir d'une série de propositions d'écriture possibles, d'une part, et de ne donner à voir au formateur qu'un portfolio « officiel » qui contient des textes obligatoires bien définis (des bilans d'auto-évaluations, des comptes rendus de stages, des analyses systématiques de pratiques, un récit final de formation). On l'a dit plus haut, ces textes, comme les portfolios, sont multi fonctionnels: en termes d'apprentissage proprement dit, ils servent de points d'appuis à des échanges au sein de cours et de séminaires, entre pairs dans des travaux en groupes et en séances plénières avec les formateurs; ils servent à l'étudiant pour lui-même; ils servent au dialogue régulateur entre formateurs et formés.

Voyons à présent plus en détail en quoi consiste ce processus d'évaluation et de régulation que le portfolio soutient.

3 LE PORTFOLIO, UN OUTIL DE MÉDIATION DES ÉVALUATIONS CONJOINTES

3.1 Évaluations conjointes

La littérature s'accorde à souligner l'effet positif des processus d'auto-évaluation dans la régulation des apprentissages³. Élaborer un portfolio offre précisément des occasions d'auto-évaluation au sens strict (e.g., instruments d'auto-évaluation insérés dans le portfolio, écrits réflexifs), mais également d'évaluations conjointes par des pratiques:

- d'évaluation mutuelle entre pairs (dite « inter-évaluation » dans certains écrits): présentation mutuelle du portfolio, élaboration concertée de certains éléments, de projets de régulation;

3. Voir, par exemple, Allal et Mottier Lopez (2005) pour une revue des écrits francophones sur l'évaluation formative, Black et William (1998) pour une méta-analyse des écrits en langue anglaise.

- de co-évaluation qui désigne une auto-évaluation confrontée à l'évaluation d'un expert ou de plusieurs experts. En cours d'élaboration ou une fois constitué, le portfolio sert de base empirique à des échanges de co-évaluation, y compris dans des entretiens tripartites réunissant, par exemple, un étudiant, un formateur de terrain et un formateur académique ;
- d'évaluations guidées dans des interactions collectives (échanges entre un/des formateur/s et le groupe de formation)⁴, vues comme spécialement propices à la co-construction de représentations communes, de significations, de normes relatives à la pratique du portfolio (Mottier Lopez, 2006).

L'auto-évaluation est intentionnellement confrontée à des interprétations et des appréciations d'autrui, manifestées dans des relations sociales symétriques et/ou asymétriques. Ces confrontations encouragent l'émergence de régulation par la fonction critique de la réflexion imbriquée dans les processus d'auto-évaluation (Jorro, 2004). Ailleurs, nous avons distingué quatre dimensions inter reliées pouvant relever d'une évaluation-négociée au sein d'une réflexion partagée avec autrui (Mottier Lopez, à paraître): (1) *constater, communiquer, décrire une situation vécue*, une compétence professionnelle en construction, une connaissance, un comportement, une progression, un ressenti ; (2) *exprimer et confronter des positionnements et des valeurs* sur les objets dégagés, comprenant l'expression plus ou moins explicite d'une mise en tension entre les valeurs (inter)personnelles et celles qui sont perçues dans les différents contextes de formation expérimentés ; (3) *s'auto- et s'inter-questionner par le moyen d'une réflexion critique et par une problématisation* des objets soumis à réflexion et évaluation conjointe ; (4) *dans le but ultime de se réguler* ; une régulation qui se manifeste dans le « dire » de ce qui a déjà été effectué ou de ce qui est projeté. Le modèle de « l'auto-évaluation explicite » de Campanale (1997) argumente une *confrontation tripolaire* entre le référentiel interne d'action du sujet, les référents externes et les objets évalués. Les référents externes s'expriment par les interprétations des pairs et des experts, ainsi que par des éléments matériels, symboliques, représentationnels présents/construits dans les situations d'évaluation (consignes, grilles de critères, ouvrages de référence, modèles théoriques). Notre conception est que les évaluations conjointes, notamment celles qui impliquent des interventions d'un expert, engagent des processus de référentialisation au sens de Figari (2002), c'est-à-dire la construction et la négociation de référents communs susceptibles de changements et d'évo-

