

Intégration des portfolios électroniques en formation des enseignants turques et français : Une étude comparative sur les effets des dispositifs mis en place

François Victor Tochon
Université du Wisconsin à Madison, Etats-Unis

26 mars 2015

Référence :

Tochon, F. V. (2015). Logiques d'intégration des portfolios électroniques en formation des enseignants turques et français: trois études de cas (Three Case Studies: Rationales for Integrating ePortfolios in French and Turkish Teacher Education). In B. Savarieau et M. Boissart (Eds.), *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale* (Portfolio between instructional engineering and social relevance). Paris: L'Harmattan.

1. INTRODUCTION

De nombreuses institutions de formation des maîtres documentent les progrès des professeurs stagiaires à l'aide de portfolios électroniques, qui effectuent la jonction entre ingénierie de formation et apprentissage de terrain, à l'interface entre les enseignants en formation, les formateurs de terrain, les didacticiens et formateurs universitaires, et les responsables délégués du Ministère ou du Rectorat selon les pays. Des différences importantes existent entre pays, entre régions et, parfois, entre institutions. Des variations importantes existent dans les profils de compétence mis en œuvre, dans les modalités de mise en œuvre dans différents pays et différentes institutions de formation : leur relation au portfolio et à la certification des stagiaires, dans les modes d'évaluation utilisés par les formateurs et dans les technologies qui forment la base de la formation. La nature des fichiers, des artefacts et du feedback peuvent varier d'un endroit à l'autre, d'une filière disciplinaire à l'autre (Tochon, 2010). Des formats divers utilisent un même langage de référence. Seule une recherche comparative peut mettre en évidence les particularités et les ressemblances entre les problématiques et les histoires propres à chaque site, et c'est ce que nous avons voulu faire. La comparaison et la réflexion analytique se centrent ici sur (a) la logique initiale de changement et son origine dans chaque institution, en se centrant sur le positionnement des acteurs que sont les formateurs; (b) la spécification de compétences propres à la formation, entre les dialectiques locale, nationale et internationale; (c) le feedback de formation et le problème d'investissement des formateurs.

Cette étude comparative fait suite à une étude sémiotique des modalités de conceptualisation didactique des stagiaires dans la création de leur portfolio (Tochon & Ökten, 2010). La sémiotique est l'étude des signes en action, ou *sémiose*; elle se centre sur les processus de production de sens, linguistique ou non. La prise de conscience de la sémiotique, chez les enseignants, engendre une métasémiose réflexive approfondie qui peut stimuler un recadrage conceptuel trans-sémiotique. A partir d'intuitions, la perception est mise en mots selon des étapes de clarification que Peirce (1877a) a attribuées au processus de confirmation des croyances qui caractérise l'investigation scientifique. La représentation des interprétations didactiques dans un portfolio implique de façon subtile la formation de croyances et de convictions que Tochon (2013) explore dans quatre études sur la manière dont des stagiaires hiérarchisent leur domaine de spécialisation en formation des maîtres. Elle indique comment la représentation visuelle de la discipline à enseigner peut stimuler une investigation et une

transformation du savoir chez les stagiaires en enseignement. La présente étude porte plutôt sur le dispositif lui-même et son impact.

Le portfolio électronique stimule la réflexion des personnes en formation professionnelle. Les futurs professionnels peuvent documenter leur développement selon une matrice de compétences, illustrent leur enseignement, le commentent et indiquent en quoi les exemples, plans de leçons et rapports d'expérience proposés indiquent que des compétences cibles ont été atteintes. Le portfolio devient alors «le recueil continu, réfléchi et organisé d'une variété de produits authentiques qui documentent le progrès d'un étudiant ou d'un professionnel, ses buts, ses efforts, ses attitudes, ses pratiques pédagogiques, ses accomplissements, ses talents, ses intérêts et son développement au fil du temps» (Winsor & Ellefson, 1995, p.3). Les portfolios stimulent la pratique réflexive et suscitent des changements d'attitude (Winzer, Altieri & Larsson, 2000; Vanhulle, 2002). Ils engagent les acteurs dans la professionnalisation à long terme (Hoel & Haugalokken, 2004) et permettent de déchiffrer les valeurs qui sous-tendent les décisions pédagogiques (Sunal, McCormick, Dennis & Shwery, 2005). Ils développent chez les professeurs stagiaires une meilleure confiance en leurs compétences (Alin, 2008), et les mettent en situation d'investiguer leur croissance professionnelle (Harland, 2005).

Comme l'indique le titre de ce livre, le portfolio se situe entre ingénierie et action sociale visant à accréditer les formations. Le portfolio représente un dispositif par lequel le futur professionnel rend compte de compétences mais du même coup l'institution rend des comptes sur elle-même. Il peut avoir des impacts multiples: instaurant à l'origine un système d'évaluation alternative de la formation, il entraîne la modification du comportement des acteurs, un durcissement possible dans certains contextes du système de formation autour de compétences clés qui sont réifiées aux fins d'évaluation, une surcharge de travail quand le système est imposé à des fins bureaucratiques plutôt qu'employé pour soutenir la réflexion des acteurs. L'ingénierie de formation devrait être un acte d'intelligence. Quand le portfolio est utilisé pour chiffrer la présence ou l'absence de fichiers PDF contenant des plans de leçons, il entre dans une logique administrative qui confine à l'absurde tant sa signification s'éloigne de la réalité des pratiques. Entre les deux extrêmes que représentent un emploi libertaire dont la prétention est de libérer les acteurs des limitations et contraintes institutionnelles grâce à la réflexion pratique sur des processus d'émergence, et l'emploi conservateur qui impose lesdites contraintes à des fins exclusivement bureaucratiques, il y a un espace conceptuel et fonctionnel dans lequel tentent de se situer les programmes de formation, parfois au prix d'ambiguïtés et de contradictions. La présente étude comparée analyse ces divers positionnements, ce qui a rarement été fait dans la littérature de recherche.

