

Colloque « La formation des enseignants en Europe : approche comparative

« Processus portfolio - La comparaison du développement de l'identité professionnelle de deux groupes de stagiaires à l'IUFM : les stagiaires en formation initiale et les stagiaires en situation ».

MICHAUD, Christian - PRAG – Doctorant - Formateur à l'IUFM de l'Académie de Lyon –
ALIN, Christian - Professeur des universités - Sciences de l'Éducation CRIS – UCBL -
Lyon1 EA 647, France.

Résumé : Le travail présenté a pour origine la mise en place du portfolio dans la formation des enseignants stagiaires à l'IUFM de Lyon suite à l'introduction des dix ensembles de compétences, de connaissances, et d'aptitudes professionnelles définies par le cahier des charges de formation des maîtres. Notre question de recherche s'intéresse à la construction de l'identité professionnelle des stagiaires pendant l'année de stage et à travers la réalisation de ce portfolio : En quoi la mise en place du portfolio contribue-t-elle à la construction de l'identité professionnelle ?

Cette recherche, commencée dans le cadre d'un MASTER II, est conduite sur deux groupes distincts de stagiaires par la formation reçue: les stagiaires en formation initiale et les stagiaires en situation. Les données, issues d'un suivi longitudinal sur l'année, sont obtenues tout d'abord par une enquête sous forme de questionnaires, puis par des entretiens semi-directifs en cours d'année et enfin par l'analyse des portfolios extraits pour l'évaluation.

Les résultats sont analysés suivant les dimensions anthropologiques, ergonomiques et sémiotiques. Les entretiens semi-directifs sont analysés sur la base de l'analyse des métaphores (Lakoff G&Johnson M, 1980). Une catégorisation de l'identité professionnelle des deux groupes est proposée. Les deux groupes sont comparés en cours d'année sur la base de cette catégorisation puis en fin du processus de formation sur la base des contenus des portfolios et des dix compétences.

Nous présentons aussi nos premières investigations sur un indice réflexif susceptible de rendre compte de la présence d'une analyse réflexive dans les portfolios. Enfin Des questions sont posées pour la poursuite de cette innovation dans le cadre d'une formation professionnelle universitaire telle qu'elle se développe en France.

Mots clefs : Compétences, Identité professionnelle, Portfolio, Métaphores, Réflexivité,

Introduction :

Le plan de formation de l'IUFM de Lyon1 a été élaboré dans le contexte de l'adoption de la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Il prend en compte le Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM, publié par arrêté du 19 décembre 2006. Le plan adopté par le CA le 30 mars 2007 fait état d'une validation de la formation sur la base de dix compétences que les stagiaires devront démontrer à partir des différents éléments de la formation : les visites, le mémoire professionnel, la pratique accompagnée et le portfolio.

Ce portfolio papier représente une véritable innovation pour la communauté des enseignants stagiaires et des formateurs de l'IUFM de Lyon. Sa mise en place a suscité beaucoup d'interrogations de la part des formateurs et des stagiaires. La première question fut celle de la forme papier et numérique de cet outil qui est encore peu utilisé en France pour des raisons culturelles. De plus, sa mise en place soulève de nombreuses questions au sein des groupes à l'IUFM et fait naître des tensions du type : espace public et espace privé du portfolio, part du professionnel et du personnel, part de la construction individuelle et collective de cet outil. S'agit-il d'un outil de collection ou de réflexion ? Le temps chronologique et la temporalité, c'est-à-dire du vécu expérientiel, les rapports à l'éthique et à l'esthétique, la part formative et évaluative de l'évaluation et de l'auto-évaluation, le traitement dogmatique de l'outil ou sa liberté de conception sont autant d'interrogations professionnelles qui se posent. Devant ces questions multiples, nous nous sommes orientés sur les questions de recherche suivantes :

- sur le plan épistémologique, quel niveau d'acquisition des connaissances va s'opérer dans la construction du portfolio ?
- Sur le plan de l'évaluation, quelles compétences sont particulièrement travaillées et mises en évidence dans les portfolios ?
- Sur le plan de la formation professionnelle, quelle construction identitaire est présentée par les deux groupes de stagiaires à travers le processus d'appropriation du portfolio ?

1. Contexte de l'étude :

L'IUFM s'adresse à deux catégories de stagiaires :

- des stagiaires en formation initiale, qui après avoir réussi un concours externe, effectuent une année de stage en alternance entre l'IUFM et un établissement d'accueil ;

- des stagiaires en situation. qui après avoir réussi un concours en interne (ils occupaient déjà un poste d'enseignant contractuel ou étaient déjà fonctionnaire dans un autre ministère), prennent une classe en responsabilité et viennent se former cinq semaines à l'IUFM.

Nous présentons dans le tableau suivant les caractéristiques principales de formation de deux groupes types avec lesquels nous avons conduit nos expérimentations.

Distinction des deux groupes		
	Stagiaires en formation initiale Groupe de 6	Stagiaires en situation Groupe de 10
Horaire En établissement	8 heures en responsabilité / semaine	18 heures / semaine
Formation	PLP et PLC : environ 378 heures sur l'année	5 semaines à l'IUFM réparties sur l'année (30 h par semaine)
Demande institutionnelle concernant le portfolio	Contenu : 10 pages maxi Extraction du portfolio d'apprentissage au choix du stagiaire	Contenu : 20 pages maxi Portfolio de présentation de 20 pages portant sur deux compétences obligatoires C2, C3, C4 et C5 et une autre parmi celles restantes (trois compétences à développer)
Validation 2007/2008	Elément de la validation en plus des visites et du mémoire	Elément important de la validation avec la visite de l'inspection Pas de mémoire
Ancienneté du portfolio	Première année	Deuxième année
Temps de formation pour l'appropriation du portfolio	8 heures en groupe de suivi 2x2h formation en groupe 1x2h de suivi individuel 1x2h présentation en forum	12 heures en période de formation 2x3h formation en groupe 1x3h suivi individuel 1x3h présentation en forum

2. Portfolio et Compétences professionnelles : un modèle d'analyse et de compréhension

Les stagiaires interviennent à la fois en situation d'apprentissage à l'IUFM et en situation d'enseignement en établissement. Le cadre et les objectifs de cette formation en alternance leur demandent de mettre en œuvre une pratique réflexive, non seulement sur leur pratique mais aussi sur la prise de conscience de leur compétence professionnelle en cours et/ou en devenir. Dans ce contexte, le portfolio est un dispositif d'analyse réflexive qui regroupe les éléments de formation à l'IUFM et les situations mises en œuvres sur le terrain, dans la

classe. L'une des approches théoriques et significatives du portfolio est celle proposée par Louise Bélair. Le dossier progressif (Bélair, 1999) ou le « process portfolio », « progress portfolio » se définit comme un porte-documents géré par l'élève et a pour objet de démontrer l'évolution de ce dernier dans ses apprentissages. C'est l'outil qui répond le mieux à une évaluation authentique et contextualisée. Louise Bélair fait un parallèle entre les principes relatifs aux théories cognitivistes, socioconstructivistes et le dossier progressif.

Nous avons construit un modèle théorique qui présente les dix compétences à acquérir. Il propose ce que nous appelons un « double triangle didactique », à partir notamment du triangle pédagogique de Jean Houssaye (1988). Ce modèle tente de mettre et évidence la double posture d'intervention didactique qui traverse l'expérience des stagiaires :

- celle de professeur avec ses élèves dans sa classe
- celle d'enseignant- stagiaire à l'IUFM.