4. La typologie « auto-évaluation, évaluation mutuelle, co-évaluation » est présente dans la littérature francophone (Allal, 1999) et anglophone (Dochy, Segers et Sluysmans, 1999). Nous ajoutons, pour notre part, la catégorie d'évaluation guidée dans des interactions collectives. L'élaboration d'un portfolio implique souvent la combinaison de ces différentes formes d'évaluation.

lutions au fil des expériences confrontées et subjectivées. Mais rappelons que toute auto-évaluation aboutie, quelle que soit sa modalité, débouche, *in fine*, sur une autorégulation de l'activité individuelle (Allal, 1999).

3.2 Médiation du portfolio

Plusieurs auteurs mettent en avant que l'implication des apprenants dans l'évaluation peut être perçue comme une « prise de risque » non négligeable par certains étudiants. Paquay, Darras et Saussez (2001) explicitent les injonctions paradoxales qui sous-tendent toute forme d'auto-évaluation dans une formation certifiée : le fait, par exemple, d'inciter les étudiants à énoncer leurs forces et leurs faiblesses, à exprimer leur interprétation et appréciation alors que, finalement, c'est toujours le formateur qui décide de la certification. Afin de déjouer ces effets pervers, les auteurs proposent différentes stratégies dont celle d'*instrumenter* les démarches d'auto-évaluation. Dans le prolongement de cette idée, notre hypothèse est que l'outil portfolio peut agir sur les paradoxes situationnels en tant que système d'attentes et d'activités négociées qui prépare et participe pleinement au « contrat » de la co-évaluation, en amont et au cours des échanges asymétriques. Les traces issues des différents contextes de formation, sélectionnées pour figurer dans le portfolio, peuvent être mises en relation, analysées et problématisées par le moyen d'une écriture réflexive, par des interactions structurées entre pairs et le formateur, par des interactions collectives. Les outils d'auto-évaluation et les textes réflexifs encouragent un questionnement explicite des réussites, des difficultés plus ou moins surmontées, des régulations mises en œuvre ou projetées. C'est l'occasion de discuter collectivement ou de façon plus individualisée du droit à l'erreur et du droit à l'apprentissage, mais aussi du devoir de la régulation dans la conception d'un développement qui se déroule tout au long d'une vie professionnelle. Ce faisant, le portfolio et sa démarche d'élaboration offrent un étayage aux échanges de co-évaluation.

La recherche de Mottier Lopez et Tessaro (2006) a étudié les *médiations* liées à l'usage d'un portfolio dans des échanges interpersonnels de co-évaluation entre un formateur académique et un étudiant. Ces médiations, produites par le portfolio qui instrumente les échanges, ont été analysées à partir des discours élaborés par les participants sur l'évaluation de la progression professionnelle au fil de stages pratiques réalisés dans la dernière année d'une formation initiale à l'enseignement. L'hypothèse soutenue par les chercheurs est que l'outil portfolio peut rendre possible l'établissement d'intercompréhensions, d'ajustements, de nouvelles interprétations et évaluations entre les acteurs qui se l'approprient. Le portfolio peut devenir un moyen de l'action pour les participants (Béguin et Rabardel, 2000).

Sans entrer dans le détail des résultats de cette recherche, la section suivante expose l'exemple d'un entretien : dans quelle mesure les échanges de co-évaluation ont-ils été propices à l'émergence de questionnements et

d'interprétations nouvelles concernant la progression initialement mise en évidence dans le portfolio ?

