

**Injonction réflexive et usages effectifs du portfolio en
formation initiale des enseignants au Maroc :**

Cas des CRMEF

Driss DRISSI

d.drissi318@Gmail.com

Rachida BOUHALI

Laboratoire : Recherches Interdisciplinaires pour L'Innovation en

Didactiques et en Capital Humain (RIIDCH)

Faculté des sciences de l'éducation

Université Mohamed V – Rabat

Maroc

Résumé:

Dans le contexte de la professionnalisation de la formation initiale des enseignants, le portfolio est investi d'une fonction importante de développement de la réflexivité. Son inscription dans les dispositifs de formation ne garantit pas toutefois que ce potentiel se traduise en pratiques effectives. Cette étude exploratoire interroge les modalités d'appropriation et de mise en œuvre du portfolio dans les centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF) au Maroc. Adoptant une démarche mixte, cette recherche croise les données issues de questionnaires administrés à 83 stagiaires et 7 formateurs, de trois entretiens semi directifs avec des formateurs et enfin, de l'analyse qualitative de cinq portfolios de stagiaires. Les résultats mettent en évidence une forte convergence des représentations autour des finalités réflexives et professionnalisantes du portfolio, et inversement, une importante diversité des pratiques déclarées de mise en œuvre et d'accompagnement. L'analyse des portfolios montre par ailleurs, une

INJONCTION REFLEXIVE ET USAGES EFFECTIFS DU PORTFOLIO EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS AU MAROC

DRISS DRISSI ** RACHIDA BOUHALI

prédominance de la fonction de collecte et de conservation des traces de la formation. En fait, même si des outils et des supports destinés à l'analyse des pratiques y sont présents. Leur réinvestissement dans l'analyse de l'expérience personnelle demeure inégal. En fait, les productions examinées relèvent principalement de la description et de l'appréciation, avec quelques amorces de distanciation et de justification relevées dans quelques traces. Ces résultats invitent à considérer le potentiel réflexif du portfolio dépend moins de sa seule prescription ou de la présence d'outils que des conditions de leur appropriation, de l'explicitation des attendus et de l'accompagnement proposé aux stagiaires .

Mots clés : Portfolio ; pratique réflexive ; formation initiale des enseignants, professionnalisation, analyse des pratiques, CRMEF

Abstract

In the context of the professionalization of initial teacher education, the portfolio is increasingly regarded as an important tool for fostering reflective practice. However, its integration into teacher education programs does not necessarily ensure that this reflective potential is effectively realized in practice. This exploratory study examines how the portfolio is understood and implemented in Morocco's Regional Centers for Education and Training Professions (CRMEFs). Adopting a mixed-methods approach, the study combines data from questionnaires administered to 83 teacher trainees and seven teacher educators, three semi-structured interviews with teacher educators, and a qualitative analysis of five trainee portfolios. The findings reveal a strong convergence in participants' representations of the portfolio as a tool for reflection and professional development, contrasting with considerable diversity in reported implementation and support practices. The analysis of the portfolios further highlights the predominance of their function as repositories for collecting and preserving training-related materials. Although tools and resources designed to support practice analysis are present, their use in trainees' analysis of their own professional experience remains uneven. The examined productions are predominantly descriptive and evaluative, while also displaying some emerging forms of distancing, justification, and connection between observation and personal practice. These findings suggest that the reflective potential of the portfolio depends less on its mere prescription or on the availability of analytical tools than on the conditions under which these tools are appropriated and used, the explicitness of expectations, and the support provided to trainees.

Introduction

Dans le contexte des réformes actuelles de la formation initiale des enseignants, la réflexivité s'est progressivement imposée comme une compétence centrale de la professionnalité enseignante, dans le sillage du « tournant réflexif » qui sous l'influence de plusieurs travaux, notamment ceux de Schön (1996), a contribué à déplacer les conceptions de la formation professionnelle vers une prise en compte accrue de la réflexion du praticien sur son propre agir. Cette orientation se manifeste aussi bien dans le discours institutionnel que dans l'ingénierie de formation. En effet, au-delà de la récurrence de l'usage du terme « réflexivité » ou de l'un de ces dérivés dans les différents syllabus et descriptifs des modules de formation, les dispositifs de formation ont tendance à intégrer des outils censés favoriser le développement d'une posture réflexive chez les futurs enseignants. Parmi ces dispositifs, le portfolio occupe une place particulière. Dans les Centres Régionaux de Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF), ce dispositif est clairement présenté comme un moyen de relier théorie et pratique, afin d'aider le stagiaire à analyser ses expériences professionnelles et à développer progressivement ses compétences.

Toutefois, la seule inscription du portfolio dans le dispositif global de formation ne garantit pas l'actualisation de son potentiel réflexif. En effet, entre les finalités prescrites et l'activité effectivement déployée s'interposent les représentations que les acteurs construisent du dispositif, les modalités selon lesquelles les formateurs déclarent l'exploiter et dont les stagiaires déclarent s'en saisir dans leurs productions. Dès lors, l'enjeu réside moins dans la présence du portfolio au sein de la formation que sur les conditions dans lesquelles sa finalité réflexive se traduit effectivement dans la pratique. C'est dans cette perspective que nous formulons la question suivante : Dans quelle mesure la finalité réflexive assignée au portfolio dans la formation initiale des enseignants au sein des CRMEF se traduit-elle dans les représentations des acteurs, les pratiques déclarées de mise en œuvre et les traces effectivement produites par les stagiaires?

Pour répondre à cette question, notre étude se propose de mettre en regard plusieurs niveaux de l'appréhension du dispositif. Elle examine d'une part les représentations qu'en ont les formateurs et les stagiaires, les pratiques de mise en œuvre déclarées par les acteurs et d'autre part, les traces observées dans un corpus de portfolios de stagiaires. L'objectif étant d'identifier les convergences, les décalages et les tensions susceptibles d'apparaître entre la finalité réflexive attribuée au portfolio et les modalités de son appropriation et de sa mise en œuvre. Autrement dit, il s'agit d'interroger les conditions dans lesquelles le potentiel réflexif associé au portfolio est susceptible de s'actualiser dans le contexte de la formation initiale dispensée au sein de CRMEF .

Cadre théorique :

Le portfolio comme dispositif de professionnalisation prescrit

Dans le champ de la formation initiale, le recours au portfolio s'inscrit dans un mouvement plus large de professionnalisation des formations. Son intégration dans le cursus de formation professionnelle fait aujourd'hui l'objet d'une reconnaissance importante et accompagne des orientations visant notamment l'articulation entre les apprentissages réalisés en institution de formation et les expériences vécues en contexte professionnel (Poncelet et al., s. d.). Le portfolio participe ainsi d'une conception de la formation qui ne se limite plus à la transmission de savoirs professionnels, mais cherche à engager progressivement le futur enseignant dans la construction et l'analyse de ses propres compétences.

