

## Portfolio, un outil d'apprentissage et d'évaluation des compétences en formation d'adultes

Florence Pirard & Isabelle Lambert

### Introduction

Les utilisations du portfolio dans la formation initiale se multiplient avec une double visée. Il s'agit à la fois de reconsidérer la formation en fonction du développement des compétences dont le portfolio devient le témoin (Tardif, 2006 ; Scallon, 2009 ; Roegiers, 2010) et de souligner l'importance du développement identitaire et d'une réflexivité dans l'activité professionnelle (Deum & Vanhulle, 2008 ; Merhan, 2009 ; Vanhulle, 2009 ; Michaud, 2010).

Nous proposons ici l'analyse de trois dispositifs de formation initiale d'adultes inscrits dans des métiers de l'interaction humaine (Beckers, 2007) où le portfolio est utilisé : le premier est ancré dans un baccalauréat « Éducateur Spécialisé », le deuxième dans l'enseignement de promotion sociale dans le domaine de l'Esthétique Sociale et enfin, le troisième, universitaire, dans le domaine de l'Éducation des jeunes enfants. Dans les trois dispositifs, le portfolio est utilisé comme un support de développement de compétences et d'évaluation. Il est conçu comme un outil de questionnement sur les apprentissages et de distanciation nécessaire à la mise en perspective des actions futures (Bucheton, 2003).

L'analyse est centrée sur quatre paramètres centraux dans les préoccupations des formateurs et des étudiants impliqués dans les dispositifs : les consignes d'élaboration du portfolio, qui peut prendre des formes multiples, la dualité du rôle des formateurs à la fois accompagnateurs et évaluateurs, l'équilibre de l'articulation entre les apports pratiques et théoriques et, enfin, la gestion temporelle des activités qui peuvent être réalisées dans des grands groupes.

### 1. Portfolio et logique des dispositifs de formation

L'utilisation du portfolio fait partie intégrante de chaque dispositif d'apprentissage et d'évaluation étudié. Elle apparaît à la fois singulière car attachée à des métiers particuliers et transversale dans ses visées de développement de compétences et d'identité professionnelle.

Dans le baccalauréat professionnalisant « Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif », un portfolio est élaboré par des étudiants de 1<sup>re</sup> année, dans le cadre du cours de psychologie générale où l'alternance théorie/pratique et le questionnement sur l'identité personnelle et professionnelle sont centraux. Directement lié à deux compétences professionnelles du référentiel (« communiquer : traduire en mots les situations vécues et les actions éducatives » et « s'approprier des outils pour comprendre le réel et y insérer ses interventions »), l'outil vise à amener le futur professionnel à mieux se connaître et à prendre conscience de ses valeurs éducatives, de sa philosophie professionnelle, de ses conceptions de la psychologie et de son style d'éducation. En permettant la mobilisation des savoirs découverts dans les cours, l'outil devrait faciliter leur intégration et encourager l'objectivation de l'analyse des situations professionnelles rencontrées et la subjectivation des savoirs professionnels (Vanhulle *et al.*, 2004). Partant du postulat de Schön (1983) que la connaissance ne peut se passer de l'expérience, l'étudiant est mis en situation d'exemplifier chaque concept abordé durant les cours par un exemple de son fonctionnement personnel, mais également par le récit et l'analyse de ses attitudes professionnelles. Ce portfolio fait l'objet d'une évaluation essentiellement formative mais intervient certificativement pour 12 % de la note finale du cours.

En promotion sociale, dans une formation en « Esthétique Sociale », le portfolio s'avère un outil essentiel de développement personnel, de prise de conscience des compétences personnelles et professionnelles et de travail sur l'estime de soi, en accord avec les exigences décrétales qui pointent des objectifs d'épanouissement personnel et d'insertion socioprofessionnelle des étudiants. Il vise aussi le développement d'une éthique professionnelle en incitant l'étudiant à réfléchir sur ses valeurs, sa responsabilité et son rapport aux autres en tant qu'intervenant social. Inscrit dans une formation favorisant l'alternance cours/stage, il apparaît comme un outil intégrateur ancré sur l'analyse des pratiques et l'utilisation des situations de travail des stagiaires. Il favorise une continuité des apprentissages alors que les cours sont morcelés, aide à la gestion des changements de perspective entre l'établissement scolaire et le lieu de stage et au décodage des différents discours (formateurs et maîtres de stage). En permettant une réflexion sur soi, en sortant du « prêt-à-porter de la psychologie », le portfolio permet de prendre de la distance par rapport à ces tensions et de donner une plus grande cohérence au parcours de l'étudiant. Enfin, le portfolio peut, par le soutien documentaire qu'il apporte, faciliter les échanges entre le futur professionnel et l'institution qui se propose de l'accueillir en stage ou encore lors d'entretiens d'embauche futurs, car le métier d'esthéticien social est encore peu reconnu hors du secteur hospitalier. Ce portfolio fait l'objet d'une évaluation formative continue mais aussi certificative, son impact sur la note globale du cours étant de presque 30 %.