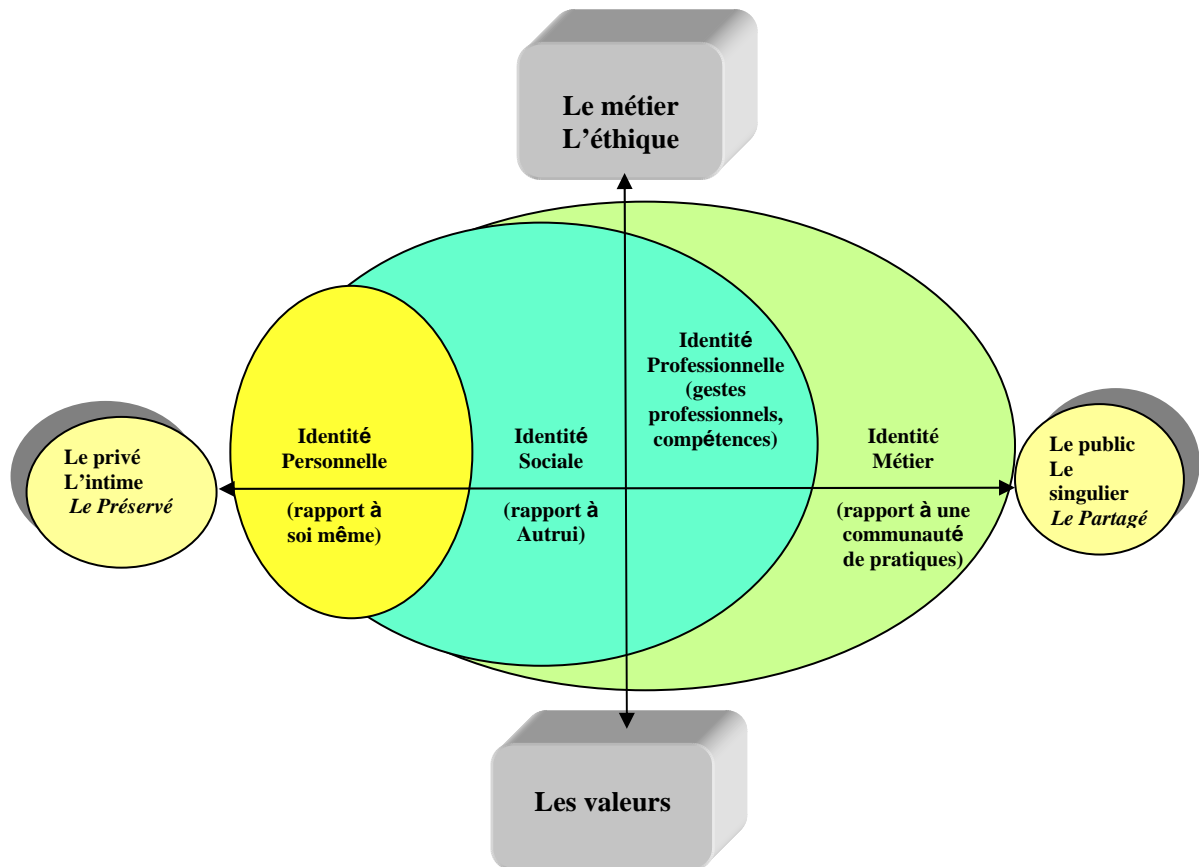
Cette double posture n'est pas sans conséquence dans la construction de son identité professionnelle. Est-il un vrai professeur en responsabilité totale, notamment aux yeux de ses élèves ou bien est-il encore qu'un simple un « *étudiant- élève* » à la fois pour les élèves mais aussi pour les formateurs de l'IUFM ?

3. Identité et Cœur du métier : quelle identité professionnelle ?

Au cœur de la question de la professionnalisation de l'enseignant, réside celle de l'identité professionnelle. Dans le cadre d'une activité professionnelle, la question des savoirs et des compétences joue un rôle central au regard de la construction de l'identité professionnelle (Jobert, 1985.) Cette approche couvre le champ épistémologique et didactique mais pas le champ psychologique. L'approche de Robert Dilts (1997) est plus complète : « L'identité professionnelle de l'enseignant ne saurait être conçue exclusivement en terme de socialisation à l'intérieur d'une profession ou d'intériorisation des normes et règles de conduite édictées par celles-ci, elle fait appel à des dimensions d'ordre psycho individuel aussi bien que social » L'identité professionnelle de l'enseignant, en tant qu'identité narrativement et réflexivement construite est définie comme la représentation que l'enseignant élabore de lui-même dans son rapport à son travail, à ses responsabilités, aux apprenants et aux collègues ainsi qu'au corps enseignant et aux autres acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale. (Gohier, 2000). Identité professionnelle, identité pour soi, identité pour autrui, gouvernement de soi, gouvernement des autres, subjectivité intersubjectivité, autant de concepts pertinents qui ne prennent sens pour une profession que dans le cœur de métier qui l'anime. Ce cœur du métier nous le caractérisons par trois domaines d'action et d'agir communicationnel : *enseigner à des élèves - transmettre des savoirs- éduquer et former des citoyens*. Si le cœur de métier évolue selon le contexte politique et culturel dans lequel il est joué, il le fait essentiellement dans les jeux et les enjeux :

- d'une part de la tension des gestes professionnels et de l'éthique du métier d'enseignant (celles des actes et des valeurs de l'ethno histoire du métier) avec les valeurs du « soi professionnel (celles qui se construisent tout au long de l'histoire personnelle de l'enseignant ;
- et d'autre part de la tension de ce qui narrativement sur le plan énonciatif relève *du privé, de l'intime, le préservé avec le public, le singulier, le partagé ;*
- mais aussi de l'interaction de quatre registres identitaires : *l'identité personnelle* (rapport à soi même), *l'identité sociale* (rapport à autrui), *l'identité professionnelle* (gestes professionnels, compétences), *l'identité métier* (rapport à une communauté de pratique).

Le portfolio, par les dimensions, narrative, argumentative, énonciatrice et esthétique, interroge ses jeux et ses enjeux identitaires animés à la fois par le (je) des acteurs et leur intersubjectivité. Dans ces jeux et enjeux identitaires, pour les formateurs référents et pour les enseignants stagiaires auteurs d'un portfolio, c'est la *reconnaissance* de leur travail et de leur identité professionnelle acceptés et validés par la communauté professionnelle et l'institution, qui leur apparaît comme le plus important.