1.1 Situation dans les sites où cette étude comparative et internationale a été menée

Cette recherche a été réalisée sur plusieurs années. Tout d'abord un congé d'étude a permis une immersion de plusieurs mois dans chacun des sites de cette étude comparative, puis des contacts épisodique avec différents acteurs locaux ont permis de voir sur plusieurs années comment la situation était soumise à modification dans la mouvance de nouveaux enjeux institutionnels et politiques. La présente analyse réflexive se situe sur l'initiation et les débuts de la mise en place des dispositifs, qui dans certains cas n'ont pas pu arriver à maturité à cause de changements de direction et de politique qui ont gravement affecté les systèmes de formation, en France notamment. A ce stade, il devient intéressant de revoir les prémisses qui ont engendré les dispositifs, de les comparer, et d'examiner les variations entre dispositifs afin d'en tirer quelques leçons utiles pour les acteurs actuels.

Le portfolio électronique est une ressource formative nouvelle qui entraîne des contraintes qui ont été peu étudiées jusqu'ici (Baillat, Connan & Vincent, 2007). « C2i » est l'acronyme

utilisé en France pour désigner le Certificat Informatique et Internet au programme de tout nouvel enseignant français en formation. Les instituts de formation des maîtres au sein de l'université intègrent le développement de compétences C2i de niveau 2 "enseignant" (ou c2i2e). Créé en 2004, ce dispositif de formation permet aux enseignants de toutes disciplines de se professionnaliser dans l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education (TICE)¹. Le certificat C2i2e atteste le développement de compétences professionnelles propres aux gestes pédagogiques appropriés dans le domaine des TICE, à l'utilisation et à la recherche des ressources TICE en équipe et en réseau, et à l'évaluation des compétences TIC. Dans plusieurs sites comme Grenoble, Lyon, et Reims, l'existence du programme de formation c2i2e a facilité le démarrage de projets relatifs aux portfolios électroniques. Voici un bref descriptif des programmes.

Site de Champagne-Ardenne – Programme d'un an, post-concours. À l'époque (à partir de 2006), les Professeurs d'école (PE) avaient un stage en responsabilité d'un jour par semaine, continu sur 30 semaines (donc 30 jours), plus 2 stages de 3 semaines en responsabilité aussi. Ils avaient en outre 1 ou 2 semaines de stage de pratique accompagnée. Le reste de la formation se fondait sur environ 450 heures de cours². Pour les Professeurs de Lycée et Collège (PLC), le stage pouvait aller jusqu'à 288 heures³, trois jours par semaine en milieu scolaire et deux autres à l'IUFM ou en stage ailleurs. Caractéristiques de l'instrument portfolio : non-visibilité des artefacts (le portfolio permet de voir qu'un fichier PDF a été téléchargé, mais ne permet pas immédiatement de voir son contenu comme sur une page internet), accent sur le feedback des formateurs. Tous les formateurs voient tous les feedbacks (cet aspect est en voie d'être changé), plusieurs formateurs interdisciplinaires contribuent au feedback d'un artefact. Format grille d'analyse et d'évaluation.

Site de Lyon – Programme d'un an, post-concours. Stage en responsabilité toute l'année (PE2, PLP2 et PLC2). Non-visibilité des artefacts, accent sur le feedback des formateurs. Seuls les formateurs de la filière voient les feedbacks de la filière, plusieurs formateurs de la discipline peuvent contribuer au feedback d'un artefact au sein de leur discipline. Format grille d'analyse et d'évaluation.

Site d'Istanbul – Nous avons aussi étudié l'intégration des portfolios dans un programme d'éducation turc. Le Ministère de l'Éducation turc a développé des standards pour la formation des enseignants de même que pour les enseignants en exercice; la formation des maîtres est en pleine restructuration selon des principes néoconstructivistes (Deniz & Sahin, 2006). Le conseil de l'enseignement supérieur a également une liste de standards de compétence, qui ne recoupe pas vraiment celle du Ministère. Le Ministère en est à ses premières études pilotes sur les portfolios électroniques (Karaman, 2010) mais plusieurs départements universitaires, entendent innover en la matière. Les portfolios et linguafolios sont des approches à base de projets recommandées dans l'enseignement turque (Gulbahar & Tinmaz, 2006). Il y a un intérêt marqué pour cette approche de la formation de la part de l'ensemble des milieux. Les institutions de formation sont libres de recourir ou non à cet outil. Au vu du nombre très élevé de standards qui rendent leur application pratique difficile dans une gestion par portfolio, l'institution doit faire des choix et sélectionner sur quoi mettre particulièrement l'accent.

¹ Voir le site internet du Ministère de l'éducation français:

<http://www2.c2i.education.fr/sections/c2i2e/>

² Voir <http://archive.snesup.fr/navigation/general/page.php?ndoc=2475>

³ Cf : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>

Examinons tout d'abord la situation stambouliote. Programme de quatre ans, les portfolios interviennent au cours des années 3 et 4. Stage d'observation partielle pendant la 3^e année, stage d'observation avec pratique minimale le 1^{er} semestre de l'année 4, stage en responsabilité au cours du dernier semestre. Visibilité des artefacts entre petits groupes de pairs, feedback des formateurs subséquent sur fichiers audionumériques. Plusieurs formateurs de la discipline peuvent donner un feedback individualisé. Format site web avec diverses fonctions de formation ouverte et à distance (FOAD) telles que blogs avec commentaires, liste d'items par standard, cartes de concepts et liens de fichiers vidéo.