4 L'EXEMPLE D'UN ENTRETIEN DE CO-ÉVALUATION, CELUI DE VÉRA

L'entretien a eu lieu dans le cadre d'un « séminaire d'intégration » qui fait partie d'un programme universitaire de formation à l'enseignement primaire. L'évaluation certificative du séminaire portait sur l'élaboration d'un portfolio individuel associé à un entretien de co-évaluation. Le portfolio, en tant que « produit final », a été évalué avant l'entretien, sur la base de critères explicités aux étudiants. Il a été annoncé que l'entretien ne pouvait pas entraîner une baisse de l'appréciation attribuée au portfolio, mais qu'il pouvait la relever. La consigne pour préparer l'entretien était la suivante : *relevez ce que vous pensez avoir construit concernant vos compétences professionnelles au terme de votre formation initiale et ce qu'il est souhaitable d'anticiper dans votre future formation continue*. Dès les premiers échanges, le formateur a communiqué son évaluation du portfolio. Puis il a poursuivi par la demande rituelle : *je vous laisse démarrer avec une ou deux choses que vous avez relevées avec ce portfolio*.

Il y a des points dont je n'ai pas vraiment parlés dans le portfolio mais que je trouvais importants de quand même relever par rapport à ma progression dans l'enseignement, justifie Vera d'entrée de jeu. Ainsi, du point de vue de l'étudiante, l'entretien est une situation qui lui permettra d'aller au-delà des aspects formulés dans son portfolio. Parmi les différents objets de discussion introduits par Vera, nous rapporterons ici les échanges portant sur « la planification de l'enseignement ». Le tableau 9.1 compare les contenus du portfolio de l'étudiante et les échanges de co-évaluation traitant de cette question.

Tableau 9.1. Contenus du portfolio et échanges de co-évaluation

Évaluer sa progression concernant la planification de son enseignement	
Contenus du portfolio de Vera	Entretien de co-évaluation
1. Une grille d'auto-évaluation en début d'année 2. Une grille d'auto-évaluation de la progression au fil des stages 3. Un document de terrain : une planification effectuée pendant un stage, accompagné d'un commentaire (figure 9.1) 4. Un texte réflexif écrit en fin de formation (extrait 9.1)	– Vera introduit l'idée d'anticipation. Le formateur relance sur la distinction entre « anticipation » et « planification » notée dans le portfolio de Vera (extrait 9.2) – 72 tours de parole plus tard, Vera revient sur le thème de la « planification » mise en tension avec la question de la « souplesse » (extrait 9.3)

Enfin, un texte réflexif, écrit en fin de formation, aborde la question de la planification, comme annoncé par Véra dans le document précédent. Le thème de ce texte, imposé par le formateur, était le suivant : *Sur la base des documents précédents [du portfolio]... est-ce que je peux être considérée comme une enseignante, certes débutante, de l'école primaire?*

Extrait 9.1 : Texte réflexif de fin de formation

Afin de répondre à cette question, je vais m'appuyer sur certaines compétences qui me semblent essentielles dans le métier d'enseignant et que j'ai pu acquérir tout au long de ma formation à travers la pratique sur les terrains et la théorie à l'université [...] En ce qui concerne la planification, celle-ci était pour moi quelque chose de difficile à élaborer sur un long terme. Puis à travers l'évolution des stages, j'ai pu découvrir différentes façons de s'organiser dans une planification [...] De plus la « consolidation différenciée » (unité de formation) sur ce sujet m'a permis de développer cette compétence sur une longue période. [...] Aujourd'hui je pense que la planification n'est plus pour moi un obstacle dans mon enseignement [...] Cependant, je pense que, lors de ma première année d'enseignement, la collaboration avec mes futures collègues sera nécessaire pour consolider la planification des différents objectifs. (Texte de Véra)

On note que Véra souligne tout spécialement les apports des différents contextes expérientiels de formation qu'elle a rencontrés, une caractéristique de son discours écrit et oral comparativement à d'autres étudiants (Mottier Lopez, à paraître). Elle se projette également dans ses pratiques professionnelles futures dans une idée de consolidation de ses compétences. Son auto-évaluation reste relativement succincte, essentiellement énoncée en termes de difficulté et d'obstacle surmontés. Globalement, il ressort que le thème de la planification est présent dans le portfolio de Véra, mais sans développements particuliers, tant aux plans théorique que pratique. Véra en a conscience puisqu'elle argumente, en début d'entretien, que c'est la raison qui la motive à aborder ce point. Mais on constate aussi qu'elle choisit un objet dont elle sait que du « matériau » existe dans son portfolio.