ALIN Christian & MICHAUD Christian - IUFM Lyon1 – E. Portfolio Montréal, 2008

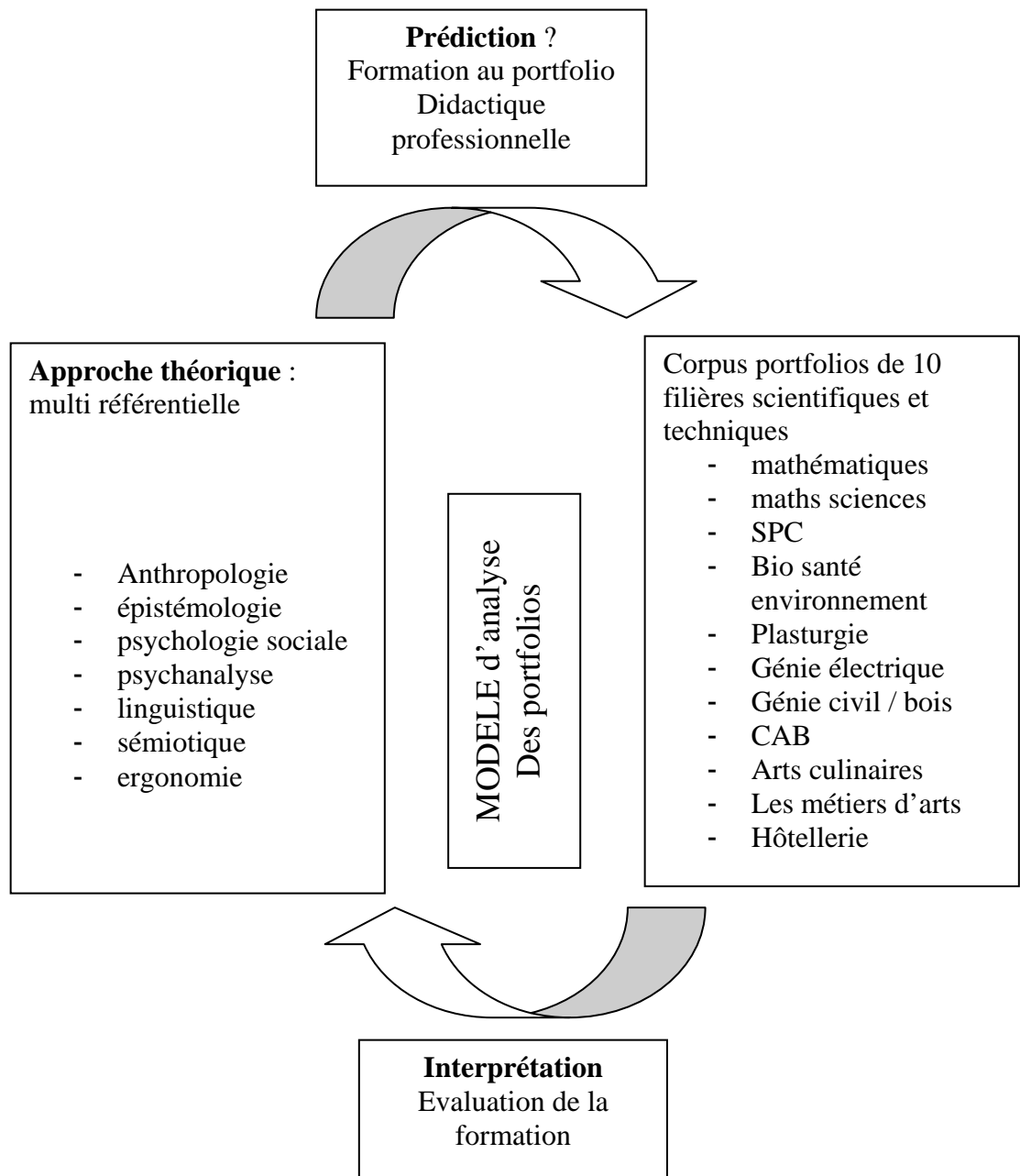
4. Identités professionnelle :

Quelles métaphores ?

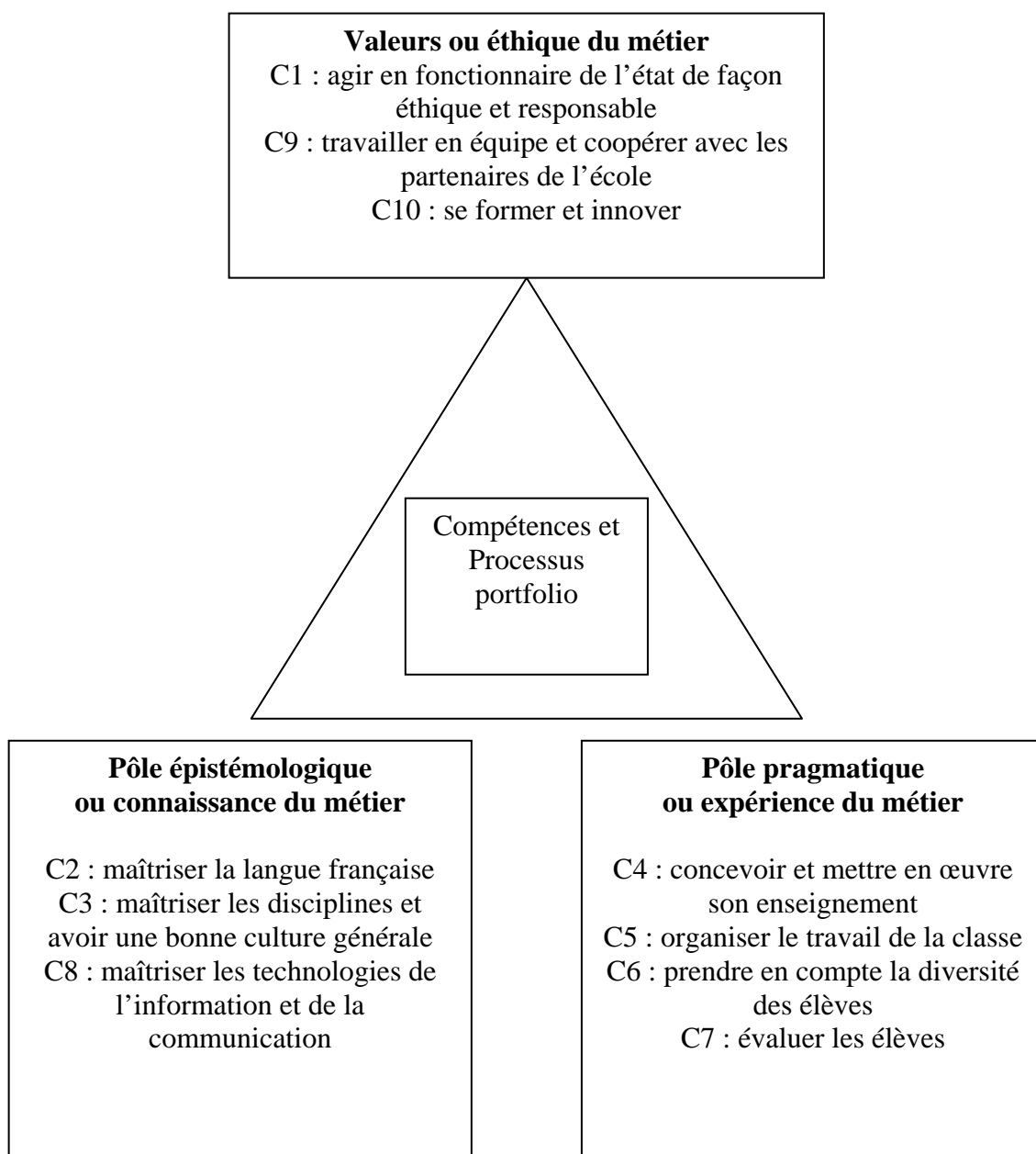
Nous proposons dans cette communication un travail sur l'analyse du discours des stagiaires en particulier à partir de l'analyse des métaphores relevées dans des entretiens situés à mi-parcours de l'année de stage. Les portfolios sont en cette période encore en cours d'élaboration. Le métier d'enseignant n'échappe pas au processus de la construction d'une sémiotique, qui à la fois construit une pratique et se trouve inévitablement construite par cette dernière (Alin C, 2004). Notre recherche s'appuie sur une approche sémiotique et ergonomique en analyse des pratiques. Elle privilégie les méthodologies, liées à l'analyse des questionnaires, à l'examen métaphore des entretiens individuels et du corpus des portfolios. Georges Lakoff et Mark Johnson montrent dans les métaphores dans la vie quotidienne (1980 ; trad.,1985), que notre langage dans son usage le plus courant est traversé par ces figures dites de rhétorique et les concepts au moyen desquels nous appréhendons la réalité sont métaphoriques. Lakoff et Johnson distinguent trois types de métaphores qui représentent chacun l'entrée sémiotique et pragmatique avec laquelle le sujet appréhende en première instance la réalité qu'il perçoit : les métaphores d'orientation, les métaphores ontologiques et les métaphores structurales. Nous cherchons dans les entretiens à décrire les métaphores sur la base de leur registre de signification en établissant des cartes métaphoriques pour définir la construction identitaire de nos populations de stagiaires.