En résumé, la situation stambouliote contraste sur trois points par rapport à la situation française : (1) la longueur de la formation pendant laquelle il semble possible d'utiliser les portfolios; (2) la visibilité des artefacts; (3) la longueur des stages. Les questions qui se posent sont entre autres les suivantes : le portfolio est-il compatible avec des formations d'un an et si oui selon quel format? Quelles sont les modalités d'intégration appropriées pour la formation post-concours? Comment utiliser cet instrument de formation dans des périodes sans stage? Afin de pouvoir répondre à cette question, il serait bon de redéfinir la fonction du portfolio et les usages que l'on peut identifier: par exemple, l'institution a-t-elle pour but d'évaluer les compétences professionnelles (centration sur les produits) ou d'encourager une réflexion professionnalisante (centration sur les processus)? Quel est l'intérêt du professeur stagiaire dans ce dispositif, en quoi permet-il une marge d'autodétermination qui stimule la motivation intrinsèque et contribue à une croissance identitaire?

1.2. Méthodologie

Le but de cet article est de comparer les expériences menées dans trois sites, en France, et en Turquie⁴. L'étude de cas, comparative et internationale, repose sur une recherche-action participative dans différentes institutions (Kemmis & McTaggart, 2005). Comme il s'agit de travail avec des enseignants en formation, on peut parler de recherche-action-formation (Paillé, 1994). Nous préservons l'anonymat des personnes, mais nous avons gardé la mention des institutions. Les données sont liées au vécu des auteurs du présent article à une période clé qui a été celle de l'initiation des systèmes de portfolios dans leur institution. Ne pas le mentionner risquerait d'induire les lecteurs en erreur par rapport à une dimension expérientielle importante liée au recueil de données participantes, qui ici a une portée comparative.

Les sites comparés peuvent être considérés comme pionniers dans ce type d'expériences. Notre analyse porte sur la conception du e-portfolio et le fonctionnement des institutions, des formateurs et des stagiaires. Nous nous centrons sur des éléments d'adaptation du système. Nous avons présenté ce rapport aux formateurs des institutions considérées avant de le rendre public.

Les participants sont des administrateurs, des formateurs, et des stagiaires dans deux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres en France () avec deux sites qui leur sont chacun associés, et la Faculté d'éducation d'une université d'Istanbul. Les expériences rapportées concernent dans chacun des sites l'intégration des portfolios électroniques à la formation des enseignants.

⁴ Une version longue de cette étude a été présentée au 15e Congrès de l'AMSE « Mondialisation et la standardisation » à Marakesh; pour une comparaison avec les Etats-Unis, consulter Tochon (2010).

Données. Les données proviennent des notes prises lors de rencontres de formation avec des stagiaires et des formateurs, lors de conversations informelles et d'interviews dans les sites considérés, associées à une lecture d'un échantillon de portfolios dans les sites visités. Le corpus compte plus de 30 entrevues avec des formateurs, qui ont été enregistrées, et plus de trente entretiens avec des stagiaires. En sus de l'enregistrement audionumérique, les chercheurs prenaient des notes pendant les entrevues et rédigeaient des mémos à la suite des rencontres. La logique du travail n'est pas positiviste mais réflexive, participante et collaborative. Certaines transcriptions sont en langue turque et ont été en partie traduites ou résumées. Les réflexions comparatives qui suivent sont fondées sur les observations de terrain en cours de recherche-action-formation,

Point de vue. La présente comparaison porte sur des aspects de structure et les dynamiques locales dans les régions considérées. Nous n'analyserons que les aspects qui marquent la différence par rapport aux données recueillies à l'Université Technique Yildiz à Istanbul. Une autre étude a porté sur la discrimination des sexes dans la réforme de la formation (Tochon, 2009). Les points de comparaison concernent ici:

1. la logique initiale de changement et son origine dans chaque site, le positionnement des formateurs;
2. la spécification de compétences standards pour la formation, entre les dialectiques locale, nationale et internationale;
3. le feedback de formation et le problème d'investissement des formateurs;

Nous reprenons ces points de comparaison dans les sections qui suivent.

2. ANALYSE RÉFLEXIVE ET COMPARATIVE

2.1. La logique initiale de changement et son origine dans chaque site, le positionnement des formateurs

Selon les sites, le changement procède d'une logique différente, selon que l'innovation vienne de l'intérieur, soit issue d'une consultation négociée, ou soit imposée par une politique. Parfois plusieurs mouvements, internes et externes, coexistent.

Champagne-Ardenne – La direction de l'IUFM de Champagne-Ardenne a exploré pendant plusieurs années l'intérêt du portfolio avant d'envisager des consultations afin de mettre en œuvre cette technologie. À la suite d'une visite de l'Université du Wisconsin à Madison avec des membres de la Conférence des Directeurs d'IUFMs, l'initiative d'intégrer des portfolios électroniques à la formation des maîtres a été prise en Champagne-Ardenne en 2005-2006 dans le cadre du module TICE c2i2e, soit deux ans avant la fusion de l'IUFM dans l'université (Connan, 2006). L'IUFM de Champagne-Ardenne (Université de Reims) a été un précurseur.