Au Maroc, cette orientation se retrouve dans la formation initiale dispensée au sein des centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF). Le portfolio y est intégré dans un dispositif de formation fondé notamment sur l'alternance entre les enseignements dispensés au centre et les mises en situation professionnelle. Les prescriptions institutionnelles lui assignent ainsi plusieurs finalités : assurer le suivi du parcours du stagiaire, conserver les traces de ses apprentissages et de ses expériences professionnelles, favoriser l'articulation entre théorie et pratique et contribuer au développement de sa capacité à analyser

son propre agir. Son introduction participe, à ce titre, de la volonté institutionnelle de former des enseignants capables, non seulement d'acquérir des compétences professionnelles, mais également de porter un regard réflexif sur leur mobilisation en situation.

Une telle conception suppose toutefois de ne pas réduire le portfolio à un simple recueil de documents. Bélair (2002) le définit comme un « porte-documents géré par l'élève et (ayant) pour objet de démontrer l'évolution de ce dernier dans ses apprentissages », dans une perspective à la fois authentique et contextualisée. En fait, en formation professionnelle, les différentes productions qui y sont rassemblées, préparations de séances, rapports de stages, analyse des situations et ou de pratiques professionnelles, traces de parcours..., toutes ces productions prennent sens dans la mesure où elles permettent de rendre visible une progression et peuvent servir de support à un travail d'élaboration autour de l'expérience. Dès lors, le portfolio doit être envisagé moins comme un contenant que comme un dispositif organisé autour d'un ensemble de finalités de formation bien déterminées.

Cette conception lui confère également une fonction d'évaluation qui peut être envisagée à deux niveaux. A l'échelle du stagiaire, le portfolio constitue un support permettant au formateur d'apprécier le chemin parcouru, l'évolution des compétences professionnelles ainsi que la capacité d'analyser ses propres pratiques. A l'échelle du dispositif de formation, il peut également être considéré comme « un analyseur de plan de formation » (Michaud, 2010) en donnant à voir les traces de parcours de stagiaire et ses apprentissages effectivement appropriés, il agit comme un miroir du dispositif global et permet d'en apprécier, au moins partiellement, les effets.

A cette fonction évaluative, s'ajoute une visée explicitement réflexive. Les prescriptions invitent les stagiaires non seulement à documenter leurs pratiques, mais également à les interroger, à justifier leurs choix et à dégager, à partir de leur analyse, des pistes d'amélioration. Le portfolio s'inscrit alors dans une logique de

professionnalisation visant à accompagner la construction d'un praticien capable de prendre du recul par rapport à son agir et de porter sur celui-ci un regard analytique et critique. La réflexivité ne constitue donc pas une fonction périphérique du portfolio : elle contribue à la conception du professionnel tel qu'il est conçu par le dispositif.

Le portfolio apparaît ainsi, dans sa forme prescrite, comme un dispositif situé à l'articulation de plusieurs fonctions : la conservation et organisation des traces de la formation, le suivi du développement des compétences, l'articulation entre théorie et pratique, l'évaluation, et le soutien à la réflexivité. C'est précisément cette dernière fonction qui lui confère une place particulière parmi les dispositifs professionnalisants. Encore faut-il comprendre sur quelles conditions la mise en mots/ traces de l'expérience peut effectivement concourir au développement de la pensée réflexive .

Le potentiel réflexif du portfolio

La place accordée au portfolio dans les dispositifs de professionnalisation tient en grande partie au potentiel réflexif qui lui est attribué. Celui-ci repose d'abord sur l'idée que l'expérience professionnelle ne devient véritablement formatrice que lorsqu'elle fait l'objet d'un travail de retour, d'analyse et de reconstruction. Cette conception s'inscrit dans une tradition théorique assez ancienne, dont les travaux de Dewey ont posé les premiers jalons en faisant de la pensée réflexive un processus d'examen et de mise en question de l'expérience. Elle trouve un prolongement dans les travaux de Schon (1983) sur le praticien réflexif, qui mettent en évidence la capacité du professionnel à réfléchir dans et sur son action. La professionnalisation ne réside pas uniquement dans l'accumulation d'expériences ou dans l'acquisition des savoirs théoriques, mais également dans la capacité du sujet à revenir sur son agir afin de le comprendre, de l'intégrer et d'en tirer de nouveaux apprentissages .

Dans cette perspective, le portfolio offre précisément la possibilité de conserver des traces de l'expérience professionnelle et d'y revenir après l'action. Tous les

documents rassemblés dans le portfolio peuvent ainsi constituer autant de support qui permettent au formé de reconstruire les situations vécues et de les soumettre à l'analyse. Le portfolio crée de la sorte un espace susceptible de favoriser la distanciation par rapport à l'expérience immédiate et d'établir des liens entre les situations rencontrées sur le terrain et les savoirs mobilisés en formation. Il peut ainsi contribuer à l'articulation entre ce que Pellegrini (2010) (Le Mentor en formation d'enseignants, s. d.) nomme « les zones de théorie » et les « zones de pratique » qui caractérisent le dispositif de formation en alternance (Gremion, 2016).

Ce travail de distanciation peut également être éclairé par le rôle du langage dans le développement de la pensée. Dans la perspective ouverte par Vygotski, le langage ne constitue pas uniquement un moyen d'expression d'une pensée déjà constituée ; il joue un rôle de médiation dans son élaboration et son développement. La mise en mots de l'expérience peut dès lors contribuer à la constituer en objet de réflexion : raconter une situation, expliciter les choix opérés, confronter différentes interprétations ou tenter de comprendre les effets d'une action engage le sujet dans un travail de reconstruction de son expérience.

Cette fonction de médiation prend plus d'importance lorsqu'elle s'inscrit dans une démarche d'écriture réflexive. Laquelle constitue une forme particulière d'écriture qui ne se limite pas à la restitution ou à la description de l'expérience vécue. Elle engage le sujet dans un travail d'élaboration qui lui permet d'établir des liens entre les savoirs théoriques et les situations rencontrées dans la pratique et, ce faisant, de construire de nouvelles significations à partir de son expérience (Morisse, 2006 ; Lafortune, 2011). Cette possibilité du retour sur son action et de réflexion au développement de ses compétences que permet l'écriture réflexive, de par son aspect professionnalisant participe également à la construction progressive de son identité professionnelle (Morisse & Lafortune, 2014) .

