

PORTFOLIOS : OUTILS TEMOINS DU DEVELOPPEMENT INDIVIDUEL ET COLLECTIF DES COMPETENCES DES PARTENAIRES EN EDUCATION ?

Bernard DUMOUCHEL,
Université du Québec à Hull, Canada

Un consensus semble se dégager entre les partenaires de l'éducation au Québec, consensus établi autour du fait que l'éducation devrait mener à la prise en charge par l'élève de sa propre autonomie le situant dès lors comme le principal acteur au cœur de ses propres apprentissages. Dans la foulée de la Réforme de l'éducation au Québec, l'un des outils de support à cette révolution copernicienne passant du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage a trait à l'instauration du portfolio de l'élève comme médium témoin du développement de ses compétences.¹ Pleins de bonne volonté, plusieurs enseignants ont immédiatement planifié et fait produire des portfolios par les élèves.

L'implantation de la Réforme de l'éducation au Québec au premier cycle du primaire, après avoir distingué les domaines généraux de formation, les compétences transversales ainsi que les domaines d'apprentissage se poursuit maintenant au niveau du second cycle et dans deux ans, atteindra le niveau secondaire. Parallèlement, la formation universitaire des maîtres s'établit autour d'un référentiel élaboré par le Ministère de l'éducation qui comprend douze compétences requises de la part des futurs enseignants (MÉQ, 2001). L'élaboration du portfolio professionnel par les enseignants en exercice ou en cours de formation constitue un outil en formation initiale et continue (Paris, et Ayres, 1994 ; Farr, et Tone, 1998 ; Lévesque, et Boisvert, 2001). Dans l'argumentaire instaurant le portfolio en formation des maîtres à l'UQAH et dans d'autres documents produits, nous définissons le portfolio professionnel comme « un médium qui témoigne du développement intégré, des apprentissages expérientiels et des réalisations pertinentes de nature professionnelle ou bénévole par rapport au développement des compétences requises par une profession donnée ». (Dumouchel, et Stogaitis, 2000).

Le portfolio de l'étudiant, tout comme celui de l'élève, s'ancre dans l'analyse de son histoire de vie passée et présente à partir de laquelle un référentiel des valeurs s'est construit. Dès lors, le portfolio permet d'orienter la sélection des projets, d'expériences éducatives en lien avec les compétences à développer. A partir de ce qui est colligé, une sélection réfléchie est effectuée à partir de différents documents, d'artefacts, de preuves, de faits, de résultats obtenus dans le temps et dans une variété de contextes. L'élaboration du portfolio demeure tout à la fois le fruit d'un processus (Bonniol, et Genthon, 1989) réflexif portant sur le développement des compétences requises par la profession enseignante (ou encore par une tranche de programme dans le cas de l'élève), des procédures mises en place pour y arriver et des résultats obtenus. L'expérience réfléchie de l'élaboration du portfolio en lien avec la profession enseignante implique le développement de la capacité à s'auto-évaluer, à s'autoréguler⁵¹ constamment en fonction de l'intégration de différents modèles et référents supportant l'analyse des pratiques professionnelles.

En même temps, tirant son origine des États-Unis (Robin, 1988), reconnu en France (Berger, et Meyer, 1988) lors de la reconnaissance des acquis chez les adultes, le portfolio demeure en progression constante tant dans les écoles américaines (National Center for Education Statistics. 1999-045. table 3. p8) qu'en formation des maîtres (American Association for Supervision and Curriculum, 1997).

I - LES CONTENUS OU VOLETS POSSIBLES DU PORTFOLIO DE L'ELEVE OU DE L'ETUDIANT EN FORMATION DES MAITRES

Le portfolio de l'élève défini comme « une collection significative des travaux de l'élève qui illustre le progrès des apprentissages (processus et résultat) dans une compétence particulière et qui prend forme dans le temps »⁵² peut être constitué de trois volets ou dossiers : apprentissages, évaluation et présentation. Suite à une recension des écrits et de sites web s'intéressant au portfolio, nous dégagons les fonctions suivantes eues égard à chacun des dossiers.