En 2004/2005, l'IUFM s'est porté volontaire sur le plan national pour expérimenter les portfolios. C'est au cours de cette année que le premier CBI a été conçu. Les stagiaires qui ont passé le C2i2e et les 18 formateurs étaient volontaires pour l'expérimentation. Le portfolio a été mis en place à la rentrée 2005 en vue de la généralisation du C2i2e. Parallèlement, un projet a été déposé en mai 2005 pour l'étude d'une maquette de portfolio universitaire régional. Des contacts ont été pris avec Eifel⁵ dans le cadre de ce projet inter universitaire subventionné par la Région, et dont l'IUFM était porteur. Le projet a été mené

⁵ EIFEL : European Institute formateur E-Learning: <http://www.eifel.org/>

en 2006/2007. Le soutien Elfel n'est intervenu qu'après la mise en place du premier Carnet de Bord Informatisé (CBI) qui a ensuite été étendu à la formation en général en expérimentation en 2006-2007 puis généralisé en 2007-2008⁶. La consultation des formateurs a été positive malgré quelques avis inégaux et des groupes de travail par filières disciplinaires ont été proposés pour discuter des modalités du changement.

La première réalisation a été celle du module de formation c2i2e sur portfolio, soit la formation des enseignants à l'intégration des nouvelles technologies (Emprin & Vincent, 2007). Plusieurs formateurs sont parties prenantes du nouveau système. Les résistances s'expriment sur les modalités d'intégration plutôt que sur le projet lui-même. Le projet initialement en grande partie descendant et émanant d'une direction intéressée par l'innovation est devenu mixte avec la prise de responsabilité, assez critique parfois selon les filières disciplinaires, des formateurs dans la gestion du changement (Connan & Vincent, 2011). Au départ, les modalités d'intégration étaient laissées au choix des filières disciplinaires. Les formations du premier degré abandonnaient alors le mémoire professionnel au profit du portfolio, alors que quelques filières du second degré estimaient que le mémoire restait un instrument important et le gardaient parallèlement à l'élaboration du portfolio. Il n'y avait pas *a priori* de relation entre mémoire et portfolio : une directive nationale remplaçait le mémoire professionnel par un « écrit long ». La disparition du mémoire n'était pas due au portfolio mais le débat d'emblée s'articulait sur l'économie des tâches imposées. La situation a évolué de manières variées avec la maîtrise dont les logiques ont créé un éclatement du système de référence propre à l'accréditation et la délégation de certains outils seulement aux programmes de Master disciplinaire, qui variaient d'un contexte à l'autre, avec des mouvements d'aller et retour aux dispositifs antérieurs selon les institutions et les filières. La présente analyse se situe avant cette grande valse-hésitation politique, qui n'est d'ailleurs pas terminée, et dans un sens devrait permettre de revenir aux fondements de la réflexion qui a stimulé l'émergence de ces dispositifs, à charge aux nouveaux acteurs impliqués d'en tirer les leçons nécessaires.

Certaines filières ont mis sur pied des modalités assez contraignantes pour les stagiaires qui sont obligés de créer certains artefacts associés à des contenus précis de formation donnés dans des ateliers. D'autres filières sont plus floues quant aux délais et aux modalités de réalisation du portfolio. L'investissement des formateurs varie selon les filières et, parfois, au sein d'une même discipline. Plusieurs journées de formations ont été organisées les premières années. Une équipe de recherche participe avec le directeur de l'IUFM, à des congrès internationaux sur le portfolio.

Lyon – La logique s'est située dans la foulée du changement de cahier des charges national et de l'intégration de l'IUFM dans l'Université. Le terrain a été préparé par un formateur qui, à la suite de visites à Madison et de contacts avec Champagne-Ardenne et avec le Pôle Sud-Est des IUFM a décidé d'orienter une équipe de recherche au sein du Laboratoire CRIS Lyon1, en partenariat avec l'IUFM et l'Université du Wisconsin, sur la question des portfolios. Un financement local a été obtenu. Une équipe de recherche au sein du CRIS a adopté le portfolio comme objet d'étude et sert d'équipe organisatrice dans l'organisation des ateliers, la négociation des réalisations et des tâches afférentes au nouveau système avec les formateurs volontaires. Le travail mené en Champagne a servi de référence mais c'est finalement un logiciel conçu de pair avec l'IUFM de Grenoble qui a été choisi plutôt que celui de Champagne-Ardenne. Les formateurs sont assez polarisés, pour ou contre les portfolios, avec des arguments forts, bien informés, réfléchis et légitimes des deux côtés. Pour certains, « *c'est une révolution non annoncée et nous devons tous nous y mettre* ». Un

⁶ Nous remercions Jean Vincent de ces précisions.

problème est la définition de la compétence : si vraiment la compétence correspond à sa définition, peut-on l'évaluer à partir d'un écrit, même électronique? Plusieurs journées de formations ont été organisées avec une culmination dans la journée du Pôle Sud-Est. La participation des formateurs est modeste en ville de Lyon, où les portfolios sont optionnels la première année. Les formateurs avaient le choix entre portfolio sur papier et portfolio électronique. Comme en Champagne-Ardenne, la première réalisation a été celle du module de formation c2i2e sur portfolio. Malgré tout, former des formateurs qui n'ont jamais vécu cet environnement informatif s'avère problématique. Le site de St-Etienne connaît une dynamique forte et indépendante liée à une équipe soudée et un directeur motivé par cette initiative. D'autres sites connaissent également une dynamique très ouverte au changement. Le portfolio n'est pas explicitement cité dans le nouveau cahier des charges national, et le mémoire professionnel a disparu du cahier des charges. A Lyon, la question de l'intégration et de la compatibilité entre le mémoire ou écrit professionnel long, réflexif et formateur, et le portfolio s'est posée, le temps consacré à l'un risquant de ne pouvoir être consacré à l'autre. Finalement mémoire et portfolio ont coexisté dans le plan de formation de 2007 à 2010 et continuent à coexister dans les nouveaux masters de 2010 à 2011, des éléments du mémoire pouvant devenir assez facilement des artefacts du portfolio.