4.2 Échanges de co-évaluation

Sans exposer évidemment l'ensemble des échanges portant sur le thème de la planification, il est intéressant de rapporter quelques extraits significatifs de l'articulation entre les apports du portfolio et de l'entretien. Comme indiqué dans le tableau 1, deux épisodes dans l'entretien sont concernés. L'extrait 2 illustre le premier épisode qui est initié par Véra lorsqu'elle énonce la valeur

qu'elle attribue au fait d'anticiper les activités didactiques – tour de parole 1 (tp1):

Extrait 9.2. Épisode 1

1. V L'anticipation, j'ai vraiment constaté pendant ces trois stages que c'était quelque chose de **nécessaire** pour chaque activité, même si c'est une petite activité, d'avoir préparé l'exercice avant. D'avoir prévu les difficultés, etc.
 2. F Alors vous distinguez planification et anticipation ?
 3. V Ouais (légers rires).
 4. F C'est quoi la différence ?
- V = Véra, F = formateur, gras = appuyé dans le discours.

Le formateur relance sur la distinction entre « planification » et « anticipation » (tp2, tp4) sans que cette distinction n'apparaisse explicitement dans le discours de Véra. On peut faire l'hypothèse que c'est sa connaissance du portfolio qui l'amène à formuler cette demande. Véra est incitée à expliciter la différence qu'elle conçoit entre ces deux notions, dans un discours qui ne paraît pas convenu d'avance :

Extrait 9.2. (suite)

5. V Pour moi planification c'est euh... c'est s'organiser dans ouais pour atteindre les objectifs etc. Et anticipation c'est vraiment euh... prendre le temps quand on prépare nos activités, c'est vraiment prendre le temps de faire l'exercice en tant qu'élève, de se mettre à la place de l'élève et puis de prévoir les difficultés [...] pour moi planification, moi je l'ai vu aussi avec la CD qu'on a eu, c'est plus euh... ouais c'est s'organiser dans l'enseignement.
 6. F (acquiescements pendant le discours de Véra) Est-ce que vous vous êtes sentie plus à l'aise d'abord en planification de l'enseignement ? et puis qu'après l'anticipation a pu être possible ?
 7. V Oui [...] moi j'ai assez besoin de voir d'abord comment faire pour après approfondir c'est un peu l'entonnoir je trouve la planification et puis l'anticipation [...].
 8. F Je vous pose la question parce que dans l'auto-évaluation que vous avez remplie ici, il y a quelque chose de cet ordre-là.
- ... = interruption dans le discours, [...] paroles non rapportées dans l'extrait

On note à nouveau la médiation offerte par le portfolio : le formateur s'appuie sur sa connaissance de ce dernier pour soutenir à la fois l'auto-évaluation de Véra et sa propre interprétation de la progression de l'étudiante (tp6). Dans le tour de parole 8, il corrobore les propos de Véra en se référant au document 2 du portfolio. Après quelques échanges, le formateur formule sa propre appréciation : *visiblement vous êtes déjà plus à l'aise [...] donc c'est qu'il y a une progression. Véra confirme et, dans le prolongement, précise encore sa pensée concernant une planification qu'elle voit plutôt à long terme et une anticipation perçue, quant à elle, à court terme. La conception de l'étudiante paraît s'être affinée au cours des échanges interpersonnels.*

Le thème aurait pu se clore. Véra choisit néanmoins d'y revenir 72 tours de parole plus tard :

Extrait 9.3. Épisode 2

1. V Je peux peut-être juste éclairer quand même parce que j'ai mis... (cherche dans son portfolio et montre le document 3 de terrain) la planification pendant la 6P. C'est plein d'annotations [...] c'était juste en fait pour refaire la remarque que chaque semaine il y avait la planification donc que j'établissais avec l'enseignante, mais que pour finir tout changeait de jour en jour. Parce que chaque fois, il y avait des nouveaux événements [...] enfin ce tableau il reflète bien tout ce qui peut se passer pendant une semaine dans une classe quoi. Donc il faut être aussi souple (donne l'exemple d'un événement précis)