Par sa dimension de retour sur soi, d'analyse et de mise à distance critique, l'écriture réflexive permet de faire émerger, de structurer et d'approfondir la

pensée du sujet sur ses propres pratiques. Ce travail de mise en mots peut aller au-delà de l'explicitation pour conduire à une transformation de la manière dont celle-ci est comprise et interprétée (Bishop & Cadet, 2007). L'écriture devient alors un espace de médiation entre l'expérience vécue et sa conceptualisation, permettant au sujet de prendre sa propre pratique pour objet d'analyse.

C'est précisément à l'articulation de ces diverses fonctions que le portfolio trouve une grande partie de son potentiel réflexif. En offrant un espace dans lequel le stagiaire peut conserver les traces de son expérience, les mettre en mots, y revenir et les confronter aux savoirs acquis en formation, il rend possible le passage de l'expérience vécue à son analyse et à sa conceptualisation. Il peut ainsi constituer contribuer à la construction progressive des compétences professionnelle.

Toutefois cette potentialité ne signifie pas que toute publication écrite intégrée au portfolio soit, par nature, réflexive. L'écriture réflexive est elle-même une écriture codée et normée, qui suppose l'appropriation de modalités discursives particulières et la prise en compte d'attentes propres au contexte dans lequel elle est produite (Morisse, 2011). Il importe dès lors de distinguer la simple mise en trace ou la description de l'expérience d'un véritable travail réflexif sur cette même expérience.

De ce qui précède, le portfolio ne saurait donc être considéré comme réflexif en lui-même. Il constitue plutôt un espace susceptible de soutenir la réflexivité lorsque les traces de l'expérience deviennent effectivement l'objet d'un travail de questionnement, de mise à distance, d'interprétation et de conceptualisation. Son potentiel réflexif dépend pour ainsi dire de la manière dont l'activité d'écriture et d'analyse est organisée orientée et accompagnée au sein du dispositif de formation.

De la potentialité réflexive à son articulation : les conditions de la mise en œuvre du portfolio

Même si le portfolio présente, par ses caractéristiques, comme nous venons de le démontrer, un potentiel important pour soutenir un travail réflexif, par une action de retour sur son action et d'agir sur elle (Faingold, 2015), ceci, néanmoins, ne va pas de soi et ne s'actualise pas de manière automatique pour autant. Le simple fait de rassembler des traces de l'expérience, de demander au stagiaire de revenir sur son parcours ou de produire des écrits relatifs à sa pratique ne suffit pas à engager un véritable exercice de réflexion. Le passage de la description de l'expérience à son questionnement puis à son analyse et à sa conceptualisation suppose que l'activité du stagiaire soit suffisamment orientée et accompagnée. La portée formative du portfolio dépend ainsi, moins de l'existence de l'outil lui-même que des conditions pédagogiques dans lesquelles il est mobilisé.

L'accompagnement constitue, à cet égard, une condition déterminante. Le retour sur l'expérience ne va pas nécessairement de soi pour un professionnel. Il suppose que le stagiaire soit aidé à sélectionner des situations significatives, à les restituer à expliquer les raisons de ses choix, à confronter différents points de vue et à mobiliser des savoirs à même d'explicitier son action. Les rétroactions du formateur peuvent alors jouer un rôle de médiation en suscitant le questionnement et en soutenant progressivement le déplacement d'une écriture essentiellement descriptive vers une forme d'analyse plus élaborée ; les travaux de (Gremion, 2016) notamment, soulignent l'influence que peuvent exercer des modalités d'accompagnement de la réflexivité des futurs enseignants.

Cet accompagnement suppose toutefois que les attentes associées au portfolio soient suffisamment explicites. Demander au stagiaire de réfléchir sur sa pratique ou de produire une analyse réflexive ne renseigne que partiellement sur les opérations attendues. L'explicitation des finalités, des types de productions, des critères d'appréciation et des modalités d'exploitation du portfolio constitue, de ce point de vue, un enjeu d'envergure. Elle fournit au stagiaire des repères lui permettant de comprendre ce qui distingue la description d'une situation, sa justification, son analyse ou sa problématisation... le développement de la

réflexivité suppose alors un dispositif qui ne se contente pas de prescrire le retour sur l'expérience, mais qui en organise les conditions de réalisation.

Une autre difficulté tient à la pluralité des fonctions associées au portfolio. Celui-ci est à la fois conçu comme outil de formation, support de développement professionnel et instrument d'évaluation. Weiss (2000) met en évidence cette double fonction, formative et attestative. Ces deux fonctions ne sont pas nécessairement incompatibles : les traces rassemblées peuvent à la fois témoigner du développement des compétences et servir de supports à leur analyse. La coexistence des deux peut néanmoins créer une tension lorsque les productions destinées à soutenir le questionnement de l'expérience deviennent également des preuves soumises au regard évaluatif du formateur

Cette tension devient davantage sensible dans le cas de l'écriture réflexive. Pour engager un véritable retour critique sur son expérience, le stagiaire est appelé à faire apparaître ses interrogations, ses difficultés ses hésitations voire les limites de son action. Or, lorsque le même écrit participe à une évaluation certificative, il peut être conduit à privilégier une présentation conforme aux attentes supposées de l'institution et du formateur. La logique de développement professionnel risque alors d'entrer en tension avec une logique de preuve et de conformité. Le portfolio se situe ainsi au croisement d'un processus de subjectivation par lequel le sujet construit du sens à partir de son expérience, et d'un processus d'objectivation lié à la nécessité de rendre visibles et évaluables les compétences développées (Vanhulle, 2004).

il ne s'agit pas d'opposer systématiquement les deux fonction : évaluation et réflexivité, mais de penser les conditions permettant leur articulation. Le portfolio peut contribuer à la professionnalisation lorsqu'il offre au stagiaire un espace suffisamment structuré pour guider et soutenir l'analyse de son expérience. Tout en préservant la possibilité d'un questionnement authentique de son agir. A l'inverse, lorsque les attentes restent implicites, que l'accompagnement est insuffisant ou que la fonction de contrôle prédomine, le risque que le travail

demandé se déplace vers la constitution d'un dossier conforme aux attentes plutôt que vers l'élaboration réflexive de l'expérience.

Ainsi, prescrire un portfolio et lui assigner une finalité réflexive ne garantit en rien, à lui seul, le développement de la réflexivité. Entre les finalités institutionnelles définies et l'activité effectivement déployée par les acteurs s'ouvre un espace d'interprétation et d'appropriation dans lequel le dispositif peut être investi de manières différentes. C'est précisément cet espace entre prescription, représentations, usages déclarés et traces effectives que le présent travail tente d'interroger.