Istanbul – La logique de changement était émergente et émanait de plusieurs membres de la Faculté qui souhaitaient intégrer les portfolios à la formation. Le projet a été en partie prémédité par le séjour à Madison, pendant deux semestres, du deuxième auteur de cet article (Tochon & Ökten, 2010). Trois départements de la Faculté d'éducation de Yildiz étaient partenaires dans la conception du système de portfolios qui a été mis en place: le Département d'anglais langue étrangère (English Language Teaching ou ELT) au sein duquel l'expérimentation pilote a eu lieu et continue, le Département de Technologies didactiques (Instructional Technology ou IT), avec l'aide d'un professeur du Département de gestion éducative (Educational Administration). À Yildiz, des professeurs du Département des technologies didactiques ont souligné qu'ils avaient entamé quelques expériences d'intégration des portfolios mais attendaient pour poursuivre d'avoir un modèle et des standards. Le projet a constitué un stimulant important dans un contexte déjà prêt à intégrer ce changement. Les membres de la Faculté insistaient sur l'importance de s'accorder aux standards et au cadre de référence européen.

Si l'on analyse la situation initiale propre à l'initiative d'intégrer les portfolios électroniques en formation dans l'ensemble des institutions décrites, on constate un paradoxe lié à l'hybridité des buts institutionnels et la multiplicité des acteurs du changement. En Champagne-Ardenne, le rôle de la visite à Madison ou la contribution d'Eifel font partie du contexte général car ces organismes ne faisaient que répondre à la demande locale. La disponibilité de certains acteurs externes peut avoir apporté des éléments d'organisation ou de motivation, mais ce sont bien les acteurs clés au sein de l'institution qui chaque fois ont initié le changement et ont eu la persévérance de consulter leur partenaires et de lancer une recherche-action-formation. L'initiative était paradoxale car participative, c'est-à-dire que l'accent était mis sur les processus spontanés d'émergence et d'auto-organisation. Bien que l'initiative ait été menée et organisée par des personnes clés de l'IUFM avec la direction, le pouvoir du changement a été d'emblée donné aux formateurs de terrain. À cet égard, les participants français, tant en Champagne que dans le Lyonnais, se sont avérés exemplaires quant à la manière de mener une innovation dans laquelle l'ensemble des partenaires sont consultés avec beaucoup d'écoute et de sérieux. À Istanbul, le paradoxe naît aussi du fait de l'initiative de personnes précises mais de sa réappropriation progressive par les stagiaires et les formateurs avec un effet d'information qui a fait « tache d'huile » et a amené des réseaux

d'écoles à envisager l'intégration systématique des portfolios dans l'évaluation et la formation continue des enseignants en exercice.

2.2. Spécification de compétences standards pour la formation : entre les dialectiques locale, nationale et internationale

Le langage de la professionnalisation et des compétences standards peut paraître semblable dans tous les sites, mais être compris très différemment par les acteurs de la formation. Par ailleurs, le contexte local, national et international peut modéliser les façons d'envisager l'innovation et de la vivre de manière hétérogène.

Champagne-Ardenne – L'IUFM avait créé un référentiel de compétences qui était déjà utilisé en formation, dans l'évaluation formative des stagiaires et la recommandation en vue de leur certification. La création par le Ministère de l'éducation d'un nouveau cahier des charges et son intégration en septembre 2007 ont posé problème dans le sens que ce dernier doublait le référentiel local. Des choix devaient être faits. Il a été décidé que le nouveau référentiel concernerait la certification et constituerait le référentiel utilisé par l'inspection nationale lors de la certification mais que, dans la phase de transition, l'IUFM conserverait son propre référentiel, qui avait fait ses preuves en pratique et auquel tous les formateurs étaient habitués. Le portfolio se référait au référentiel interne; ce n'est qu'en phase finale que la bascule se faisait vers le référentiel national, seul référentiel utilisé par les instances rectorales. On avait ainsi abouti à la coexistence d'un référentiel pratique issue de l'expérience locale et affiné sur la durée, et d'un référentiel national encore très théorique dont la praticité est encore à démontrer. La formation réfère ainsi à des indicateurs qui ne sont pas utilisés dans le référentiel national. Les stagiaires devaient connaître les deux systèmes, alors que leur formation de 2^e année ne dure que quelques mois. Plusieurs formateurs se demandaient si cela est bien raisonnable. En même temps, il est difficile de se débarrasser de référents qui ont été le fruit de longues discussions et, parfois, de difficiles négociations mais qui ont été entérinés par la pratique et l'expérience. C'est toute cette logique qui a été bousculée par le passage au master. Les formateurs pensent le nouveau référentiel dans les termes de l'ancien et convient leurs stagiaires à penser le nouveau référentiel selon les indicateurs dont ils ont l'habitude. Toutefois, en termes de validation, c'est bien le nouveau référentiel qui va compter, et la mastérisation tend à effacer la logique, pourtant cruciale, du stage pratique sans lequel les savoirs ne peuvent pas être intégrés.

Lyon – L'IUFM a intégré le référentiel propre au nouveau Cahier des charges du Ministère. Toutefois il a été décidé que la tâche de l'IUFM ressortissait exclusivement de la formation et non de l'évaluation en vue d'emploi. Comme en Champagne-Ardenne, c'est le stagiaire qui décide mais présente seulement ce que l'IUFM a appelé un « extrait du portfolio » dans le dossier de validation destinés à l'inspecteur, en fin de parcours. Cet extrait est composé de trois pièces réflexives : 1- pièce témoignant d'un cheminement dans l'acquisition de compétence(s); 2- une pièce témoignant d'une analyse de cas contextualisée; 3- une pièce témoignant d'une expérience professionnelle.