Véra justifie de façon plus étoffée que dans son portfolio la présence du document de terrain. Mais surtout, elle nuance les propos tenus dans l'épisode 1 en affirmant la valeur qu'elle accorde aussi à l'idée d'être «souple» dans la gestion des activités didactiques. Le formateur relance immédiatement par une sollicitation d'auto-évaluation : *et puis alors comment vous vous situez par rapport à cette nécessité d'être souple?*

Extrait 9.3. (suite)

3. V Ce n'est pas quelque chose qui me déstabilise. C'est vrai que j'ai besoin encore de faire mon planning. Mais s'il y a tout un coup des imprévus [décrit une situation vécue] je ne suis plus complètement déstabilisée.
4. F À un moment donné on doit donc à la fois avoir cette souplesse mais à la fois garder à l'esprit qu'il faut passer suffisamment de temps sur la tâche [...].

5. V Mais je pense que des fois il faut savoir dire stop aussi par rapport à cette souplesse. [...] Ouais être souple mais des fois il faut faire attention justement à ne pas se laisser dépasser.
6. F C'est une question qui n'est pas évidente. Il faut faire attention à ça. Je suis d'accord.

La question difficile de l'équilibre à trouver entre souplesse et planification est abordée pour la première fois. Des positionnements sont exprimés, y compris de la part du formateur. Plus généralement, on note que les échanges de co-évaluation sont sous-tendus par l'expression de valeurs et de significations réinterrogées, offrant des occasions de nouvelles appréciations interprétatives, notamment concernant la progression mise en évidence dans le portfolio.

5 ÉLÉMENTS DE CONCLUSION

Le portfolio, orienté vers le développement de compétences complexes et faisant intervenir des formes de pensées multiples, a été conçu dans ce chapitre comme un outil authentique d'apprentissages professionnels et d'évaluation qui parvient à articuler les processus régulateurs de l'évaluation formative aux exigences de l'évaluation certificative. Nous avons souligné la double dimension du portfolio en tant que « processus » qui témoigne de la trajectoire des formés dans des dispositifs d'alternance et en tant que « produit » qui, par exemple, peut servir de base empirique à des échanges de co-évaluation. Les formes spécifiques d'évaluation associées à ces deux dimensions ont été esquissées : par le moyen de critères de production et d'évaluation des écrits réflexifs, par la distinction entre les textes personnels et ceux donnés à voir au formateur, par les régulations interactives et dialogiques fondées sur le portfolio en cours et en fin de formation par exemple.

Associer, comme nous l'avons fait, un entretien de co-évaluation au portfolio est une façon, parmi d'autres, de souligner le rôle important d'étayage du formateur ainsi que des phases d'intersubjectivité à des fins de validation des acquis, de remise en question, de formalisation, d'amélioration et surtout, pensons-nous, de construction de références et de significations partagées inscrivant les formés dans des contextes sociaux et professionnels. L'exemple de l'entretien de Véra, effectué en fin de formation initiale, est intéressant sur plusieurs points : il montre que les échanges ont permis d'aller au-delà de l'évaluation certificative du portfolio « produit », tout en soulignant les ressources offertes par ce même portfolio aux échanges interpersonnels de co-évaluation. Ceux-ci ont engagé de nouvelles interprétations et négociations de significations favorables à une projection dans les *pratiques professionnelles futures* de Véra. Des échanges *entre professionnels*, certes de