Méthodologie

Cette étude s'inscrit dans une démarche de recherche mixte. Elle articule des données quantitatives et qualitatives afin d'appréhender à la fois les tendances générales et la complexité des usages du portfolio en formation initiales des enseignants. Deux questionnaires ont été élaborés et administrés aux principaux acteurs du dispositif : un premier a été destiné aux formateurs ($n = 7$) et un second aux stagiaires ($n = 83$). Les questionnaires visaient à recueillir des données relatives aux représentations du portfolio, à ses fonctions perçues ainsi qu'aux modalités déclarées de son utilisation. Si le nombre de répondants parmi les formateurs demeure limité, les données recueillies permettent néanmoins de dégager quelques tendances exploratoires et d'éclairer certains aspects des pratiques déclarées.

Par ailleurs, trois entretiens semi-directifs ont été menés auprès de formateurs dans une perspective d'approfondissement et de mise en contexte des résultats issus des questionnaires. Ces entretiens ont permis d'accéder à un discours plus élaboré sur les logiques d'usage du portfolio, les difficultés rencontrées et les arbitrages opérés dans sa mise en œuvre.

En complément de ses données déclaratives, cinq portfolios de stagiaire, mis volontairement à notre disposition, ont fait l'objet d'une analyse qualitative exploratoire. Compte tenu de la taille restreinte de ce corpus, cette analyse ne vise

aucune généralisation quant aux usages effectifs du portfolio dans les CRMEF. Elle permet néanmoins de confronter les représentations et les usages déclarés à des traces concrètes de mise en œuvre du dispositif et d'examiner, à titre exploratoire, la nature des productions présentées comme réflexives.

Les données quantitatives recueillis au moyen des questionnaires ont fait l'objet d'un traitement à l'aide du logiciel Excel. Compte tenu de la visée exploratoire de l'étude et de la taille des échantillons, l'analyse s'est limitée à des statistiques descriptives principalement des effectifs, des pourcentages et au besoin, et lorsque la nature des données le permet, des moyennes. L'objectif étant de dégager les principales tendances relatives aux représentations du portfolio, aux fonctions qui lui sont attribuées et aux modalités déclarées de son utilisation.

Nos autres données, qualitatives, issues des entretiens ont, quant à elle, fait l'objet d'une analyse thématique de contenu réalisée manuellement, la taille restreinte du corpus ne nécessitant pas le recours à un logiciel d'analyse qualitative. L'analyse a consisté à repérer et à regrouper les unités de sens récurrentes autour des principaux axes de l'étude, notamment les représentations du portfolio ses modalités d'opérationnalisation, les formes d'accompagnement ainsi que les difficultés rencontrées de mise en œuvre.

Une démarche similaire a été appliquée aux cinq portfolios examinés. L'analyse a porté principalement sur leur organisation, la nature des productions qui y sont consignées, la place accordée aux traces relatives à l'analyse des pratiques ainsi que sur les caractéristiques des productions explicitement présentées comme réflexives. La focale a été mise sur la manière dont les stagiaires rendent compte de leur expérience professionnelle et au formes de mise à distance, de questionnement et d'analyse qui apparaissent dans leurs écrits. Cette analyse documentaire, de nature exploratoire, vise ainsi, moins à mesurer un niveau de réflexivité qu'à identifier les formes sous lesquelles celle-ci se manifeste ou peine à se manifester dans les productions effectivement consignées dans les portfolios.

L'ensemble du dispositif méthodologique repose ainsi sur le croisement de plusieurs sources de données afin d'appréhender différents niveaux de mise en œuvre du portfolio et d'examiner les écarts susceptibles d'apparaître entre prescriptions, représentations, usages déclarés et traces effectives. Les résultats sont interprétés dans une perspective exploratoire, compte tenu de nombre restreints de formateurs interrogés et des portfolios examinés.

Résultats:

Une convergence des représentations autour des finalités réflexives du portfolio

L'analyse des représentations des acteurs de la formation fait apparaître une forte convergence quant aux finalités attribuées au portfolio. Chez les formateurs comme chez les stagiaires, celui-ci est principalement associé au développement de la réflexivité, à la professionnalisation et à l'analyse des pratiques. Cette convergence apparaît nettement dans les réponses relatives aux principales visées assignées à cet outil. Parmi les 83 stagiaires interrogés, 77 (92.7%) considèrent le développement de la compétence réflexive comme l'une des deux principales visées du portfolio. Cette orientation se retrouve également chez les formateurs interrogés, qui place unanimement le développement de la réflexivité comme première finalité .

Les réponses à la question ouverte invitant les participants à définir le portfolio confirment cette tendance. Chez les formateurs, les définitions proposées mobilisent de manière récurrente un lexique renvoyant à la réflexivité, à 'articulation entre théorie et pratique, ç la prise de recul par rapport à l'expérience et au développement progressif des compétences professionnelles. Le portfolio est ainsi défini comme un « dispositif favorisant l'analyse réflexive de sa pratique », « un outil qui permet l'articulation entre savoirs théoriques et l'expérience de stage sur le terrain ». Ces formulations témoignent d'une représentation qui dépasse sa fonction de conservation des traces pour mettre au premier plan sa dimension formative / réflexive .

Une tendance similaire se dégage des réponses des stagiaires. A la même question ouverte, 55 des 83 répondants (66.2 %), soit pratiquement les deux tiers de l'échantillon, mobilisent des formulations associant explicitement le portfolio à une démarche de retour et d'analyse sur l'expérience professionnelle. Celui-ci est notamment présenté comme un « outil pour réfléchir sur sa pratique » permettant « d'analyser ses erreurs », de 's'améliorer, de développer ses compétences professionnelles ». la proximité entre les catégories mobilisées par les deux groupes est particulièrement visible. En effet, les notions de réflexivité, amélioration de la pratique, développement des compétences et articulation entre les apprentissages de la formation et l'expérience professionnelle structurent l'ensemble des définitions recueillies .

Ces résultats mettent en évidence une appropriation, au moins discursive, des finalités assignées au portfolio. Les représentations exprimées par les formateurs et les stagiaires apparaissent largement convergentes avec les fonctions qui lui sont attribuée dans le dispositif de formation, particulièrement ce qui concerne le développement de la réflexivité. Cette proximité discursive peut témoigner de l'intégration progressive, par les acteurs, des normes véhiculées dans le cadre de la formation professionnelle .