Istanbul – La situation est encore plus complexe à l'Université Technique Yildiz. La Turquie possède une administration de l'éducation assez formelle, hiérarchique et descendante. Toutefois le nombre de standards proposés par le Ministère de l'éducation est trop nombreux pour être praticable : il y a en a plus d'une centaine. Ceux-ci sont fortement redondants et la première tâche des personnes qui souhaitent créer un portfolio utilisable en formation est de mettre de l'ordre dans les chevauchements entre catégories pour tenter de dégager l'essentiel, ce qui est de l'ordre d'une exégèse longue et ardue. De plus, le Conseil des Universités (YOK) a son propre référentiel avec, à nouveau, de longues listes de standards concernant les

modalités d'enseignement et de formation. Enfin, certaines injonctions font référence à la nécessité impérative de s'accorder aux standards européens, ce qui complexifie encore la tâche de synthèse.

Dans chacune des institutions considérées, les principes a priori simples d'élaboration de standards de formation sont brouillés par des confusions dans les logiques d'implantation, par la création locale de contre-référentiels plus pratiques que ceux du Ministère, par le refus d'allier les logiques formatives aux logiques certificatives. Le plus souvent l'institution de formation affirme un point de vue différent voire opposé au point de vue des instances qui imposent les standards. À cela s'ajoutent des confusions dans la conception de l'évaluation, ascendante pour les uns, descendante pour les autres; formative pour les uns, sommative pour les autres; confidentielle pour les uns, publique pour les autres. L'absence de définitions claires des standards de compétence au sein d'une praxis et d'une sagesse théorique qui leur donne sens risque de transformer la réforme en une technologie qui banalise les savoirs d'action au nom de l'uniformisation alors que le principe de la réforme devrait être au contraire celui de l'émergence de la responsabilité personnelle associée à une production personnelle.

2.3. Feedback de formation et le problème d'investissement des formateurs

Le feedback est un élément déterminant de la formation. La gestion du feedback apporté au portfolio varie d'un établissement à l'autre. Voici une brève analyse des différences les plus importantes.

Champagne-Ardenne – L'essentiel des remarques des formateurs porte sur la nature et l'organisation du feedback de formation, certains considérant que le portfolio représente un mieux car il oblige les formateurs à équilibrer leurs points d'observation; d'autres estiment au contraire cet aspect insuffisant, soit parce qu'il empiète sur la vie familiale du formateur car ce feedback est souvent donné à distance, soit parce qu'il « médiatise » le feedback : quinze minutes en présentiel sont troqués contre trente minutes d'écriture électronique le soir à domicile, ce qui prend plus de temps pour moins d'interaction et plus d'administration. Dans la version initiale du système rémois, tous les formateurs pouvaient lire les feedbacks des autres formateurs. Cela permettait de constater une certaine disparité entre la longueur et la temporalité des rétroactions : certains très brefs ou plus longs, envoyés le jour du téléchargement ou plusieurs semaines voire plusieurs mois après, exceptionnellement; voir les éléments d'analyse et de contextualisation de Connan & Vincent (2008). Comme la plupart des formateurs gardent un système de rendez-vous en présentiel, il était difficile de saisir l'ampleur réelle du feedback à partir des seules traces écrites. Certains feedbacks écrits font d'ailleurs référence à ces rencontres de vive voix, en face à face, qui économisent du temps d'écriture. Une certaine régulation était opérée par le fait que les divers formateurs ont accès au feedback de leurs collègues. Ce système initial permettait aussi de repérer les éventuels cas de tricherie; par exemple un stagiaire du premier degré à qui un formateur avait refusé une attestation de compétence était allé consulter un autre formateur, à la réputation « facile », et avait pu obtenir son attestation de ce second formateur avec le même matériel— la chose, visible sur ce système, avait pu alors être discutée entre les formateurs concernés. Des règles de conduites par rapport à de tels cas sont peu à peu élaborées et mises sur le papier voire sur le manuel du portfolio en ligne. Certains formateurs sont convaincus que le portfolio va dans la direction d'une diminution voire d'une disparition du feedback en présentiel, alors que d'autres estiment au contraire que les annotations électroniques permettent d'améliorer la qualité d'un feedback subséquent, en présentiel. Quelle que soit leur position, tous admettent qu'il y a dans la mise en pratique du portfolio électronique une

courbe d'apprentissage importante pour les formateurs aussi bien que pour les stagiaires. C'est un aspect peu abordé dans la littérature de recherche sur cet objet. Il mérite d'être considéré car il implique un surcroît de formation et, par la suite, un surcroît de tâche dans la fonction du formateur. Plusieurs autres questions sont posées par les formateurs, telles que : sur quels principes faire reposer le tutorat propre au portfolio? Comment gérer l'inégalité d'investissement des différents professeurs stagiaires? Une concertation sur plusieurs années est nécessaire.

Lyon – Les formateurs lyonnais avaient moins d'expérience avec le nouveau système que leur collègues champenois et hésitaient encore sur les modalités les plus appropriées pour guider les stagiaires. Plusieurs ont trouvé que le plus simple est de discuter des portfolios lors des rencontres dites du « formateur référent », qui rencontre régulièrement son groupe de stagiaires. D'autres accordent des rendez-vous après ces rencontres, au risque d'empiéter sur les rencontres de groupes autonomes de stagiaires. D'autres enfin saisissent le groupe autonome d'une tâche hétérogérée qui est celle de rendre compte—voire d'élaborer en commun leur portfolio. Il existe sur Lyon une tradition de professionnalisation par la narration biographique. L'accent est placé sur l'identité professionnelle (Alin, 2008 et 2010).