Si l'on se réfère au **dossier des apprentissages**, le portfolio peut permettre :

¹ Le Boterf, G. 1994. « De la compétence. Essai sur un attracteur étrange ». Paris. Ed. d'Organisation. « La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La

compétence est de l'ordre du « savoir mobiliser » pour faire face adéquatement à une famille de situations ». p17.

⁵¹ Canguilhem, G. 1997. « Encyclopédie Universalis ». Selon cet auteur, la régulation renferme, dans son acception la plus large, la notion de relation d'interactions entre des éléments instables, celle de critère ou de repère, et celle de comparateur. « La régulation, c'est l'ajustement, conformément à quelque règle ou norme, d'une pluralité de mouvements ou d'actes et de leurs effets ou produits que leur diversité ou leur succession rend d'abord étrangers les uns aux autres. »

⁵² Ministère de l'Éducation du Québec. 2000. Doc. de travail. « Cadre de référence en évaluation des apprentissages au primaire ».

- ◆ l'identification de repères explicites en cours d'apprentissage (évaluation de nature continue, formative, formatrice et authentique) tout en permettant à l'étudiant de nommer et de documenter ses réflexions sur ses propres apprentissages (apprenant réflexif) ;
- ◆ à l'étudiant de mieux saisir comment il apprend (repères aux apprentissages, micro-boucles) tout en se questionnant sur la progression de ses propres apprentissages et du développement de ses compétences ;
- ◆ à l'étudiant de participer au design de cet outil, ce qui peut augmenter sa motivation d'autant plus qu'il s'agit de travaux authentiques avec lesquels il vit un rapport socio-affectif en tant que producteur ;
- ◆ à l'étudiant d'opérer une sélection parmi ses réalisations les plus significatives pour fins de présentation et de communication.

Si l'on se réfère au **dossier d'évaluation**, le portfolio peut faciliter :

- ◆ la documentation nécessaire au bilan des apprentissages à la fin d'une année ;
- ◆ l'appropriation des liens, des repères (évaluation formatrice) à établir entre l'énoncé de la compétence, son sens et ses manifestations en lien avec la profession enseignante et l'évolution des pratiques liées à l'auto-évaluation, à l'évaluation par les pairs, par les partenaires ainsi qu'à l'évaluation formelle ;
- ◆ la construction du référentiel permettant d'assumer les fonctions d'évaluation lors de l'acquisition des compétences.

Par ailleurs, si l'on se réfère au **dossier de présentation**, le portfolio :

- ◆ contient les travaux dont l'étudiant est le plus fier et qui peuvent témoigner des compétences qu'il a développées, de la grille d'évaluation retenue et des critères de qualité utilisés par l'étudiant ;
- ◆ nécessite l'élaboration de stratégies de communication pour fins de présentation ;
- ◆ permet à l'étudiant de donner de la rétroaction lors de présentation du portfolio par les autres étudiants et d'en recevoir lors de la présentation du sien (fonction d'enrichissement mutuel et lien avec la supervision de projets).

De plus, dans le cas de l'élève, le portfolio peut également servir d'outil de communication entre ce dernier, ses parents et l'enseignante (Weiss, 2000), notamment lors des temps de rencontre pouvant être consacrés non seulement à la remise des bulletins scolaires aux parents mais aussi à la présentation des portfolios par les élèves. Le portfolio engendre ainsi la nécessité de prendre en compte de nouveaux espaces de médiation et des stratégies de communication. Les balises entourant les critères affectifs souvent présents lors des premières présentations s'affineront sans doute avec le temps, par des expériences multiples au cours desquelles des leçons pourront être tirées.

II - LE PORTFOLIO DES PARTENAIRES MIS EN RESEAU

Les expériences que nous avons pu mener lors de séminaires professionnels destinés aux enseignants et aux directions d'école nous ont montré la multiplicité des représentations⁵³ engendrées à propos du portfolio de l'élève. En même temps, nous avons pu constater qu'en se centrant uniquement sur le portfolio de l'élève, il devient aisé d'oublier les interactions entre le portfolio de l'élève et le référentiel des valeurs et des compétences des partenaires pouvant apparaître au sein de leur propre portfolio. N'est-on pas en train d'occulter l'établissement de liens, de mises en rapport avec et entre les partenaires pourtant tous censés être au service de l'élève ? N'y aurait-il pas contradiction entre des pratiques visant à faire élaborer et mettre à jour un portfolio par l'élève sans en avoir produit un pour soi-même (tout comme faire apprendre à lire à quelqu'un sans d'abord l'avoir appris soi-même) ?