4.1 L'analyse du corpus des portfolios

Elle s'appuie sur deux schémas d'interprétation dont l'objectif est de nous aider à classer et catégoriser les données issues des entretiens et qui ont donné lieu à une saisie et une transcription écrite. Un premier schéma rend compte des données du corpus et des approches théoriques avec lesquelles elles vont être confrontées. La question centrale de la prédiction possible du portfolio quant aux questions posées par la didactique professionnelle et l'évaluation de la formation mise en place est posée.



Le deuxième schéma propose de regrouper les compétences suivant trois pôles majeurs pour l'analyse des artéfacts contenus dans le portfolio : le pôle épistémologique, le pôle pragmatique et le pôle des valeurs selon le modèle KVP (Knowledge, Value, Practice), (Clément P, 2006). A partir des trois pôles épistémologiques, pragmatiques et éthiques de ce modèle, les dix compétences sont réparties comme suit :



En identifiant les thématiques des portfolios aux dix compétences, cela nous donne un premier cadre de lecture de corpus des portfolios concernant la préoccupation des stagiaires et leur contexte d'intervention. La lecture approfondie nous conduit à entrer dans le niveau de réflexivité des portfolios, composante importante de l'identité professionnelle. Nous explicitons ci-après ces trois pôles :

Pôle épistémologique ou connaissance du métier :

Sur le plan de la connaissance, quels sont les apports du processus portfolio ?

Ils sont de deux ordres : de l'interdisciplinaire (épistémologie à caractère général) et du disciplinaire (épistémologie à caractère régional). Nous entendons dans l'ordre de l'interdisciplinaire les connaissances que va développer le stagiaire en termes de communication et d'écriture (sciences du langage), les compétences qu'il va développer dans l'établissement de collection et des choix pertinents à conduire (sciences mathématiques, physiques), les compétences techniques et technologiques (C2ie, sciences informatiques).

Sur le plan disciplinaire, l'approche cognitive liée à l'écriture et à la réécriture donne la distanciation métacognitive qui permet une réappropriation des savoirs décontextualisés.

Pôle pragmatique ou expérience du métier :

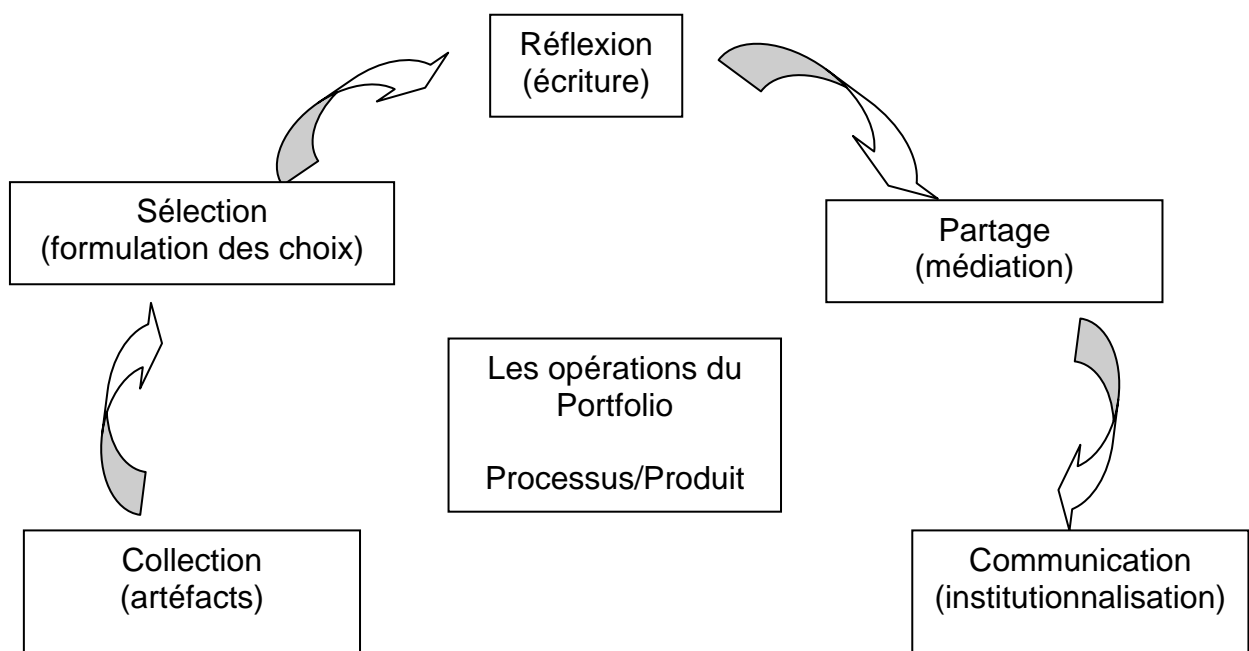
Sur le pôle pragmatique, le stagiaire va analyser ses collections (récits de pratique, vidéos de classe, rapport d'incidents critiques, compte rendu de visite, travaux d'élèves). Il va se remettre en question en se demandant ce qu'il a fait, comment il la fait, pourquoi il la fait et rechercher des réponses à ses interrogations en formulant des hypothèses, en choisissant un cadre théorique. Ainsi la réflexion didactique, les gestes professionnels sont suscités dans ce cadre pragmatique. Il ne faut pas oublier l'autoévaluation qui conduit le stagiaire à s'interroger sur le parcours accompli (ses points d'appui en termes de compétences) et le chemin restant à parcourir. Le terme de ce cheminement est atteint par l'extraction du portfolio d'évaluation qui n'est en fait que l'aboutissement du processus formatif. Contrairement au pôle épistémologique qui s'appuie sur les disciplines ou la discipline de référence, le pôle pragmatique du processus portfolio aborde davantage le côté transversal de la formation.

Valeurs ou pôle éthique du métier :

Les mises en situation (travail en groupe) du processus portfolio conduit à des échanges fructueux entre stagiaires pour donner naissance à une communauté qui développe une culture professionnelle partagée, des valeurs communes et un langage spécifique du métier. Le mot métier est réducteur en soi à des techniques éprouvées alors que la profession ouvre davantage le questionnement plus propice à l'enseignant. Ainsi se forge une identité professionnelle de l'enseignant.

4.2 Quels sont les opérations développées dans le processus portfolio ?

Nous en avons repéré cinq qui construisent à la fois le processus de formation du Portfolio et le produit portfolio. Le portfolio commence par la réalisation d'une collection d'artéfact à savoir de données censées avoir été confrontées à une analyse réflexive qui met en jeu des opérations de choix donc de sélection et de réflexion en particulier par l'écriture. Le processus se poursuit par la mise en place d'opération libre de médiation c'est à dire mutualisation et de partage et nécessite une dernière opération de communication.



La réflexion est certainement l'opération la plus saillante dans l'élaboration du portfolio et mérite de s'y attarder. Nous développons et présentons à la fin de cette communication les directions de recherche que nous prenons sur cette question.

4.3 Méthodologie

Le corpus analysé des portfolios est de quarante portfolios correspondant à dix disciplines de l'enseignement professionnel. Un premier questionnaire papier, testé avec les stagiaires en formation initiale (N=6) et en situation (N=10) a facilité la mise en place du questionnaire définitif. Nous avons ensuite, à partir de l'ensemble de ces données, nous avons construit des entretiens semi directifs, (Beaud S, Weber F, (1998), en utilisant une procédure analogue avec trois stagiaires du groupe des stagiaires en formation initiale et trois stagiaires du groupe des stagiaires en situation. Nous cherchons à décrire les métaphores que nous regroupons en cartes métaphoriques pour chacun des deux groupes. Notre hypothèse est que la carte métaphorique nous permet de comprendre comment les enseignants-stagiaires de l'IUFM structurent leur façon de percevoir la formation et révèle ainsi leur identité personnelle et professionnelle.