Néanmoins, une analyse plus fine des réponses montre que les définitions restent souvent générales et sont rarement accompagnées d'exemples concrets. Les acteurs expriment ce que l portfolio est censé permettre, mais n'explicite pas les formes d'accompagnement, ni les activités par lesquelles ces finalités se réalisent concrètement. Les données recueillies permettent donc d'établir une convergence des représentations et une appropriation au niveau du registre discursif associé au portfolio sans permettre pour autant de conclure à une appropriation opérationnelle homogène du dispositif. L'examen des usages déclarés permettra de déterminer si cette convergence se retrouve également

Des usages déclarés marqués par une forte diversité des pratiques

Alors que l'analyse des représentations a fait apparaître une convergence relativement forte autour des finalités assignées au portfolio, l'examen des pratiques déclarées révèle une réalité beaucoup plus hétérogène. Cette diversité concerne aussi bien la place accordée au portfolio dans la formation que la fréquence de son exploitation et les modalités et formes d'accompagnement proposées aux stagiaires. Ainsi, derrière les représentations relativement partagées de ce que le portfolio est censé être apparaissent des manières sensiblement différentes de le mobiliser dans les pratiques de formation. Cette hétérogénéité apparaît d'abord dans la fréquence d'utilisation déclarée par les stagiaires. Sur les 83 répondants, 14 (16.9 %) déclarent utiliser leur portfolio quotidiennement, 47 (56.6 %) indiquent le faire chaque semaine et 22 (26.5 %) par période, correspondant généralement aux périodes de formation de six semaines. Aucun stagiaire ne déclare ainsi l'utiliser uniquement à l'approche de l'évaluation ou de manière exceptionnelle. Ces résultats témoignent d'une présence relativement régulière du portfolio dans le parcours de formation, mais selon des temporalités différentes.

Les perceptions des formateurs concernant la fréquence d'utilisation du portfolio par les stagiaires sont, quant à elles, moins homogènes. Trois formateurs sur sept, estiment que les stagiaires l'utilisent quotidiennement, et trois autres qu'ils le mobilisent chaque semaine tandis qu'un formateur considère que son utilisation demeure très rare. Au-delà des différences de fréquence, cet écart entre les déclarations des stagiaires et l'appréciation de l'un des formateurs rappelle que les données recueillies rendent compte surtout des pratiques telles qu'elles sont perçues et déclarées par les acteurs.

L'hétérogénéité apparaît plus nettement encore lorsqu'il s'agit du suivi assuré par les formateurs. Trois formateurs sur sept déclarent contrôler les portfolios une fois par mois. Deux autres reconnaissent l'intérêt d'un suivi régulier, mais considèrent que les effectifs des stagiaires rendent celui-ci difficile à appliquer. L'un des répondants indique ainsi qu'« une fois par semaine ce serait suffisant »

tout en précisant qu'avec les effectifs actuels, « c'est juste impossible, même une fois par mois ». Un autre affirmation de manière encore plus catégorique que « l'effectif des stagiaires rend la possibilité de contrôler tous les portfolios de façon régulière simplement impossible »/ à l'autre extrême, un formateur déclare ne consulter les portfolios qu'au moment de l'évaluation, soit une seule fois à la fin de l'année de formation. Les modalités déclarées concernant le suivi du portfolio s'échelonnent donc à un accompagnement relativement régulier à une consultation essentiellement évaluative.

Les entretiens semi-directifs permettent de mieux saisir cette diversité des modalités d'accompagnement. Les formateurs ne décrivent pas une démarche commune. Mais rendent compte de pratiques sensiblement différentes. L'un d'eux explique consacrer la première séance à une négociation avec les stagiaires autour de la structure du portfolio et à une explication des types d'écrits attendus : « la première séance, nous nous mettons d'accord, les stagiaires et moi, sur la structure que devrait prendre leur portfolio ... je leur explique le type d'écrits que j'attends d'eux, en expliquant l'enjeu de chaque section ». Il indique ensuite laisser, progressivement, davantage d'autonomie aux stagiaires, tout en restant disponible pour les accompagner individuellement lorsqu'ils en expriment le besoin .

Un autre formateur décrit une démarche sensiblement différente. Considérant que les stagiaires disposent déjà de nombreuses ressources accessibles en ligne, il ne leur impose pas de structure particulière pour le portfolio et privilégie, au début de la formation un travail sur « les fondements théoriques de la pratique réflexive ». L'accompagnement individuel demeure cependant limité : « faute de temps ... et avec l'effectif élevé des stagiaires, je ne peux pas assurer l'accompagnement de tous ». Il encourage alors davantage le partage de documents et l'entraide entre stagiaires. Ces deux témoignages illustrent deux manières différentes d'envisager le rôle de formateur : dans un cas, l'accompagnement passe par l'explicitation initiale des attendus et d'un suivi progressivement allégé ; dans l'autre, l'accent est mis sur

l'autonomie des formés et l'échange entre pairs, notamment en raison des contraintes d'effectifs et de temps.

Cette diversité se retrouve également dans l'importance accordée aux différentes composantes du portfolio. Si les 7 formateurs interrogés considèrent l'analyse des pratiques comme une composante indispensable du portfolio, leurs réponses sont plus contrastées lorsqu'ils sont invités à identifier les contenus devant effectivement y figurer. Cinq formateurs sur sept accordent ainsi de l'importance à la description et à l'analyse des difficultés rencontrées lors des stages ainsi qu'aux résumés des lectures réalisées. Le même nombre retient les documents administratifs et les modèles de documents pédagogiques parmi les éléments importants du portfolio. En revanche, seuls deux formateurs sur sept sélectionnent explicitement les « réflexions des stagiaires ». Les réponses font ainsi apparaître une hiérarchisation différenciée des contenus : à côté des productions directement liées à l'expérience de stage et à son analyse figurent des éléments relevant davantage de la documentation, de la capitalisation de ressources ou de la conservation de traces de la formation. Plus particulièrement, le contraste entre l'importance unanimement accordée à l'analyse des pratiques comme principe général et la place plus limitée attribuée aux réflexions personnelles des stagiaires lorsqu'il s'agit d'identifier les contenus du portfolio mérite d'être relevé. Il constitue un premier indice d'un possible écart entre les finalités déclarées du dispositif et leur traduction dans les contenus effectivement valorisés par les formateurs .

Les données recueillies font enfin apparaître deux éléments de contexte communément évoqués par les formateurs : l'absence de formation spécifique de formation consacrée à l'exploitation du portfolio et le manque de repères opérationnels concernant sa mise en œuvre. Les entretiens montrent que si les finalités générales du dispositif paraissent relativement identifiées, les modalités concrètes permettant de les traduire en pratique

s de formation le sont beaucoup moins. Les formateurs disposent dès lors d'une marge importante dans la détermination de la structure du portfolio, des productions attendues et des modalités de suivi.