Nous estimons que, dans une perspective de cohérence, le projet de portfolio de l'élève pourrait et même devrait s'accompagner d'une démarche à la fois similaire et inter-reliée de la part des partenaires. Ceci nous amène à présenter l'esquisse d'une typologie du portfolio apparaissant à la figure suivante et susceptible à la fois d'illustrer, de conjuguer et d'établir des interactions entre les partenaires dans le respect de leurs différences, de leurs rôles et de leurs responsabilités. Nous proposons une mise en réseau des portfolios suivants : celui de l'élève (en lien avec les parents), de l'enseignant ou de l'étudiant en formation des maîtres, de l'équipe-cycle, de l'équipe de direction et des personnels et finalement celui de l'école ou même des autres partenaires.

⁵³ Abric, J-C. 1994. « Pratiques sociales et représentations ». Paris. PUF. « Toute représentation est donc une forme de vision globale et unitaire d'un objet, mais aussi d'un sujet. Cette représentation restructure la réalité pour permettre une intégration à la fois des caractéristiques objectives de l'objet, des expériences antérieures du sujet, et de son système d'attitudes et de normes. Cela permet de définir la représentation comme une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou à un groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place. » (p13).

quelque chose, d'un avoir en gestation. Quant au folio, du latin *folium*, il est attesté en français depuis 1571 comme un terme spécialisé en imprimerie désignant les feuillets des manuscrits de certaines éditions anciennes qui sont numérotées par feuillets et non par page. Le portfolio de la langue anglaise proviendrait de l'italien *porto folio* (*portafogli*) qui est aussi un portefeuille mais au sens vieilli du terme français (carton double pliant qui sert à transporter des papiers et que certains dictionnaires précisent en disant qu'il est souvent fait de cuir). Le Trésor de la langue française donne au mot portefeuille le sens vieilli de cartable. En 1544, le portefeuille désignant un « carton plié en deux recouvert de peau ou d'étoffe et servant à serrer des papiers » s'est spécialisé à propos du grand carton à dessin des peintres et dessinateurs (1796), d'où par métonymie, une collection de dessins (1797). Il s'est dit d'un cartable d'écolier (1885), emploi éteint au profit de *cartable*, puis, plus couramment, l'objet portatif où l'on range des feuilles, des billets (1824). Nous retrouvons ainsi le sens du déplacement vers un objet dont les productions nous représentent, agissent comme témoins de notre propre évolution. Il s'agit en quelque sorte d'une forme de traduction, du replié pouvant se déplier, être apprécié tout au long d'un parcours de vie, parcours ponctué d'artefacts agissant comme autant de repères de notre cheminement. L'évolution de ce terme à la fois polysémique et polyfonctionnel ne peut faire l'économie de son utilisation et du sens qu'il prend dans plusieurs professions d'où le monde de l'éducation l'a tiré. Au Québec, ce terme, emprunté de l'anglais (on avait sans doute oublié son origine plus lointaine !), reprend ses lettres de noblesse en éducation.

Si le portfolio devient dorénavant populaire en éducation, il faut se rappeler qu'il était déjà considéré comme un incontournable au sein de plusieurs professions, notamment en arts, en architecture, en mode, en design graphique, etc., d'où l'intérêt de nous arrêter à ce que l'on peut dégager comme similitudes et différences afin d'enrichir tant la compréhension que l'extension de la notion du portfolio en éducation.

C'est en voulant mieux comprendre les dynamiques engendrées par l'utilisation du portfolio au sein de diverses professions que nous avons entrepris de procéder à des entrevues sur vidéo afin de produire un document pédagogique à intégrer à un site web multimédia sur le portfolio. Le tableau-synthèse qui suit provient de l'analyse de contenu d'entrevues réalisées en 2000 et 2001 auprès de professionnels utilisant le portfolio. Nous avons procédé à des entretiens avec un professionnel œuvrant dans chacun des domaines suivants : arts, mode, design graphique, finances (portfolio en anglais et portefeuille en français) ; de plus nous avons effectué deux entretiens avec des enseignants du primaire utilisant le portfolio en salle de classe avec leurs élèves. En abscisse, nous retrouvons les professions et en ordonnée, les thèmes provenant des catégories émergentes dégagées des entrevues.