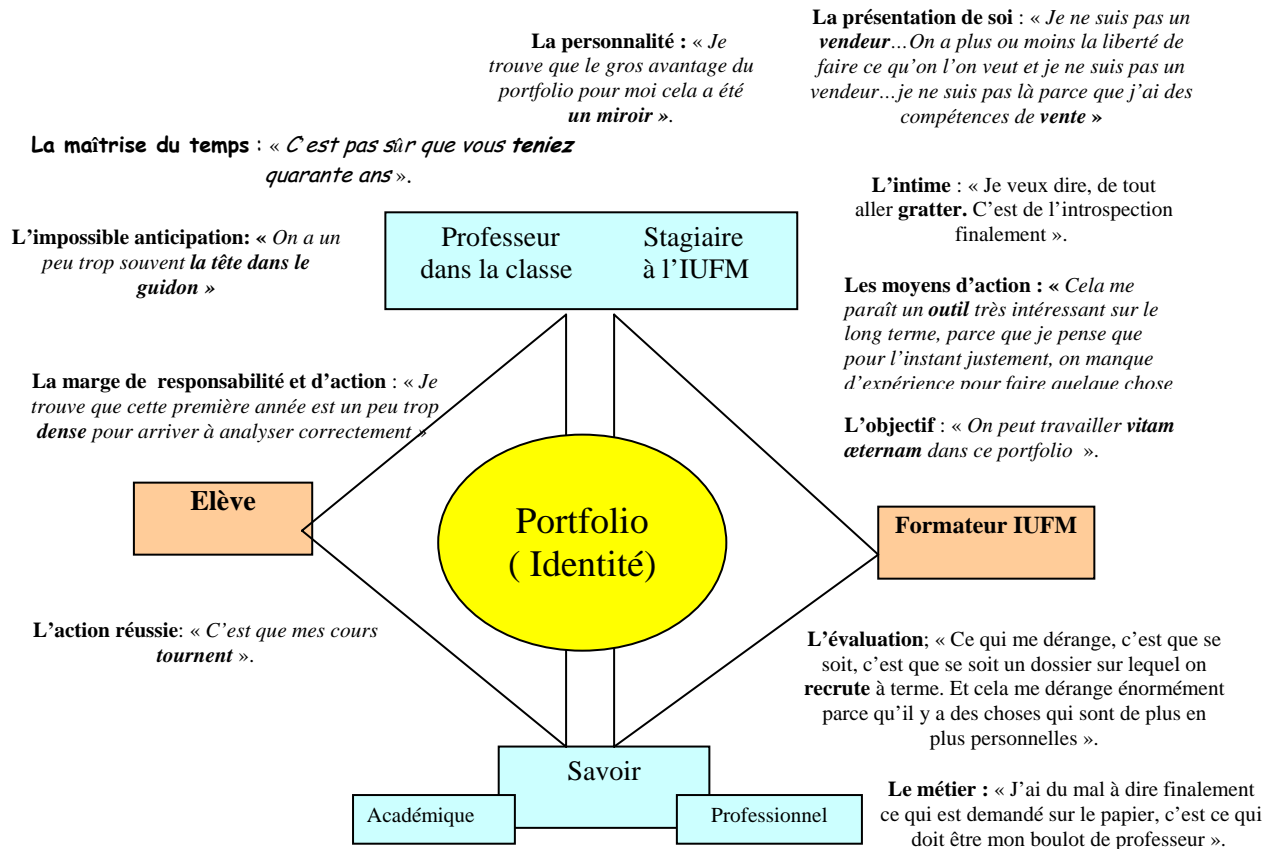
4. 4. Résultat : Les cartes métaphoriques

Nous avons obtenu de la sorte 6 entretiens d'environ 20 minutes correspondant à 3 stagiaires en formations initiales et 3 stagiaires en situation. Cela donne approximativement une soixantaine d'échanges en moyenne par entretien. Les métaphores sont classées par type et repérées par des nombres : le premier correspond au numéro de l'entretien et le second au numéro de l'échange. Ce travail de classement des métaphores, nous a conduit à introduire plusieurs catégories, qui définissent l'identité personnelle, professionnelle et de métier abordée au niveau de l'étude théorique. Nous commençons par les présenter. Ensuite nous proposons une intégration de ces métaphores représentatives des préoccupations des enseignants-stagiaires à l'intérieur de notre module du « double triangle didactique ». Enfin Nous utilisons par la suite cette catégorisation pour comparer nos deux groupes.

Cartes métaphoriques à partir des deux groupes	Dans quelle identité ?
<p>La maîtrise du temps Marge de responsabilité est d'action Anticipation limitée ou impossible</p>	<p>L'obstacle au faire : la non maîtrise du temps, la charge de travail, l'importance du plan de formation, les perspectives difficiles à se représenter</p>
<p>Anticipation possible Objectif</p>	<p>Le faire : L'activité des stagiaires est explicitée sans véritable analyse. L'action est première.</p>
<p>Moyen d'action Point d'appui Action réussie Evaluation (auto) Compétences Métier</p>	<p>L'agir professionnel : l'acteur dispose d'une boîte à outils, de méthodes, d'expériences réussies pour envisager favorablement le futur. L'expérience est le produit de l'analogie à des situations La réflexion sur l'action est peu explicitée par les stagiaires. L'évaluation et le métier sont peu présentés dans les métaphores.</p>
<p>Le personnel</p>	<p>Le personnel : la personnalité, la présentation de soi, l'intime</p>

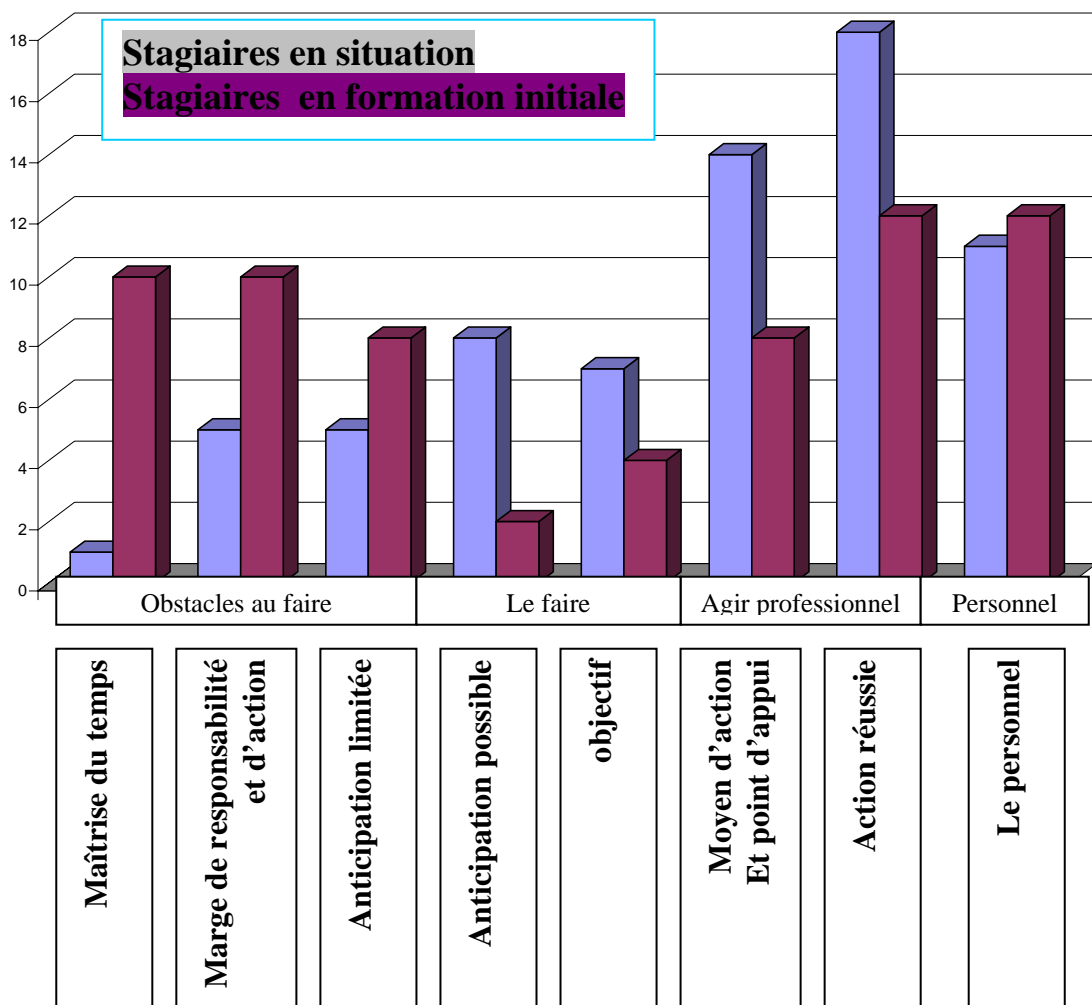
Portfolio - Métaphores et Identité Professionnelle