En Sciences de l'Éducation, le portfolio est utilisé dans la formation d'étudiants en 1<sup>er</sup> master, inscrits au cours « Questions et pratiques d'éducation des jeunes enfants ». Il se présente comme un outil particulièrement fécond dans cette discipline par l'isomorphisme qu'il offre entre les démarches d'apprentissage des étudiants et les compétences actuellement attendues des professionnel(le)s du secteur (Pirard, 2011). Des professionnel(le)s de l'enfance, il est attendu maintenant qu'ils(elles) étayent leurs pratiques éducatives, la « documentent » (Rinaldi, 2006 ; Galardini, 2009 ; Picchio & Musati, 2010), qu'ils(elles) partagent leurs points de vue à propos de l'éducation avec l'ensemble des partenaires (les enfants, les familles, les autres professionnel(le)s, les mandataires publics, etc.), qu'ils(elles) analysent les effets de leurs pratiques en vue de les réguler (EADAP, 2011). De même, il est demandé ici aux étudiants en Sciences de l'Éducation, futurs encadrants ou formateurs potentiels, de « documenter » et de rendre compte de leur apprentissage au sujet de questions et de pratiques d'éducation de jeunes enfants. Ils relatent par écrit et de manière régulière leurs représentations du jeune enfant et des conditions éducatives à lui assurer dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants. Ils analysent l'évolution de ces représentations au fil du temps. Ils sélectionnent, décryptent et analysent une séquence filmée par des professionnel(le)s sur le terrain et montrant des enfants en situation de vie quotidienne au sein d'une collectivité (un accueil du matin, un repas, un jeu). D'abord réalisée de manière spontanée en début de cours, l'analyse devient ensuite référencée à l'aide des différentes ressources théoriques mises à leur disposition. Cette démarche, testée en individuel les trois premières années, est devenue collective par la suite afin de renforcer encore l'interactivité des processus mis en œuvre et de favoriser l'apprentissage de compétences d'observation et d'analyse partagées, essentielles dans un travail d'équipe. Ce portfolio peut faire l'objet d'une évaluation formative mais devient ensuite le support d'une évaluation certificative.

Trois dispositifs dans l'enseignement supérieur

| Domaine/<br>Orientation                                 | Type<br>d'enseignement | Niveau                                   | Usage/<br>Fonction PF     | Nombre<br>d'étudiants | Encadrement   | Heures de cours /<br>pratiques             |
|---|------------------------|--|---------------------------|-----------------------|---|--|
| <b>Psychologie générale pour éducateurs spécialisés</b> | Haute École            | 1 <sup>er</sup> baccalauréat (18-23 ans) | Formative + certificative | 150                   | 2 professeurs                                       | 10 ECTS<br>± 180 h théorie                 |
| <b>Esthétique sociale</b>                               | Promotion sociale      | 1 <sup>er</sup> enseignement (20-50 ans) | Formative + certificative | 10                    | 1 professeur  | 2 ECTS<br>60 h théorie                     |
| <b>Éducation des jeunes enfants</b>                     | Université             | 1 <sup>er</sup> master (21-60 ans)       | Formative + certificative | 70 <=> 150            | 1 professeur<br>1 assistant<br>150 h élève moniteur | 4 crédits<br>30 h théorie<br>10 h pratique |

**2. De la conception des portfolios à leur mise en œuvre**

Au-delà des particularités de chaque dispositif, une série de paramètres d'analyse ont pu être dégagés de manière transversale. Ils constituent d'abord des clés compréhensives des démarches expérimentées qui s'appuient sur le double point de vue des formateurs et des étudiants interrogés dans le cadre de leur travail\* ou par questionnaire. Ils offrent ensuite des pistes de régulation qui dépassent le cadre strict des dispositifs étudiés.

**2.1 Des consignes répétées alliant précision et ouverture**

Le portfolio peut être un outil nouveau pour certains étudiants (« Éducateurs spécialisés » ; « Esthétique sociale »), déjà connu selon diverses formes pour d'autres (Sciences de l'Éducation). Dans tous les cas, il reste un outil dont la forme et l'attendu paraissent souvent flous au départ. Ainsi, des étudiants des sections « Éducateurs spécialisés » et « Esthétique sociale » peuvent être perturbés par la forme attendue du portfolio. Il ne va pas de soi d'exprimer une réflexion personnelle sur base de savoirs enseignés d'autant que des difficultés d'expression écrite sont mises en avant (orthographe, mise en mot de ses représentations, etc.).