Tableau 1 : tableau-synthèse des variations déclenchées par l'utilisation du portfolio dans plusieurs professions

Profession / Thème	Arts	Mode	Design graphique / entreprise	Finances	Éducation I	Éducation II
1. Difficultés majeures rencontrées lors de l'implantation du portfolio	Vouloir montrer l'ensemble de ses productions tout en identifiant leur ligne directrice.	Situer sa production en amont et en aval par rapport à l'ensemble des opérations. Concision et créativité.	Sélectionner le contenant et les productions tout en faisant appel aux pairs afin de pallier à ses faiblesses.	Identifier des titres de portefeuille en fonction de ses valeurs, de ses priorités et de l'étape de son cheminement professionnel.	Établir les liens entre le programme et les projets tout en donnant du temps de réflexion aux élèves. Accumuler trop de documents.	Initier les parents à des modalités renouvelées de collaboration compte tenu du portfolio de l'élève (apprentissage et réalisations).
2. Modalités d'organisation et contenu possible du portfolio	Une page de présentation de l'artiste, une matrice des pièces maîtresses, une proposition d'exposition et un dossier de presse.	Un croquis et un patron du vêtement proposé, étude des coûts, magazine et intention future (de l'esquisse à l'étalage).	Une carte de visite des habiletés du candidat à combler un poste. Une structure, une grille de base rigoureuse.	Un portefeuille composé de titres à risque différent : obligations gouvernementales, actions privilégiées ou ordinaires de compagnies (« <i>blue chip</i> »), actions des compagnies technologiques ou minières, etc.	Une collecte des documents au cours d'une étape amenant l'élève à devenir apte à nommer ses apprentissages et à indiquer les aspects sur lesquels il a besoin d'aide.	Une gestion de classe à base de délégation réelle : projets personnels de l'élève réalisés en collaboration. Liens quotidiens entre apprentissages et projets concrets.
Profession / Thème	Arts	Mode	Design graphique / entreprise	Finances	Éducation I	Éducation II
3. Dispositif de support explicite à la	Documente l'évolution des œuvres par rapport aux fils	Exprime une philosophie, une esthétique	Le portfolio d'entreprise reflète les réalisations de l'entreprise et	L'aversion ou la tolérance au risque influence la composition du portefeuille de	L'élève est capable de voir où il en est rendu par rapport à sa	Pour l'élève, le suivi par rapport aux objectifs visés est plus réel, plus concret. Plus

connaissance de soi	conducteurs .	actuelle et prospective par rapport à une manière de vivre en société.	sa mission. Il accompagne le lien de confiance à créer avec les clients potentiels.	titres tout en reflétant une philosophie de la vie par rapport à la richesse.	propre formation et identifie davantage ses propres besoins. Facilite à la fois l'établissement de distinctions et de liens entre les matières. Témoigne de liens socioaffectifs avec ses productions.	grande participation des élèves à leur propre évaluation. Facilite à la fois l'établissement de distinctions et de liens entre les matières. Témoigne de liens socio-affectifs avec ses productions.
4. Destinataires des stratégies de communication engendrées par le portfolio	Le propriétaire de galerie et les amateurs ou critiques d'art.	Les acheteurs ou grossistes ainsi que les clients.	Les clients potentiels ou les entreprises requérant des soumissions. Le futur employeur dans le cas du graphiste.	Le planificateur financier ou le courtier (présenciel ou distanciel).	L'enseignante, les pairs (élèves ou équipe), les parents, l'école ou les partenaires de l'école.	L'enseignante, les pairs (élèves ou équipe), les parents, l'école ou les partenaires de l'école.
5. Repères significatifs	Situer la production actuelle en lien avec une sélection inscrite dans une rétrospective de ses œuvres. Établir des liens entre son développement professionnel, sa production et le monde ambiant.	Pouvoir convaincre les acheteurs afin de vendre sa production. Pouvoir prédire plusieurs saisons d'avance les courants, les tissus, les couleurs, etc.	Outil pour obtenir un emploi. Reflète les intérêts de la personne (rôle en sélection des candidats) Le portfolio d'entreprise, de par les réalisations actuelles ou antérieures, illustre comment celle-ci peut remplir un mandat qui lui serait confié.	Tolérance ou aversion au risque. Variations possibles selon l'âge (ex : plus grande sécurité du revenu à l'approche de la retraite).	Modalités complémentaires entre le programme à respecter, l'évaluation des projets à insérer dans le portfolio et le bulletin remis aux parents. Identification de critères affectifs par les élèves et dialogue instauré avec l'enseignante qui commente leurs travaux. Artefacts de l'enseignante témoignant du développement de ses propres compétences.	Peut impliquer davantage les parents (artefacts concrets à partir desquels l'élève peut s'exprimer, témoigner de son évolution et nommer ses apprentissages). Repères permettant l'élève de s'autoréguler, de s'autoévaluer. L'élève devient intéressé, fier d'apporter des améliorations en tant que propriétaire de son propre portfolio.