(Annexe1)



Comparaison des deux groupes de stagiaires à partir des cartes métaphoriques :

Comparaison des deux groupes



Les deux groupes ayant été soumis au même questionnaire, nous remarquons que les stagiaires en situation sont plus dans l'agir professionnel et le faire que les stagiaires en formation initiale.

Stagiaire en situation exemple :

« Chaque fois que je dépose quelque chose sur mon portfolio, c'est quelque chose que j'ai expérimentée 3-6
 « Même si cela a l'air un peu éparpillé, ce n'est pas du tout éparpillé. C'était au contraire c'était une façon
 de nous nourrir et après, c'était ma responsabilité d'**attraper** ce qu'on me donnait pour progresser » 2-16

Les stagiaires en formation initiale sont beaucoup plus dans les « obstacles au faire » :

« Aujourd'hui finalement, je suis **pieds et mains liées** » 1-42
 « Doc derrière, il y a en tant que jeune prof, il y a des choses que je ne suis pas capable de **toucher** » 1-18
 « Je trouve que cette première année est un peu trop **dense** pour arriver à analyser correctement » 1-54
 « **Le nez dans le guidon** pour bien faire, pour bien faire, on ne sait pas ce qu'il faut faire au début » 2-44

Nous pouvons considérer que ces deux constats sont la conséquence de l'expérience plus grande des stagiaires en situation qui occupent un poste depuis au moins trois ans alors que les stagiaires en formation initiale enseignent depuis quatre mois tout au plus. Cette richesse expérientielle plus grande des stagiaires en situation sera à vérifier dans l'extraction du portfolio. Les stagiaires en formation initiale n'ont pas assez de retour d'expérience pour dépasser le stade des représentations du métier. Nous avons fait un constat analogue sur le premier questionnaire en début de formation.

Les résultats de l'analyse du corpus

Analyse du corpus et du contenu de la forme des portfolios	Stagiaires formation initiale	Stagiaires en situation
Nombre de portfolios analysés	25	15
Nombre d'objets recensés	130	71
Nombre d'objet moyen par portfolio	5.2	4.7
Nombre de page hors annexe	10	20
Nombre de page utilisée par compétence	8	18
Nombre de page par objet	1.5	3.8

Contenu des portfolios à partir de la grille de lecture									
N°	Présence sommaire	Choix extraction justifié	Présence conclusion générale	Présence Annexe nb pages	Références bibliographiques	Présence maxime	Présence Processus méta	Présence processus collaboratif	Présence Objet remarquable
STFI	OUI 88%	OUI 72%	OUI 12%	OUI 48% 3p	NON	OUI 8%	OUI 8%	OUI 92%	OUI 44%
STSIT	OUI 100%	OUI 53%	OUI 87%	OUI 73% 10p	7%	OUI 53%	OUI 20%	OUI 80%	OUI 47%

Les préoccupations des stagiaires

Répartition des préoccupations des stagiaires selon le cadre des dix compétences en %		
Compétences	Stagiaire. formation initiale	Stagiaire en situation.
C1	20	9
C9	13	7
C10	7	1
Ethique du métier : C1+C9+C10	40	17
C4	8	32
C5	12	32
C6	11	5
C7	15	11
Exercice du métier : C4+C5+C6+C7	46	80
C2	6	1.5
C3	6	1.5
C8	2	0
Connaissances du métier : C2+C3+C8	14	3

Stagiaires en FI plus orientés sur les compétences C1, C9 et notamment C10

Concevoir et gérer la classe très présents pour les stagiaires en situation

Diversité des élèves et évaluation plus traitées par FI

Oral et écrit peu traités

Compétence Traitée avec le C2i

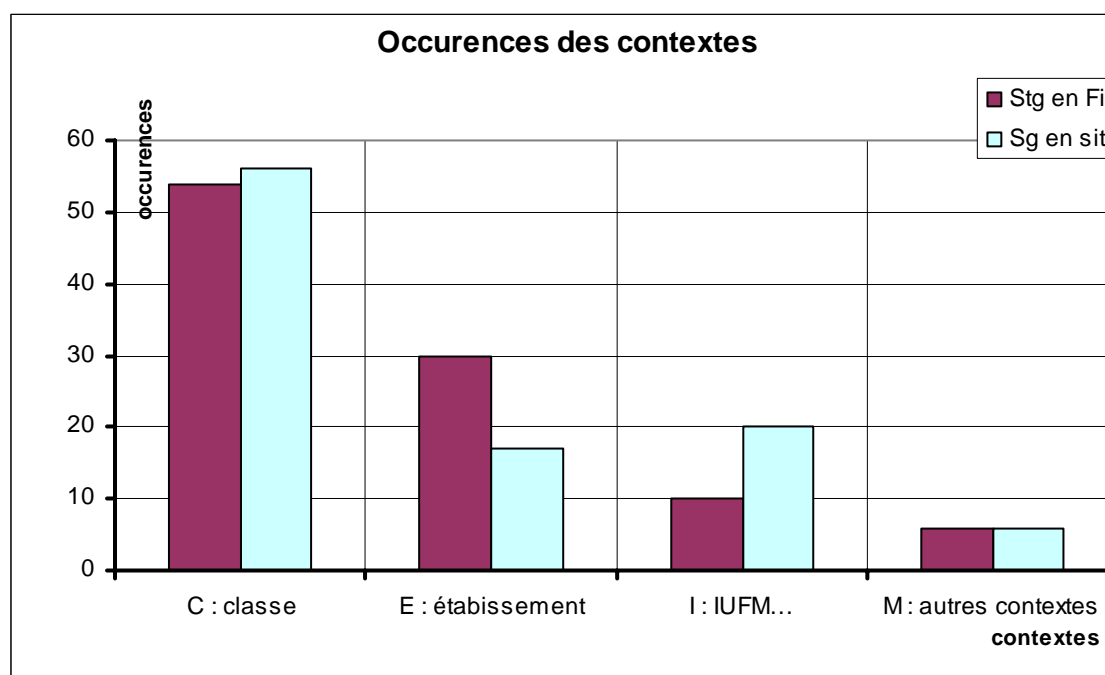
4.5 Discussion :