Au final, les pratiques déclarées contrastent nettement avec l'homogénéité relative observée au niveau des représentations. Si les acteurs s'accordent largement sur les finalités réflexives et professionnalisante du portfolio, les manières déclarées de l'exploiter apparaissent beaucoup moins stabilisées. La fréquence du suivi, les modalités d'accompagnement et la place accordée aux différentes productions varient selon les formateurs et les contraintes auxquelles ils sont confrontés. Ce contraste entre convergence des finalités et diversité des modalités de mise en œuvre conduit dès lors à interroger ce que donnent effectivement à voir les productions consignées dans les portfolios. L'analyse exploratoire des cinq portfolios permet d'aborder ce troisième niveau.

Des traces effectives révélant une réflexivité peu élaborée

L'analyse exploratoire des cinq portfolios permet de confronter les représentations et les pratiques déclarées précédemment examinées aux traces effectivement consignées par les stagiaires. Malgré les différences au niveau de l'organisation et de volume, les documents étudiés présentent une architecture relativement comparable. Ils comportent généralement des éléments relatifs au parcours du stagiaire et à son environnement de formation, une partie consacrée aux différents modules suivis au CRMEF ainsi qu'une partie relative aux stages pratique. Mais cette dernière demeure quantitativement moins élaborée que la première, consacrée aux enseignements dispensés au centre. Dans plusieurs portfolio de notre échantillon, les rapports et compte rendus n'occupent que quelques pages, alors que certains modules donnent lieu à plusieurs dizaines de pages de documents et de ressources.

Un premier constat concerne, en effet, la place importante occupée par la collecte et la conservation de traces de la formation. Les portfolios rassemblent une quantité considérable de descriptifs des modules, supports de cours, photocopiés

d'exposés, documents administratifs, textes réglementaires, modèles de planification, exemples d'évaluations et autres ressources pédagogiques. Cette logique documentaire apparaît selon des proportions variables dans l'ensemble du corpus. Le cinquième portfolio par exemple, rassemble, outre les descriptifs et supports relatifs aux différents modules, des modèles d'écrits professionnels, des fiches de planification, plusieurs modèles de séquences d'apprentissage, un modèle d'examen normalisé, des prises de notes et un résumé de la vision stratégique (2015–2030) ainsi que les épreuves de validation des différents modules de formation. Cette présence massive de documents montre que la fonction de conservation, de documentation et de capitalisation des ressources constitue une dimension particulièrement visible des portfolios examinés.

La place accordée à l'analyse des pratiques appelle toutefois un constat nuancé. Celle-ci est présente dans les cinq portfolios, mais principalement à travers des traces de formation à l'analyse des pratiques : descriptifs du module, grilles d'observation, grilles d'autoévaluation, supports de cours ou exercices d'analyse de situations professionnelles. Dans le quatrième portfolio examiné, par exemple, deux situations de classe sont accompagnées d'un tableau invitant le stagiaire à relever ses observations et à proposer des ajustements à partir de dimensions préalablement déterminées par le formateur. Dans le cinquième une grille d'observation renseignée par le stagiaire porte sur les dimensions didactique, pédagogique, et relationnelle et prévoit, outre les observations, l'identification des points positifs, des difficultés et des propositions d'amélioration. Les portfolios attestent donc que les stagiaires ont été exposés à des outils et à des démarches destinés à soutenir l'analyse des pratiques.

Cependant, le réinvestissement de ces outils dans l'analyse de l'expérience personnelle apparaît beaucoup moins visible dans les documents examinés. Les écrits produits à partir des stages prennent majoritairement la forme de comptes rendus relatant le déroulé des séances, , d'observations de pratiques ou de bilans appréciatifs de l'expérience. Dans le deuxième portfolio examiné, par exemple, le

stagiaire décrit successivement les différentes étapes d'une séance mais sans que cette description soit prolongée par un questionnement des choix effectués ou de leurs effets sur les apprentissages. D même, dans le quatrième portfolio, le retour sur les séances observées insiste sur leur caractère « enrichissant » et « formateur », sur la progression de l'enseignant et sur certaines stratégies jugées pertinentes. Mais sans véritable problématisation des situations observées.

Néanmoins, les productions des stagiaires ne sont pas exclusivement descriptives. Certains passages témoignent d'amorces de mise en relation entre observation, expérience personnelle et principes d'action. Dans le premier portfolio, après avoir observé la manière dont une enseignante adapte le dispositif, reformule les questions et ajoute des exemples, la stagiaire établit explicitement un lien avec sa propre pratique : « c'est ce que j'ai fait moi aussi lorsque j'ai présenté ma première leçon ». Dans le troisième, le stagiaire justifie son choix de ne pas « imposer la règle immédiatement » par la volonté de permettre aux élèves de construire eux-mêmes la notion. Ces passages manifestent une certaine prise de distance par rapport à l'action et une tentative de justification des choix pédagogiques, même si l'analyse reste peu développée et ne conduit pas véritablement à une mise en question des présupposés ou des effets de l'action .

Enfin plusieurs écrits restent dominés par une appréciation globale de l'expérience. Ainsi, dans le cinquième portfolio, la stagiaire qualifie son stage d'expérience très « enrichissante », souligne la discipline et l'attention des élèves ainsi que leur implication, puis évoque les encouragements qu'elle leur adresse pour maintenir une « ambiance positive ». Ces formulations témoignent d'un retour sur l'expérience, mais celui-ci prend davantage la forme d'un bilan appréciatif que d'une analyse permettant de mettre en relation les difficultés rencontrées, les causes possibles, les savoirs professionnels mobilisables et les alternatives envisageables .

L'analyse des cinq portfolios fait apparaître un contraste significatif. D'un côté, les dispositifs et outils associés à l'analyse des pratiques sont effectivement présents

dans les traces de formation ; de l'autre, leur mobilisation dans les écrits portant sur l'expérience personnelle demeure limitée et inégale. Les productions examinées se situent principalement entre description de l'action, appréciation de l'expérience et première tentative de justification ou de transfert, tandis que les formes plus élaborées de problématisation et de conceptualisation restent peu visibles dans le corpus. Compte tenu de la taille restreinte de celui-ci, ce constat ne saurait être généralisé à l'ensemble des portfolios produit dans les CRMEF. Il constitue néanmoins un indice empirique qui, mis en regard des résultats précédents, invite à interroger les conditions qui permettent de passer d'une formation à l'analyse des pratiques à une activité effectivement réflexive sur sa propre pratique .