Bien que notre échantillon demeure minimal et que l'on peut considérer le portfolio comme un système à entrées multiples, ces registres d'expériences différentes deviennent susceptibles d'enrichir les pratiques porteuses de significations que l'on souhaite donner au portfolio. En même temps, nous observons qu'une compétence, pour exister, requiert également le jugement d'autrui, que ce soit des pairs, d'un groupe professionnel ou d'un évaluateur fixant les devoirs à accomplir et portant un jugement dans un contexte socioprofessionnel précis, il en sera de même pour le portfolio enrichi par le regard des autres. Force nous est de constater que fort peu de publications portant notamment sur l'analyse réflexive des pratiques professionnelles déclenchées par l'utilisation du portfolio dans différentes professions semblent disponibles ou accessibles.

Nous voyons se dégager certaines similitudes entre les entrevues, notamment le rôle important des modalités d'auto-évaluation et d'autorégulation par le sujet lui-même. Nous voyons ainsi émerger des repères quant à l'histoire du sujet opérant d'une manière interactive la construction d'un observatoire portant sur lui-même où ses propres productions pourront être à la fois présentes, archivées ou même orientées. Peut-être est-ce là une des opportunités offertes par le portfolio qui suscite en même temps des résistances et la nécessaire prise en compte de points aveugles en éducation. En effet, la confidentialité devient souvent prétexte à considérer annuellement l'élève comme un tableau noir et vierge alors qu'en même temps ce dernier pourrait s'amener avec un portfolio comme témoin et relais de son développement.

Le portfolio vient peut-être bousculer plusieurs allant-de-soi et ce, d'autant plus que l'histoire de l'école institution-organisation s'avère souvent occultée. A cet égard, on peut constater que son inscription dans la durée se trouve davantage reflétée par les tableaux d'honneur des classes antérieures affichées sur les murs et par les pratiques comptables de reddition des comptes plus près du contrôle ; ces aspects relèguent souvent au second plan le projet-visée de l'institution plus près de l'évaluation, plus difficile à définir comme porteur de sens partagé pour reprendre les propos d'Ardoino, et de Berger, (1989). Il est possible que les technologies de l'information et des communications puissent rendre le passé plus facilement accessible et permettre l'établissement de liens avec les projets en cours. Entre des stratégies possibles allant du présenciel au distanciel, les portfolios des partenaires pourraient occuper plusieurs espaces pédagogiques dont les caractéristiques restent à définir.

IV - UNE MISE EN RESEAU A PARTIR DES SAVOIRS NECESSAIRES A L'EDUCATION DU FUTUR ET DES SAVOIRS NECESSAIRES A L'ENSEIGNANT

Nous continuerons maintenant notre questionnement sur d'autres aspects possibles susceptibles d'enrichir la notion de portfolio en éducation. À cet effet, nous utiliserons deux textes. Le premier texte provient de L. S. Shulman, (1987) qui s'est intéressé aux sept savoirs nécessaires (*knowledge base*) à la profession enseignante dans le cadre de travaux de recherche supportés par la Fondation Carnegie (*Teacher Assessment Project*).