Istanbul – L'expérience à l'Université Technique Yildiz est nouvelle et les stratégies de feedback mises en œuvre peuvent varier d'une année à l'autre et d'un département à l'autre. La compréhension de ce qu'est une compétence et de la manière dont le portfolio, en partie autogéré, modifie le rapport à l'évaluation est essentielle au processus de feedback. Comme la plupart des formateurs sont habitués à des modèles « durs » d'évaluation qui mettent l'accent sur les objets plutôt que la croissance subjective, une information approfondie et répétée est nécessaire pour permettre le changement de paradigme. Les stagiaires s'attendent à un parcours balisé où on leur indique quoi faire et leurs formateurs ont une conviction semblable, selon laquelle il y a un « meilleur » parcours ou une meilleure manière de faire et qu'il est préférable de suivre le mode d'emploi à la lettre. L'absence de mode d'emploi et la nécessité de créer le mode d'emploi en cours d'expérience peut désorienter. Le système scolaire, essentiellement composé de grandes classes de 50 à 60 élèves, est fondé sur le principe qu'il existe des connaissances formelles objectives qui doivent être assimilées en étant apprises par cœur et réarticulées dans des dissertations. Dans le suivi de leur expérience scolaire, les stagiaires tendent à produire des dissertations sur les concepts véhiculés dans le texte des compétences, mais ne sont pas habitués à parler de leur expérience personnelle, qui n'est pas vraiment valorisée dans le système en vigueur. Le lien entre la compétence théorique, la pratique professionnelle et les options personnelles doit être fait. La question pour les formateurs est de savoir comment stimuler, par leur feedback, une autre manière de réfléchir au savoir pratique qui repose sur l'évolution de l'identité professionnelle. Par ailleurs, les formateurs n'ont pas encore de vision d'ensemble de ce qu'il est possible de demander à des stagiaires en un semestre, et du format le plus approprié en fonction de la situation institutionnelle. Comme le groupe de stagiaires est volontaire dans cette implantation pilote, assez naturellement une option relaxe de l'évaluation est intégrée, qui coexiste avec un discours centré sur les critères et la crédibilité du système. Les six assistants de technologies éducatives sont des facilitateurs qui permettent d'assurer d'une certaine orientation néoconstructiviste, dans le domaine des modes d'intégration technologiques tout au moins. Les formateurs se consacrent à l'élaboration des consignes de fonctionnement du portfolio. Le feedback est surtout limité à des questions de forme et de « format autorisé », de par une tradition de fidélité aux contenus. Les critères de réalisation d'une compétence sont laissés délibérément ouverts car, au cours de cette année d'expérimentations, on a peu de points de comparaison sur ce qu'on est en droit d'attendre d'un stagiaire pour chaque compétence dans le temps imparti dans ce programme particulier. Le feedback par les pairs

est utilisé de façon répétée aux fins d'un enrichissement mutuel. Les stagiaires peuvent comparer leurs réalisations et leur productions et prendre position quant aux formats les plus propices en vue de ce qu'ils veulent faire. Une question se pose en fin de semestre, celle du feedback pendant l'été. Les stagiaires étant volontaires veulent faire progresser leur portfolio pendant l'été. Ils demandent quoi et comment faire, et s'ils peuvent recevoir un feedback pendant les vacances d'été. Le portfolio entraîne une nouvelle forme de travail pendant l'été pour les formateurs. Certains peuvent refuser de s'impliquer mais la tâche relève de leur fonction. Par ailleurs, si la réalisation du portfolio est une condition à l'obtention de la licence d'enseignement et que le stagiaire avance son travail pendant l'été et pendant les vacances, il est presque inévitable que la formation s'étale tout au long de l'année. Sur le plan logistique, ces questions doivent être résolues.

3. REMARQUES CONCLUSIVES

Au fil de ces comparaisons, plusieurs questions ont été posées dont nous résumons les enjeux. En France, le portfolio est-il compatible avec des formations d'un an et si oui selon quel format? Quelles sont les modalités d'intégration appropriées pour la formation post-concours du Master? Comment utiliser cet instrument de formation dans les périodes sans stage? Ces questions sont celles qui se sont posées dans le Master, compte tenu de la difficulté à trouver des stages pour tous et en particulier pour les étudiants non admissibles au concours PRCE. Certains sites y arrivent quand même grâce à l'obstination des formateurs. L'éducation nationale vient de donner des places pour les non-admissibles au CRPE. Heureusement il existe aussi une forte mise en stage à l'international.

Plusieurs IUFMs demandent que le portfolio soit utilisé sur les deux ans du Master M1 + M2. Comme le rapporte un formateur du Lyonnais: « *Dans les périodes de non-stage qui sont plus longues, nous orientons plus le portfolio sur les données issues des cours du Master, sur l'apprentissage d'une lecture et d'une écriture réflexive, mais aussi—et c'est nouveau—sur la partie préparation du concours "agir en fonctionnaire de l'état" (découverte pour le M1 et préparation à l'oral pour les M2). Qu'ils soient admissibles ou non, tous sont intéressés parce qu'ils veulent à tout prix réussir ce concours de la fonction publique quitte à le passer plusieurs années de suite. La piste d'une autre orientation professionnelle proposée par le cahier des charges des Masters n'en intéresse au final que très peu. L'évaluation des UE consacrées au stage, à l'ingénierie pédagogique, et au groupe de suivi se fait par l'extrait de portfolio, comme les années précédentes.* » Enfin, remarquons (cf 2010b, p.27) que le portfolio assure une formation homogène et professionnalisante à un certain prix, qui est l'investissement nécessaire exigé du formateur en sus des heures usuelles de sa tâche. Si des dispositions ne sont pas prises pour tenir compte de ce surcroît de tâche, on risque d'aboutir à une situation dans laquelle on travaille sur l'apparence de la compétence plutôt que sur son développement.