Discussion :

De l'injonction réflexive à son actualisation, un passage insuffisamment accompagné.

Il ressort de la mise en relation entre les trois niveaux d'analyse une tension centrale entre la place accordée à la réflexivité dans les discours relatifs au portfolio et les modalités concrètes de son actualisation. Les résultats montrent, d'abord, une forte convergence des représentations : formateurs et stagiaires associent largement le portfolio au développement de la réflexivité, à l'analyse des pratiques et à la professionnalisation. Cette adhésion et particulièrement manifeste chez les stagiaires : 77 des 83 répondants considèrent le développement de la compétence réflexive comme l'une des deux visées principales du portfolio. Le lexique mobilisé dans les définitions recueillies est largement partagé par les deux catégories d'acteurs.

Cette convergence peut être interprétée comme le signe d'une appropriation, au moins discursive. Des finalités prescrites du dispositif. La réflexivité apparaît alors comme une norme professionnelle largement intériorisée par les acteurs de la formation. Ce constat rejoint la place progressivement acquise par la figure du

praticien réflexif dans les discours liés à la professionnalisation des enseignants depuis les travaux de Donald Schon.

Il convient toutefois de distinguer entre l'adhésion « discursive » à cette norme et son opérationnalisation et sa traduction en activité effectivement réflexive. Les définitions recueillies renseignent davantage sur ce qu'un portfolio est supposé permettre que sur les opérations par lesquelles les acteurs concrétisent cette finalité. Ainsi, la réflexivité semble être relativement plus stabilisée au niveau du discours de formation que de son opérationnalisation.

L'analyse des pratiques déclarées confirment cette distinction. En fait, à l'homogénéité relative des représentations répond une diversité beaucoup plus importante des modalités de mise en œuvre. La fréquence du suivi, la nature des productions valorisées et les formes d'accompagnement diffèrent sensiblement d'un formateur à l'autre. Cette diversité devient particulièrement significative lorsque l'on confronte les finalités déclarées aux contenus considérés comme importants. Ainsi, même si les 7 formateurs interrogés reconnaissent l'analyse des pratiques comme composante indispensable du portfolio, seuls deux d'entre eux retiennent explicitement « les réflexions des stagiaires » comme des éléments à intégrer obligatoirement dans un portfolio. Toutefois, cette différence ne saurait permettre à elle seule de conclure à une contradiction entre discours et pratique, d'autant plus que d'autres productions retenues, notamment « l'analyse des difficultés rencontrées en stage », peuvent comporter une dimension réflexive. Elle montre néanmoins que la traduction d'une finalité réflexive largement partagée en activités et en contenus bien déterminés reste variable.

Cette variabilité peut être mise en relation avec les conditions d'encadrement du dispositif. Les formateurs interrogés font état, de façon unanime, d'une absence de formation spécifique à l'exploitation du portfolio et évoquent un cadrage qui définit davantage les finalités générales que les modalités qui permettent de les opérationnaliser. Dans cet espace vide laissé par la prescription, chacun semble construire ses propres modalités d'utilisation et d'accompagnement. L'un des

formateurs décrit ainsi une démarche fondée sur l'explicitation initiale des attendus et un accompagnement progressivement allégé, tandis qu'un autre privilégie l'autonomie et les échanges entre pairs, notamment en raison des contraintes liées aux effectifs. Les difficultés de suivi régulièrement évoquées montrent également que l'accompagnement réflexif ne dépend pas uniquement de la connaissance des finalités du dispositif, mais des conditions concrètes permettant aux formateurs de suivre et de soutenir le travail des stagiaires.

Il serait néanmoins réducteur d'interpréter les résultats uniquement en termes de manque d'outillage. L'analyse des cinq portfolios conduit précisément à nuancer cette hypothèse. Les stagiaires disposent de différents outils associés à l'analyse des pratiques : grilles d'observation, grilles d'autoévaluation, descriptif du module de l'APP, exercices d'analyse de situations professionnelles et supports théoriques. Dans certains des cas consultés, les dispositifs proposés invitent explicitement à identifier les difficultés et à formuler des ajustements. Le cinquième portfolio contient notamment une grille renseignée distinguant observations, points positifs, difficultés et propositions d'amélioration. Le problème réside donc moins dans l'absence des instruments que dans leur appropriation et leur réinvestissement dans l'analyse autonome de l'expérience.

L'éclairage apporté par l'analyse des traces effectives permet justement de mettre en évidence ce constat. En fait, les cinq portfolios examinés sont largement investis comme espace de collecte, d'organisation et de conservation des traces de la formation. Il regroupent des descriptifs de modules, des supports de cours, , photocopiés, documents administratifs, modèles pédagogiques examens et différentes ressources professionnelles. Cette fonction documentaire n'est pas contradictoire avec la fonction réflexive du portfolio. Elle peut même lui être une matière première indispensable. Toutefois, les traces examinées montrent que le passage de la conservation à son élaboration réflexive n'est pas systématique.

Les écrits consacrés aux stages restent en effet fréquemment descriptifs ou appréciatifs. Les stagiaires rendent compte du déroulement des séances, ils

identifient des pratiques estimées efficaces et porte des jugements globaux sur les expériences vécues, mais ne problématisent pas ou très rarement les situations ou mobilisent de façon explicite des savoirs théorique pour interpréter les difficultés rencontrées. Ainsi, la description détaillée d'une séance dans le deuxième portfolio restitue la succession des activités sans qu'aucun des choix, effectués par l'enseignant, ne soit vraiment questionné. De même, certains bilans insistent sur le caractère « formateur » du stage et des qualités observées chez les enseignants sans véritable approfondissement des raisons et / ou des effets de la pratique décrite.

Malgré cela, les traces examinées ne permettent pas de conclure à une absence de réflexivité. Certaines productions laissent voir une amorce de distanciation, de justification ou de mise en relation entre observation et expérience personnelle et savoirs théoriques. Une stagiaire rapporte ainsi les adaptations observées chez une enseignante et celles qu'elle dit avoir elle aussi mises en œuvre lors de sa première leçon. Un autre stagiaire justifie son choix de ne pas présenter immédiatement la règle de la notion à l'étude par sa volonté de favoriser sa construction par les élèves. Il est donc légitime de parler de l'existence d'une réflexivité émergente mais inégalement élaborée.