Le second travail fut mené par E. Morin, (2000), soutenu par l'UNESCO et en collaboration avec de multiples partenaires ; Morin s'intéressait aux sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur dans une perspective globale. Morin a décidé de ne pas traiter « *de l'ensemble des matières qui sont ou devraient être enseignées : (son travail) tenait à exposer essentiellement sept problèmes fondamentaux, d'autant plus nécessaires à enseigner qu'ils demeurent totalement ignorés ou oubliés* ». (p7).

Alors que Shulman, semble inscrire les types de savoir comme autant de rubriques d'une encyclopédie des savoirs nécessaires à la profession enseignante, Morin, lie davantage ses propositions à ce qui est de l'ordre de l'*indécidable* dans lequel interviennent les options philosophiques et les options religieuses ; les acquis scientifiques sont alors non seulement provisoires mais encore débouchent sur les mystères concernant l'Univers, la Vie, la naissance de l'Être humain (p7). La figure qui suit présente les rubriques des savoirs proposés par ces deux auteurs :

	Les catégories de savoir des enseignants (Lee S. Shulman,) ⁵⁵ (traduction de l'auteur)		Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur (Edgar Morin,)
1	Les connaissances liées aux disciplines.	1	Les cécités de la connaissance : l'erreur et l'illusion.
2	Les connaissances pédagogiques de l'enseignant (principes et stratégies de gestion de classe).	2	Les principes d'une connaissance pertinente.
3	Savoir relatif au curriculum.	3	Enseigner la condition humaine.
4	Connaissance du contenu pédagogique – forme spéciale de savoir lié à l'identité professionnelle de l'enseignant.	4	Enseigner l'identité terrienne.
5	Connaissances des apprenants et de leurs	5	Affronter les incertitudes.
6	Connaissance des contextes éducatifs.	6	Enseigner la compréhension.
7	Connaissance des finalités, des buts et des valeurs en éducation et leurs fondements philosophiques et historiques.	7	L'éthique du genre humain.

Fig. 2 : Rubriques des savoirs proposés par L. S. Shulman, et Edgar Morin,

Alors que Morin, comme sociologue de la connaissance, s'intéresse à des aspects souvent laissés pour compte par les membres des communautés scientifiques et qui ont peut-être miné en partie l'acte d'enseigner et de faire apprendre, les savoirs proposés pour l'éducation du futur ne visent pas en premier lieu les savoirs requis par l'enseignant mais plutôt l'esprit critique susceptible de l'animer. Par ailleurs, Morin, suggère des pistes porteuses de sens à propos de l'épistémologie, si ce n'est à propos de la prise en compte des limites des productions scientifiques elles-mêmes inscrites dans l'histoire, tirant leur origine des communautés scientifiques faisant elles-mêmes partie de cultures, de l'humanité habitant la Terre-Patrie. Morin, propose une série de balises, de repères dans l'espace et le temps pouvant mener à une réflexion plus que nécessaire à propos de formes menant au relativisme des savoirs scientifiques parcellaires souvent présentés comme seuls étendards de vérité et dont le contexte est habituellement rapidement gommé ; or, faut-il le rappeler, ce sont justement ces formes de savoirs scientifiques qui nourrissent à la

⁵⁵ Shulman, L.S. 1987. « Knowledge and Teaching : Foundations of the New Reform ». Harvard Educational Review. n° 57. n° 1. « At minimum, they would include : - content knowledge ; - general pedagogical knowledge, with special reference to those broad principles and strategies of classroom management and organization that appear to transcend subject matter ; - curriculum knowledge, with particular grasp of the materials and programs that serve as 'tools of the trade' for the teachers ; - pedagogical content knowledge, that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding ; - knowledge of learners and their characteristics ; - knowledge of educational contexts, ranging from the workings of the group or classroom, the governance and financing of school districts, to the character of communities and cultures ; and - knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds ». p 8. (traduction de l'auteur).

fois les contenus et les analyses des pratiques professionnelles d'enseigner et d'apprendre. En fait, Morin, commence là où Shulman, terminait en revenant aux finalités, aux buts de la Vie.