Les stagiaires en situation sont d'abord dans la pratique (80 %) et proposent très peu d'objets liés aux connaissances (3%). Ces 80 % se répartissent entre 64 % pour concevoir et faire la classe et 16 % pour la diversité des élèves et l'évaluation. Dans le même registre, les stagiaires en formation initiale présentent 46 % qui se décomposent en 20% + 26%. Si l'on compare les 64 % au 20 %, il y a une grande différence qui est peut être liée à la structure même du portfolio. Il n'est pas aisé de développer une séquence de cours analysée sur 10 pages maximum sans faire le deuil des autres compétences. Cependant on constate que, dans les compétences afférentes à la pratique, la diversité des élèves et l'évaluation sont plus présentes chez les stagiaires en formation initiale (26 % pour 16%). Les objets présentés par les stagiaires en formation initiale sont mieux répartis entre la pratique 46% et les valeurs 40 %. Dans ces 40%, la moitié est la conséquence du choix de ces

stagiaires d'apporter deux objets récurrents : la journée porte ouverte et la réunion parents professeurs. S'agit il pour ces stagiaires de la seule possibilité de démontrer cette compétence dans le portfolio car il n'existe pas d'autres espaces dans la formation pour le faire ? Ou bien, peut on s'interroger sur la facilité à montrer cette compétence qui serait la cause de sa grande occurrence en restant dans le discours narratif de ces deux événements

Le contexte

Contexte	Stagiaire en formation initiale		Stagiaire en situation	
	Présence dans le contexte	% d'occurrence du contexte dans le portfolio	% d'occurrence du contexte dans le portfolio	Présence dans le contexte
C : la classe	60%	54%	56%	86%
E : l'établissement	60%	30%	17%	86%
I : la formation	40%	10%	20%	14%
M : autres contextes		6%	6%	



Nous remarquons que le contexte de formation à l'IUFM, au CEPEC est très présent pour les stagiaires en situation bien qu'ils soient la majeure partie du temps en situation devant la classe : 20 % de présence de contexte pour 14 % du temps passé en formation (10 % de présence dans le contexte pour 40 % du temps passé en formation pour les ST FI)

5. A propos d'un indice réflexif (annexe 2)

L'analyse des portfolios s'attache à relever les données déterminantes pour mieux capter les pratiques identitaires de nos deux groupes de stagiaires. Les portfolios font partie des écrits professionnels discontinus et hétérogènes que les stagiaires utilisent comme outil cognitif (Ricœur P., Brunner J.S., Clot Y.) pour s'engager, communiquer et obtenir une reconnaissance de l'institution lors de la validation. Ce portfolio n'existe en réalité que s'il produit un retour réflexif : regarder de façon interrogative ce qu'on a appris, prendre de la distance, poser la bonne question et mettre en perspective. Ce retour réflexif implique de capter la réflexion en cours d'action et sur l'action (Schön D., 1983) ; il s'agit dans le cas du portfolio d'une réflexion rétroactive, située dans le temps de l'écriture après l'action et pour les actions futures. Cette réflexion s'établit à partir des représentations mentales de l'action écoulée, susceptible de modifier des représentations existantes et de provoquer ainsi un déplacement cognitif. Depuis Piaget, apprendre, n'est ce pas passer d'un système de représentation à un autre ? Cette forme opératoire de la connaissance, obtenu sur un retour de l'expérience et la réflexion que l'on vient de faire, est plus riche que sa forme prédicative (Vergnaud G., 2001). La réflexion joue un rôle majeur dans l'apprentissage, qu'il s'agisse de la réflexion intuitive de l'enfant ou de la réflexion par concept qui apparaît après l'âge de onze ans (Piaget, 1975). Notre question est donc bien de capter le caractère réflexif des portfolios ; pour cela nous allons nous appuyer sur la catégorisation de réflexion de N. Hatton et D. Smith (1995) que nous redéfinissons ainsi avec quatre niveaux qui correspondent à un niveau d'indice réflexif : Ir

Le niveau 1 (Ir = 1) : Ecrit descriptif sans réflexion (anecdotique) ; description de situation, utilisation de « recette », la solution s'applique sans réflexion.

Le niveau 2 (Ir = 2) : Ecrit descriptif avec jugements personnels (états d'âme) ; les choix sont justifiés sur des jugements personnels sans véritable analyse, commentaires personnels.

Le niveau 3 (Ir = 3) : Ecrit argumentatif (décision) ; les choix sont argumentés, méthodologie justifiée, démarche cognitive (expérimentale).

Le niveau 4 (Ir = 4) : Ecrit critique (distance) ; dito niveau 3 avec contextes élargis (socio culturels, historiques, politiques..), processus métacognitifs, références bibliographiques, critères éthiques ou moraux, forte cohérence globale des idées et concepts développés.

A partir de cet indice, nous chercherons à montrer les points communs ou différences entre les deux groupes. Nous tenterons aussi d'établir la relation entre cet indice et la compétence du dossier de validation.

Conclusion

Les entretiens nous ont permis de mesurer à un instant précis le chemin parcouru par les stagiaires dans le nouveau plan de formation à travers la catégorisation établie à partir de la théorie des métaphores et nous renseignent sur la construction identitaire des stagiaires. Ils nous permettent de comparer les deux groupes de stagiaires sur leur construction identitaire de métier d'enseignant. Une comparaison entre les curriculum vitae et les cartes métaphoriques établies sur deux stagiaires conduit à des rapprochements significatifs entre l'identité déclarée des stagiaires et celle révélée dans les cartes métaphoriques. Notre conclusion ne peut être que partielle car la quasi totalité des entretiens semi directifs ont eu lieu en janvier, c'est à dire au milieu du processus de formation. L'analyse du corpus des portfolios nous a conduit à préciser la construction identitaire des stagiaires à travers cet outil à l'issue de l'année de formation. Néanmoins, on peut faire l'hypothèse que la richesse du contenu des portfolios est fortement influencée par l'expérience personnelle et professionnelle des stagiaires (stagiaires en situation) et le processus d'accompagnement de cet outil. En cours de formation, les stagiaires en situation sont plus dans l'agir professionnel et les stagiaires en formation initiale plus dans le faire. Les stagiaires en formation initiale n'ont pas assez de retour d'expérience pour dépasser le stade des représentations du métier.

Nous avons pu remarquer qu'à l'issue de l'année de stage, le profil des compétences atteint par les deux groupes est assez proche notamment pour les compétences restant à acquérir. Cependant, nous avons noté dans les portfolios la question importante de la réflexivité. Il semble qu'il y ait la présence d'une plus grande réflexivité pour les stagiaires en situation qui s'explique en partie par une plus grande expérience mais aussi par une forme du portfolio plus propice au développement de la réflexion (portfolio deux fois plus long pour le même nombre d'objet avec une introduction, des maximes et une conclusion)

Le processus d'appropriation du portfolio est difficile pour les stagiaires (questionnaire de début de formation) comme d'ailleurs la transcription de leurs expériences (entretien semi directifs). Il faut nous réinterroger sur le travail fait en groupe de suivi sur ces points. L'auto évaluation réalisée par les stagiaires est difficile et demande de la part des

formateurs référents des positionnements explicites et argumentés en cours de la formation concernant l'ensemble des éléments du dossier de validation. L'investissement mis en jeu dans la réalisation de ce portfolio par les stagiaires doit être très important si on veut aller au-delà du simple recueil de « collection » argumenté.

L'ensemble des investigations menées nous conduit à proposer des préconisations pour la poursuite de la mise en place du eportfolio dans les formations professionnelles universitaires des enseignants et du master. Il nous semble important de proposer une politique volontariste d'intégration du (e) portfolio dans la formation dans la pré professionnalisation en License, dans les années de Master et dans les premières années de formation continue (en T1 et T2).

Bibliographie :

Alin C, (2004), *la construction identitaire de l'enseignant : le rôle des métaphores*, recherche et Formation, 47, Paris, pp. 41-54.

Beaud S, Weber F, (1998), *Guide de l'enquête de terrain*, La découverte

Bélaïr L, (2002), *L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences*, Questions vives, n°1 p. 17-37, Aix en Provence

Clément P., 2006 – *Didactic transposition and the KVP model. Actes de la Summer School 2006*, IEC, Braga (Portugal), p.