Remerciements : La partie turque de la recherche a été soutenue par Tübitak (le Conseil National de Recherche Scientifique et Technologique de Turquie, n° 2221), par la Fondation Spencer aux Etats-Unis (n° 38723), et par l'Université Technique Yildiz à Istanbul. L'octroi d'un congé d'étude à l'Université du Wisconsin à Madison a permis la mobilité nécessaire à ce travail. Celile Eren Ökten à l'Université Technique Yildiz a collaboré au recueil de données, qu'elle en soit ici remerciée. Merci aux stagiaires et aux formateurs de ces institutions qui ont accepté d'être observés, consultés et interviewés. Merci aux collègues des différentes institutions d'avoir relu le manuscrit avant arbitrage pour consultation préalable.

Correspondance

François Victor Tochon, Department of Curriculum & Instruction, Teacher Education Building, UW-Madison, 225 North Mills street, Madison, Wisconsin 53706 USA.

Fax: (608) 263-9992. E-mail: ftochon@education.wisc.edu

4. RÉFÉRENCES

- Alin, C. (2008, mai). E-portfolio et construction de l'identité professionnelle des enseignants stagiaires et de leurs formateurs référents. 2ème Conférence Pan-Américaine et Francophone. Montréal, Québec : Université Concordia. 5-7 mai 2008.
- Alin, C. (2010). *La geste formation. Gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan, collection savoirs et Formation.
- Baillat, G., Connan, P. Y., & Vincent, J. (2007). *Évaluer les compétences dans le contexte des formations universitaires professionnalisantes ? Les ressources et les contraintes du portfolio numérique*. Actes du Colloque CDIUFM - 2, 3 et 4 mai 2007, Arras, IUFM Nord-Pas de Calais.
- Connan, P. Y. (2006). Le portfolio numérique dans le processus de suivi et de validation des compétences C2i "enseignant" : pratiques professionnelles émergentes et dispositif de guidance. *Actes du Colloque Tutorat et accompagnement*. IRTS Aquitaine, 23-24 novembre 2006.
- Connan, P.-Y. et Vincent, J. (2008). ePortfolio et dossier de compétences dans le processus de formation des enseignants en France. Réflexion autour de l'articulation entre évaluation formative, valorisation du parcours et validation institutionnelle des compétences professionnelles, *Actes du 15è congrès AMSE AMCE WAER « Mondialisation et éducation : vers une société de la connaissance »*, Colloque C26 : Mondialisation et standardisation : Le portfolio électronique entre discours global et cultures locales. Marrakech, 2-6 juin 2008. Actes : ISBN 9981-916-25-0.
- Connan, P.-Y., & Vincent, J. (2011). Pratiques innovantes et formations universitaires professionnalisantes : l'ePortfolio pour développer, accompagner et évaluer les compétences. In G. Baillat, D. Niclot & D. Ulma (Eds.), *La formation des enseignants en Europe. Approche comparative*. Bruxelles : De Boeck.
- Deniz, S., & Sahin, N. (2006). The restructuring process of teacher training system in Turkey: A model of teacher training based on post-graduate education (PGCE). *Journal of Social Sciences*, 2(1), 21–26.
- Emprin F., & Vincent J. (2007, juin). *Bilan de l'expérimentation CBI 2006-2007*. Centre de Châlons- en-Champagne, IUFM de Reims CA, juin 2007.
- Gulbahar, Y., & Tinmaz, H. (2006). Implementing project-based learning and e-portfolio assessment in an undergraduate course. *Journal of Research on Technology in Education (ISTE)*, 38(3), 309-327. www.iste.org
- Harland, T. (2005). Developing a portfolio to promote authentic enquiry in teacher education. *Teaching in Higher Education*, 10(3), 327-337.
- Hoel, T. L., & Haugalokken, O. K. (2004). Response groups as learning resources when working with portfolios. *Journal of Education for Teaching*, 30(3), 225-241.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559–603). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation: le cas d'une recherche-action-formation. *Canadian Journal of Education*, 19(3), 215-230.

- Sunal, C. S., McCormick, T. S., Dennis, W., & Shwery, C. S. (2005). The demonstration of teaching values in elementary pre-service teachers' e-portfolios. *International Journal of Social Education*, 20(1), 81-90.
- Tochon, F. V. (2010a). Portfolio électroniques et socialisation du changement en formation des maîtres. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 11(1), 11-31.
- Tochon, F. V. (2010b). Los riesgos inherentes a la institucionalización de la narrativ de la experiencia profesional en los portafolios electrónicos. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(3), 63-74. En ligne sur : <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART4.pdf>
- Tochon, F. V. (2013). *Educational Semiotics: Signs and Symbols in Education*. Blue Mounds, WI: Deep University Press.
- Tochon, F. V., & Ökten, C. E. (2010). Motifs didactiques et représentation visuelle de la discipline: sources de transformation chez les stagiaires en formation. *Transnational Curriculum Inquiry*, 7(1). <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/2025>
- Vanhulle, S. (2002, juillet). *How pre-service teachers develop their own literacy through personal portfolios and peer interactions*. (ERIC Document ED470702)
- Winsor, J. T., & Ellefson, B. A. (1995). Professional portfolios in teacher education: an exploration of their value and potential. *The Teacher Educator*, 31, 68-74.
- Winzer, M., Altieri, E., & Larsson, V. (2000). Portfolios as a tool for attitude change. *Rural Special Education Quarterly*, 19(3-4), 72-81.