Par ailleurs, Shulman, en souhaitant établir les principales rubriques du savoir nécessaire de l'enseignant, sous-estime la connaissance de soi alors que Morin, inscrit cette connaissance de soi dans une perspective de mondialisation non pas du marché mais bien de la compréhension entre les êtres humains. Shulman, identifie quatre sources aux savoirs requis par la profession enseignante : le savoir scientifique, les structures et les matériels pédagogiques, les productions de recherche liées à l'éducation et finalement la sagesse développée par la pratique (*wisdom of practice*). C'est surtout à ce dernier volet que Shulman,⁵⁶ s'attarde par le biais d'une critique tout à fait mordante, i.e. le fait que les pratiques des enseignants ne sont pas partagées par leurs pairs et par ceux qui les suivent pour une raison fort simple, c'est que l'on néglige d'en documenter l'évolution comme c'est le cas dans d'autres professions, notamment en architecture, en droit, en médecine, etc. Notons qu'en médecine, les diagnostics, les résultats d'examens, les suivis doivent être étayés, documentés dans le dossier médical, alors qu'en droit, le système fonctionne à partir d'enquêtes reconstituant les faits. En sciences juridiques, les causes, tout en s'appuyant sur des principes de droit, sont documentées tant et si bien qu'elles finissent par agir comme repères dans les cas qui mènent à la jurisprudence ; dans le cas de l'architecture, les traces, les productions sont alors insérées dans le portfolio de l'architecte. En fait, Shulman, s'est préoccupé par la suite de cet aspect en voulant documenter ce qu'il qualifiait alors de *wisdom of practice*, une forme de savoir dans l'action que les travaux de Schön, (1994) distinguait d'une forme de savoir sur l'action.

Ces deux auteurs soulignent chacun à sa manière ce dans quoi le portfolio, comme démarche, pourrait s'inscrire. Leurs apports s'avèrent complémentaires : le porteur, le propriétaire tout comme le portfolio lui-même agissant comme témoins de la vie individuelle et collective.

❖ CONCLUSION

Nous avons proposé une mise en réseau à partir d'une esquisse des portfolios des partenaires en éducation. Nous avons par la suite étayé cette mise en réseau en revenant à l'inscription du terme dans l'histoire puis nous avons dégagé des repères provenant de l'analyse de contenu d'entretiens avec des professionnels utilisant le portfolio. En nous référant aux savoirs nécessaires à l'enseignant selon Shulman, ou à l'éducation du futur de Morin, le sujet individuel ou collectif élaborant le portfolio pourrait se doter de différents repères trop souvent oubliés. L'élaboration et la mise à jour du portfolio demeurent tributaires de la question et de la recherche de sens pour l'individu, le collectif (équipe, groupe professionnel, direction et personnels) ou l'institution-organisation qui décide d'aller plus avant ; ici les trois postures proposées par J. Ardoïno, peuvent contribuer à faire opérer des prises de conscience.

En effet, la démarche qu'instaure le portfolio du sujet (ou des partenaires) peut être vue comme une conjugaison des trois postures à la fois distinguées et inter-reliées (Ardoïno, 1993), soit celle d'agent lui-même agi, empruntant à la métaphore mécanique, et pour lequel le sens de ce médium apparaît comme extérieur (ce portfolio, il faut le faire puisque quelqu'un en quelque part en a décidé ainsi), on se réfère ici au tactique et au produit (Bonniol et Genthon, 1989). Une seconde posture serait celle de l'acteur où le sens demeure à la fois préétabli et interprété, une posture relevant cette fois de la métaphore théâtrale dans laquelle l'on pourra faire montre de procédures et de stratégies (ici, on rejoint les préoccupations de l'enseignement stratégique pour lequel les connaissances antérieures de l'apprenant déterminent non seulement ce qu'il peut apprendre mais ce qu'il apprendra et comment il apprendra (Tardif, 1992). Finalement, une troisième posture pourrait être celle de l'auteur (le sujet s'avérera ainsi différent, non-réductible à la seule mesure, s'autorisant en quelque sorte) à l'origine du sens individuel ou collectif se référant davantage à la métaphore de l'œuvre individuelle ou collective. La posture d'auteur se rapproche du processus lié à la fois au développement du sujet, à politique, au savoir-vivre ensemble, à la cité si l'on veut bien se référer à l'origine du terme (*polis*).

L'élaboration des portfolios, leur mise à jour et leurs interactions comme témoins du développement des compétences individuelles et collectives pourraient sans doute contribuer à redonner du sens au temps vécu par le sujet individuel ou collectif, notamment par la dynamique d'appropriation qu'il engendre et les regards successifs qu'il autorise sur ses propres productions et leur sens réinterprété dans le temps.