Crinon J., Guigue M. (2006). *Ecriture et professionnalisation*, Revue française de pédagogie, 156, pp. 117-169

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: DC Heath. Boston: DC Heath.

Gohier C, Alin C et al., (2000), *La construction de l'identité professionnelle*, Enseignant-formateur, L'Harmattan

Hatton, N. & Smith, D. (1995). *Réflexion dans la formation des enseignants: Vers Définition et mise en œuvre*.

Michaud C., Alin C., (2008) *E.portfolio & Construction de l'Identité professionnelle des enseignants stagiaires*. Actes du colloque 2^{ème} Conférence Pan-Américaine et Francophone - Université Concordia, Montréal - 5-7 mai 2008

Schön D., (1983), *Le praticien réflexif*, Collection Formation des Maîtres, p .165

Vergnaud G, (2001), *Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance*, actes du colloqueGDM-2001, Montréal, mai 2001

Annexe1.

Extrait de cartes métaphoriques établies à partir de l'analyse des transcriptions des stagiaires :

LE PERSONNEL

La personnalité

- « Quelles sont **nos limites** ? J'imagine pas d'ailleurs je l'ai vécu. On a des limites psychiques et physiques » 1-56
« J'ai pu faire une synthèse de ma démarche mais ça reste une démarche volontaire mais je ne le fais pas **instinctivement** quand je suis dans un cours » 1-48
« Bien oui sinon j'oublie, j'ai une tête comme une **passoire** » 3-16
« J'ai eu un **embryon** de réponse sur une question que je m'étais posée peut être il y a six mois, il y a un an » 3-16
« Là j'ai un **embryon** de réponse » 3-36
« personnel ; le portfolio à titre personnel me mettra plus **en phase** avec ...ce que je suis » 1-14
« Je **gratte**...(rires) j'ai du mal à m'auto évaluer » 1-32

Le réflexe

- « Je le faisais à l'**instinct** » 1-56
« J'ai pu faire une synthèse de ma démarche mais ça reste une démarche volontaire mais je ne le fais pas **instinctivement** quand je suis dans un cours » 1-42

La réflexion personnelle

- « Je trouve que le gros avantage du portfolio pour moi cela a été un **miroir**. Qu'est qui me manque ? Parce que je me disais les mots clés, c'était toujours les mêmes, donc automatiquement le retour des autres » 3-6

L'EVALUATION

- « Voilà c'est quand même quelque chose qui est assez ciblée...On voit que c'est assez lisible ; Il n'y a pas de **mystère** » 2-54
« Est ce que ça a apporté quelque chose ou quoi, sans dire d'aller forcément à **fond dedans**. » 2-24
« L'évaluation dans ma tête c'était ... peut être plus **centrée** sur les contenus ; enfin l'évaluation par rapport aux élèves au départ en septembre » 3-36

LES COMPETENCES

- « Les compétences pour moi, elles sont **claires** quoi, elles sont assez évidentes à mettre en place. Cela ne me paraît pas bien **sorcier** » 2-36
« cela reste des compétences qui sont tellement vastes parce que tellement réduites en une demi phrase qu'on peut tout y mettre **dedans** » 1-34

L'ACTION « réussie »

Action

- « Est ce que je leur ai permis qui le **manipule** et qui s'en serve » 3-40
« Chaque fois que je dépose quelque chose sur mon portfolio, c'est quelque chose que j'ai **expérimentée** » 3-6
« Le portfolio en est la symbolique quelque part puisque je peux **piocher** les informations dedans » 2-14
« J'ai besoin d'aller **piocher** les informations dedans Pour moi, c'est un recueil, un recueil d'informations pour l'instant. » 2-18
« J'enrange les renseignements » 2-8
« Quand je suis face aux intervenants, aux formateurs que je **trie** un peu ce qu'ils ont à me proposer. » 2-18
« ... Je, j'**attrape** les infos comme ça les unes après les autres quand il y a un besoin de poser les questions » 2-52
« Même si cela a l'air un peu éparpillé, ce n'est pas du tout éparpillé. C'était au contraire c'était une façon de nous nourrir et après, c'était ma responsabilité d'**attraper** ce qu'on me donnait pour progresser » 2-16
« Déjà, cela a permis de **me cadrer**. Je suis allé voir cela ce matin, le soir je me dis dans quelle compétence je mets cela » 3-14
« Donc, cela a permis de **me cadrer**. Tiens, je suis allé voir cela, dans quelle compétence » 3-16
« Le fait de faire un portfolio dans ma vie quotidienne, cela me permet d'être en **alerte** » 3-12
« Cela m'a fait mettre des mots sur des choses que je **pratique en tâtonnant** » 3-20
« Donc bon ; j'ai trouvé un truc, cela **marchera** peut être cette année et pas l'année prochaine. Sur chaque feuille je mets des petits, alors un ciseau c'est une difficulté, deux ciseaux c'est plus difficile, trois ciseaux c'est très difficile, un penseur, il faut écouter, deux penseurs il faut vraiment réfléchir » 3-16
- ##### Fonctionnalité de l'action
- « Je peux insérer ça dans mon apprentissage pour améliorer... mon **fonctionnement** » 2-8
« Moi, je **fonctionne** comme ça » 3-20
« Et en janvier, quand j'ai repris mon truc, que je me suis **plongé** dedans et que je me suis dis mais attend : tu prends par les mots clés » 3-28
« de mieux identifier ma façon de **fonctionner**. Aujourd'hui, je peux dire que je sais fonctionner d'une certaine façon parce que **ça correspond à ma personnalité** et que par contre j'ai essayé plusieurs méthodes qui ne fonctionnaient pas » 1-14
« Et donc là, j'ai vraiment fait un travail **de fond** et la conclusion a été que cette jeune fille a été réorienté » 1-42

Annexe 2

Indice réflexif de l'écrit dans la partie analyse du portfolio : Ir	Niveau 1 Descriptif sans réflexion	Niveau 2 Descriptif	Niveau 3 Argumentatif	Niveau 4 Critique
	Anecdotique	Etats d'âme	Décision	Distance
Réflexion	Absence	Explicite émotionnelle ou neutre	Explicite rationnelle	Métacognitive
Indicateurs sur le fond	Description de situation Utilisation de « recette » La solution s'applique sans réflexion	Les choix sont justifiés sur des jugements personnels sans véritable analyse. Commentaires personnels.	Les choix sont argumentés Méthodologie justifiée Démarche cognitive (expérimentale)	Les choix sont analysés Processus métacognitifs Références bibliographiques Critères éthiques ou moraux Forte cohérence globale des idées et concepts développés
Indicateurs sur la forme	<u>Structure</u> : Juxtaposition des données (Style protocolaire Infinitive Suite d'énumération sans lien) <u>Temporalité</u> : peu ou pas Addition de locution	<u>Structure</u> : Dépôt émotionnel et présentation neutre sans analyse argumentative des faits (L'auteur fait part de sentiments, d'émotions qu'il introduit souvent par une structure entre guillemets « ... ») <u>Temporalités</u> : Discours impersonnel et forme passive	<u>Structure</u> : Travail d'analyse, réflexive et perspective Présence de Travail collaboratif (réflexion et perspective qui ne doit pas rester un effet d'annonce) <u>Temporalité</u> : utilisation de différents temps (imparfait, présent, futur, conditionnel) ; ce que je faisais, ce que je fais maintenant.... Énumération argumentative : (conjonction de coordination, subordonnée relative)	<u>Structure</u> : construction à partir de plusieurs pièces témoins du portfolio (présence de mots clés, correspondances fortes des idées développées) <u>Temporalités</u> : Décontextualisation des situations
Indice d'implication en je Ie = nombre de je relevé Nombre de « on, il, nous »	faible	important	Peut être important Je en nous éventuellement Connecteurs argumentatifs	La prise de distance n'implique pas le je obligatoirement