\* Nous remercions Christelle Xhonneux et Manon Mornard pour leur contribution à l'analyse des évaluations réalisées par les étudiants en Sciences de l'Éducation ainsi que François Maréchal pour son suivi en tant qu'élève moniteur.

## Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur

Dans les trois dispositifs, des facteurs facilitateurs sont relevés : l'importance d'un contrat clair avec des outils, des guides qui prennent appui sur des travaux réalisés, mais qui offrent l'espace de liberté personnelle nécessaire à l'amorce d'une démarche réflexive et créative ainsi qu'à l'appropriation de l'outil. Sans répondre à la demande implicite de nombreux étudiants de pouvoir se « calquer » sur un résultat final valide et conforme, le témoignage d'anciens étudiants ou des systèmes de parrainage aident à comprendre l'importance d'un réel travail de réflexion personnel.

Au-delà des consignes de départ, il apparaît nécessaire de prévoir des moments de rappel régulier qui font place à des réinterprétations et des reformulations en fonction des expériences en cours, qui permettent des mises en lien entre ce qui est enseigné et les démarches d'apprentissage attendues dans le portfolio.

### 2.2 Rôle de formation-accompagnement et d'évaluation

Le portfolio peut générer une insécurité par son caractère novateur, ouvert et créatif, par l'implication émotionnelle qu'il peut engager. Conscients du double usage formatif et évaluatif du portfolio, les étudiants peuvent être pris dans un dilemme : « se révéler personnellement » ou rédiger ce qu'ils pensent être conforme aux attendus du métier. Certains peuvent hésiter à montrer leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être, par crainte d'être accusés d'orgueil.

Cela montre l'importance de bien expliciter les visées de l'outil, mais aussi de créer un cadre sécurisant porté par des formateurs perçus comme disponibles et à l'écoute. L'image dominante est ici celle de formateurs-accompagnateurs qui rappellent les consignes, conseillent, donnent des feedbacks formatifs de manière continue durant tout le dispositif de formation et ce malgré la gestion de grands groupes.

Toutefois, le rôle des formateurs est aussi celui d'évaluateur. L'accompagnement comprend l'évaluation formative centrée sur l'analyse des stratégies de l'apprenant afin de dégager des pistes pour résoudre les obstacles qu'il lui reste à franchir et de cibler les compétences acquises. Il est fonction des ressources et contraintes de chaque dispositif (nombre d'étudiants, taux d'encadrement, etc.). À cette évaluation formative est couplée une évaluation certificative critériée où l'authenticité et la créativité, la pertinence, la réflexivité et l'esprit critique, l'articulation théorie-pratique et l'exploitation des connaissances prennent le pas sur les critères formels (Deum *et al.*, 2010). La communication personnalisée des résultats est un moment crucial qui contribue à l'appropriation des critères attendus et peut être source de nouveaux apprentissages.

Relevons l'intérêt d'un travail d'auto-évaluation dans le portfolio, aidant l'apprenant à s'interroger sur le parcours accompli et sur le chemin qu'il reste à réaliser par l'étudiant. Ce dernier prend ainsi plus conscience de son cheminement professionnel qui pourra être pris en compte dans l'évaluation finale.

### 3. La recherche d'une articulation théorie-pratique

Le portfolio oblige l'étudiant à opérer une sélection parmi les ressources théoriques mises à sa disposition, à développer un argumentaire personnel où il se positionne dans une approche éducative et non thérapeutique. La sélection ne s'impose pas d'elle-même à des étudiants découvrant de nouveaux domaines. Le risque est aussi de privilégier les ressources pratiques et les analyses spontanées au détriment d'une mobilisation des ressources théoriques pertinentes pour l'intelligibilité de l'expérience.

Le formateur joue un rôle important dans le choix des référents externes mis à disposition des étudiants. Il leur donne les ressources indispensables pour décrypter des situations rencontrées, pour dépasser la « posture du témoignage » et endosser celle du « questionnement » (Jorro, 2005). Le formateur agit aussi par le dispositif de formation qui combine une série d'activités formatives articulées entre elles qui permettent aux étudiants d'établir des liens entre les savoirs théoriques et les pratiques observées sur le terrain (analyse de situations vidéo, études de cas, etc.).