Le portfolio pourrait sans doute agir comme un médium rassembleur archivant, documentant les productions des sujets, des équipes enseignantes ou de direction ainsi que celles de l'institution-organisation comme l'école, et ce tout en respectant les contributions des types de savoirs appelés à mieux se métisser parce qu'inscrits dans l'histoire individuelle et collective.

La sélection des artefacts significatifs par le sujet individuel ou collectif, le fait de nommer soi-même ses apprentissages, de s'autoréguler, de s'auto-évaluer ainsi que le rôle plus actif accordé aux pairs et

⁵⁶ Shulman, 1987. Opus cit. « One of the frustrations of teaching as an occupation and profession is its extensive individual and collective amnesia, the consistency with which the best creations of its practitioners are lost to both contemporary and future peers. Unlike fields such as architecture (which preserves its creations in both plans and edifices), law (which builds a case literature of opinions and interpretations), medicine (with its records and case studies), and even unlike chess, bridge, or ballet (with their traditions of preserving both memorable games and choreographed performances through inventive forms of notation and recording), teaching is conducted without an audience of peers. It is devoid of a history of practice. Without such a system of notation and memory, the next steps of analysis, interpretation, and codification of principles of practice are hard to pursue ». p12.

aux partenaires, voilà, peut-être, autant de signes précurseurs de l'instauration d'une nouvelle culture de médiation des savoirs entre les partenaires en éducation.

BIBLIOGRAPHIE

ABRIC, J-C.

(1994) - « *Pratiques sociales et représentations* ». PUF : Paris.

AMERICAN ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT.

(1997) - « *Teacher Portfolio I. Portfolios for Practicing Teachers. Teacher Portfolio II. Portfolios for Teachers in Training* ». AASCD (prod.).

ARDOINO, J.

(1993) - « *Dialogue à plusieurs voies, à propos du sujet* ». Pratiques de Formation-Analyse. n° 23.

ARDOINO, J., BERGER, G.

(1989) - « *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités* ». Andhsa : Paris.

BONNIOL, J-J., GENTHON, M.

(1989) - « *L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation* ». Repères. p107-115.

DUMOUCHEL, B., STOGAITIS, G.

(2000) - « *Elaboration et implantation du portfolio* ». Centre canadien de gestion.

(2001) - « *Portfolios : au service de la réussite scolaire* ». Conférence-atelier à l'équipe-école Massé.

FARR, R., TONE, B.

(1998) - « *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation* ». La Chenelière/McGraw-Hill : Montréal.

LE BOTERF, G.

(1994) - « *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange* ». Ed. d'Organisation : Paris.

LEVESQUE, M., BOISVERT, E.

(2001) - « *Portfolio et formation à l'enseignement* ». Ed. Logiques : Outremont.

MEYER, N., BERGER, G.

(1988) - « *Reconnaissance des acquis* ». Université de Paris VIII : Saint-Denis.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC.

(2001) - « *La formation à l'enseignement* ». Gouvernement du Québec.

MORIN, E.

(2000) - « *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* ». Seuil : Paris.

PARIS, S. G., AYRES, L. R.

(1994) - « *Becoming reflective Students and Teachers with Portfolios and Authentic Assessment* ». American Psychological Association : USA.

ROBIN, G.

(1988) - « *Plus qu'un c.v. un portfolio de ses apprentissages. Guide en reconnaissance des acquis* ». G. Vermette : Boucherville.

SCHÖN, D. A.

(1994) - « *Le praticien réflexif* ». Ed. Logiques : Montréal.

SHULMAN, L. S.

(1987) - « *Assessment for Teaching : An Initiative for The Profession* ». Phi Delta Kappan. n° 69 (1). p38-44.

(1987) - « *Knowledge and Teaching : Foundations of the New Reform* ». Harvard Educational Review. n° 57 (1). p1-22.

TARDIF, J.

(1992) - « *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive* ». Ed. Logiques : Montréal.

WEISS, J.

(2000) - « *Le portfolio, instrument de légitimation et de formation* ». Revue française de pédagogie. n° 132. p11-22.