niveau d'expertise différent, ont vu le jour. Dans la littérature, l'apport formatif des évaluations conjointes est tout spécialement mis en avant en cours d'élaboration du portfolio à des fins d'ajustement des éléments qui le constituent. Notre exemple montre que des processus régulateurs peuvent également se développer dans la transition entre la fin de formation initiale et l'entrée dans le métier : portfolios et entretiens de co-évaluation font figure de leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants dans la conception d'un développement professionnel continu. Une condition essentielle pour que l'outil s'investisse réellement de cette fonction de levier est l'engagement et la prise de risque que l'étudiant accepte de prendre et, en contrepartie, l'accompagnement assuré par le formateur qui se place lui-même dans une démarche de co-construction de significations.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans les processus d'évaluation : promesses et pièges de l'auto-évaluation. In C. Depover et B. Noël (éds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles, De Boeck, pp. 35-56.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning : A review of publications in French. In *Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris, OECD-CERI Publication (What works in innovation in education), pp. 241-264.
- Béguin, P. et Rabardel, P. (2000). Designing for instrument mediated activity. *Scandinavian Journal of Information Systems*, 12, 173-190.
- Bélaïr, L. (2005). *Le portfolio en formation professionnelle des enseignants : parcours d'obstacles et analyse critique*. Actes du 18^e colloque international de l'ADMEE-Europe, Reims.
- Black, P. et William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7-74.
- Campanale, F. (1997). Auto-évaluation et transformation de pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 20, 1-24.
- Dochy, F., Segers, M. et Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer- and co-assessment in higher education : A review. *Studies in Higher Education*, 24, 331-350.
- Deum, M., Mattar, C. et Vanhulle, S. (2005). *Le portfolio en formation initiale : la professionnalisation au croisement de la théorie et de la pratique*. Actes du 18^e colloque international de l'ADMEE-Europe, Reims.

- Figari, G. (2001). Us et abus de la notion de référentiel. In G. Figari et M. Achouche (éds), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles, De Boeck, pp. 310-314.
- Jorro, A. (2001). L'évaluation comme ouverture de soi. In G. Figari et M. Achouche (éds), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles, De Boeck, pp. 83-89.
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27, 33-47.
- Mottier Lopez, L. (2006). Interroger la pratique du portfolio en situation scolaire dans une perspective «située» de l'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 29 (2), 1-21.
- Mottier Lopez, L. (à paraître). Entretiens de co-évaluation instrumentés par un portfolio : quelle zone de médiation entre les contextes de la formation théorique et pratique? In A. Jorro (éd.), *Évaluation et développement professionnel*. Paris, L'Harmattan.
- Mottier Lopez, L. et Tessaro, W. (2006). *Entretiens de co-évaluation instrumentés par un portfolio : pour quelle réinterprétation de la progression des compétences professionnelles?* Actes du 19^e colloque international de l'ADMEE-Europe, Luxembourg.
- Noël, B. (2005). *Le portfolio comme dossier d'apprentissage dans la formation des enseignants du secondaire*. Actes du 18^e colloque international de l'ADMEE-Europe, Reims.
- Paquay, L., Darras, E. et Saussez, F. (2001). Les représentations de l'auto-évaluation. In G. Figari et M. Achouche (éds), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles, De Boeck, pp. 119-133.
- Runtz-Christan, E. et Rouiller, J. (2005). *Le portfolio de compétences professionnelles : moyen d'évaluation d'un cours-séminaire universitaire de formation initiale en enseignement et de ses impacts sur les conceptions et les pratiques professionnelles des apprenants*. Actes du 18^e colloque international de l'ADMEE-Europe, Reims.
- Vanhulle, S. (2005). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. *Repères, revue de didactique du français*, 30, 13-31.
- Vanhulle, S. (à paraître). Côté cour, les compétences, côté jardin, la conscience ; et au milieu, l'activité formatrice. In Y. Lenoir et P. Pastré (éds), *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels, didactiques des disciplines : quelles relations pour une formation à l'enseignement?* Toulouse, Octarès.

Vanhulle, S. et Schillings, A. (2004). *Former des enseignants compétents en lecture-écriture: interactions sociales, écriture réflexive et portfolio*. Bruxelles, Labor.

Vanhulle, S. Merhan, F. et Ronveaux, C. (à paraître). Texte de cadrage: Formes et enjeux de l'alternance dans les formations des enseignants et des formateurs d'adultes. *Raisons éducatives*, 11. Bruxelles, De Boeck.