### 4. Une nécessaire gestion du temps

Dans les trois dispositifs, la gestion temporelle pose la question du temps nécessaire à la réflexion des étudiants, auquel s'ajoute, pour les étudiants en Sciences de l'Éducation, le temps de lecture des articles et autres ressources mis en ligne en complément du cours. Elle souligne aussi la nécessité de la régularité de l'investissement dans l'élaboration du portfolio, qui se démarque des pratiques habituelles de certains étudiants. Beaucoup d'étudiants en « Éducateurs spécialisés » et en « Esthétique sociale » attendent l'extrême limite pour se plonger dans ce travail réflexif et ne peuvent donc pas toujours prendre le recul critique nécessaire.

Ces constats sont la base de régulations possibles dans les dispositifs de formation. Relevons l'importance de reconnaître la charge de travail exigée par l'élaboration du portfolio dans l'engagement pédagogique, de proposer des temps d'une part spécifiques pour l'élaboration du portfolio dans le planning de cours et d'autre part planifiés à des moments charnières dans l'acquisition des concepts ou des méthodologies, de prévoir dans la planification des séances des temps de « pause réflexive » qui amorcent la réflexion à partir de questions clés.

### 5. Vers des démarches portfolio interactives

Dans un dispositif, l'analyse des démarches de portfolios réalisés en duos ou en trios ouvre de nouvelles perspectives qui mériteraient le développement de recherches ultérieures. Outre les possibilités de réduction de la charge de travail pour l'enseignant qui peut être confronté à la gestion de grands groupes, le portfolio permet le développement des compétences de travail collectif exigées dans les métiers de l'interaction humaine : observer ensemble une même situation, confronter ses transcriptions et ses analyses en s'appuyant sur des lectures parallèles de référents communs dans une perspective de régulation des pratiques en équipe. Nous considérons qu'il existe effectivement un réel paradoxe à demander un portfolio individuel alors que le travail du(de la) professionnel(le) sera dans la plupart des cas collectif.

Une telle démarche transforme le rôle du formateur, qui devient aussi accompagnateur d'équipes en apprentissage. Elle pose de nouvelles questions d'évaluation, notamment celles relatives aux compétences individuelles et collectives développées dans les dispositifs de formation.

#### Sélection bibliographique :

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelle. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.

Bucheton, D. (2003). « Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion ». *Tréma* [En ligne], 20-21 | 2003, mis en ligne le 01 avril 2003, Consulté le 26 janvier 2015. URL : <http://trema.revues.org/1380>

Deum, M., & Vanhulle, S. (2008). Portfolio et démarches socio-réflexives. *Cahier de la section des Sciences de l'éducation*, 116.

Deum, M., Gruslin, I., Peters, S., Philippe, G., & Sadzot, A. (2010). *Comment développer le portfolio étudiant au supérieur ? Analyse de dispositifs innovants à l'Université de Liège*. Actes de colloque du 26<sup>e</sup> congrès de l'AIPU : réformes et changements pédagogiques dans l'enseignement supérieur, Rabbat, <http://hdl.handle.net/2268/61353>

EADAP (Ed.) (2011). *Guide méthodologique Erato « Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans) : analyser, évaluer, innover »*. Coproduit par l'EADAP (Athènes), l'IEDPE (Paris), l'Université de Split, le CNR de Rome et l'ONE (Bruxelles), avec le soutien de la Fondation B. Van Leer, supplément à la revue *Le Furet* (guide traduit en anglais, italien, grec et croate) (accessible en ligne sur le site du Furet).

Galardini, A. L. (2009). Réseau et documentation : l'expérience italienne pour la qualité éducative. In S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset (Eds.), *Quel curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance ?* (pp.79-86). Toulouse : Eres.

Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27, 33-47.

Merhan, F. (2009). Le portfolio de développement professionnel à l'Université. Enjeux et significations. In F. Cros, L. Lafortune & M. Morisse, *Les écritures en situations professionnelles*. Canada : Presses de l'Université du Québec.

Michaud, C. (2010). *Le portfolio : un en-(je)u de formation et de développement professionnel*. Éducation. Université Claude Bernard - Lyon I, 2010. France.

Picchio, M., & Musatti, T. (2010). La culture de l'éducation de la petite enfance en Italie. In S. Rayna, Dossier qualité, équité et diversité dans le préscolaire. *Revue internationale d'éducation*, 53, 101-108.

Pirard, F. (2011). *Portfolio : un outil d'apprentissage et de développement de la réflexivité*. Communication dans le cadre du symposium « développer la pensée réflexive dans les métiers de l'enfance : un enjeu pour la formation initiale et l'accompagnement de terrain », XXI<sup>e</sup> conférence annuelle de l'European Early Childhood Education Research Association (EECERA), Genève, Suisse.

Rinaldi, E. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. London : Routledge.

Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Bruxelles : De Boeck.

Scallon, G. (2009). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.

Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en « je »*. *Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs des jeunes enseignants en formation*. Berne/Neufchâtel : Peter Lang.