Ces résultats confortent l'idée développée dans le cadre théorique selon laquelle le potentiel réflexif ne réside pas dans la simple accumulation des traces ni dans l'existence d'écrits consacrés à l'analyse de l'expérience. L'écriture ne devient réflexive que si elle permet au sujet d'objectiver son action, de l'interroger d'établir des relations entre différents éléments de la situation, de mobiliser des savoirs théoriques ou d'action pour l'interpréter et d'envisager éventuellement d'autres possibilités d'action. De ce point de vue, le caractère codé et normé de l'écriture réflexive (Morisse, 2006 ; Lafortune 2001) permet également de saisir pourquoi la prescription d'une analyse réflexive ne suffit pas à faire émerger systématiquement les gestes intellectuels qu'elle suppose.

Il semble donc que l'enjeu réside dans le passage d'une injonction à être réflexif à l'organisation d'une véritable activité réflexive accompagnée. Les résultats nous

permettent de voir que les acteurs ont largement intégré la première, puisqu'ils connaissent les finalités du portfolio et mobilisent le vocabulaire de la réflexivité. Les traces disponibles montrent également d'outils destinés à l'analyse des pratiques. Ce qui demeure moins stabilisé concerne les différentes médiations censées permettre au stagiaire de s'approprier ces outils de les transférer à l'analyse de sa propre pratique au-delà de la simple description ou appréciation pour accéder à des formes plus élaborées de questionnement et de conceptualisation.

L'accompagnement prend donc une importance majeure. Comme e souligne Gremion (2016), les modalités d'accompagnement peuvent exercer une influence déterminante sur le développement de la réflexivité. Les résultats de notre étude vont dans le même sens. Ainsi, lorsque les attentes sont interprétées différemment par les formateurs et que le suivi est rendu pratiquement difficile à cause de l'effectif élevé des stagiaires, la réflexivité risque de demeurer davantage une simple finalité générale qu'une activité organisée pédagogiquement .

Il ne suffit donc pas de fournir des grilles ou de prescrire des écrits de nature réflexive ; il faut assurer l'accompagnement de leur usage par des questionnements, des rétroactions, des moments d'explicitation pour permettre aux stagiaires de mieux comprendre ce qui distingue la simple description d'une pratique de son analyse et sa problématisation, et des reprises d'écriture.

En plus de la question de l'accompagnement, s'ajoute, enfin, la tension entre les fonctions formative et évaluative du portfolio. Ce dernier, comme le rappelle Weiss (2000), assure à la fois une fonction de développement et une fonction attestative. Or, lorsque les mêmes productions doivent permettre au stagiaire d'interroger en profondeur sa pratique quitte à exposer ses difficultés et en même temps servir de preuve de sa compétence, les deux logiques, de réflexivité et de conformité, entrent en tension. C'est la tension entre la subjectivation de l'expérience et l'objectivation des compétences à des fins de reconnaissance d'évaluation (Vanhulle, 2004). Cette dualité, peut expliquer, en grande partie, la dominance remarquée dans les traces écrites examinées, des appréciations

d'expériences réussies et des bonnes pratiques observées au détriment de l'exposition et l'analyse approfondie des moments d'incertitude et des difficultés rencontrés .

Les résultats de notre étude font ainsi apparaître une configuration, pour le moins, complexe : une finalité réflexive largement partagée par les différents acteurs, des modalités d'utilisation interprétées de manières diverses, un outillage inégalement réinvesti et des écrits témoignant d'une réflexivité encore émergente. Dès lors, l'enjeu semble résider dans les conditions permettant l'articulation de ces différents niveaux. Dit autrement, la portée réflexive du portfolio dépend surtout de l'ingénierie pédagogique qui organise son utilisation, l'explicitation des opérations attendues et la qualité de l'accompagnement proposé aux futurs enseignants .

Conclusion

Notre étude avait pour objectif d'interroger la place du portfolio dans la formation des enseignantes au sein des CRMF, en mettant en regard les finalités réflexives qui lui sont assignées, les représentations qu'en ont les acteurs principaux de la formation, les pratiques qu'ils déclarent mettre en œuvre et les traces effectivement consignées dans les portfolios. Du croisement de ces différents niveaux l'analyse fait apparaître une configuration assez complexe .

Les résultats montrent, tout d'abord, une forte adhésion des formateurs et des stagiaires aux finalités réflexives et professionnalisantes du portfolio, en fait, la réflexivité constitue une référence largement partagée dans les discours et semble bien intégrée aux représentations des acteurs .

Cette convergence contraste cependant avec la grande hétérogénéité accusée au niveau des pratiques déclarée : la fréquence du suivi, la nature des productions valorisées et les modalités d'accompagnement varient sensiblement d'un formateur à l'autre .

L'analyse exploratoire de cinq portfolios prolonge ce constat. Elle montre que, si les outils et les traces associées à l'analyse des pratiques sont bien présents, leur réinvestissement dans l'analyse de l'expérience personnelle demeure inégal. Les productions examinées relèvent majoritairement de la compilation, de la description ou de l'appréciation de l'expérience, bien que des amorces de distanciation et de justification ont été relevées.

Cependant, prescrire un dispositif, expliciter sa finalité réflexive et mettre à disposition des grilles et outils d'analyse ne suffit pas pour susciter systématiquement une activité réflexive. L'enjeu réside davantage dans les médiations permettant au stagiaire de s'approprier la démarche et les outils, de les mobiliser pour questionner, analyser, problématiser et conceptualiser sa propre pratique.

De ce point de vue, il apparaît que la portée professionnalisante du portfolio dépend moins de l'outil en lui-même que de l'ingénierie pédagogique qui organise son usage. Une clarification des attendus et des modalités d'exploitation paraît nécessaire afin de fournir des repères communs sans pour autant uniformiser les productions. Elle gagnerait à être accompagnée dans la formation des formateurs à l'accompagnement réflexif à travers des travaux de questionnement, de rétroaction et de reprise des écrits susceptibles d'aider les stagiaires à dépasser le seuil de description de l'expérience.

L'articulation des fonctions, formative et attestative du portfolio devrait également être repensée, afin que la nécessité de rendre compte des compétences développées ne réduise pas l'espace de subjectivité nécessaire à l'expression des incertitudes et difficultés et au questionnement critique de l'action.

Toutefois, ces résultats restent relatifs au regard des limites de l'étude, notamment, le nombre restreint des formateurs interrogés et le caractère exploratoire de l'analyse des cinq portfolios qui ne permettent pas de généraliser les résultats sur l'ensemble des CRMEF. Des recherches portant sur un corpus plus étendu de portfolios, associées à l'observation des pratiques effectives

INJONCTION REFLEXIVE ET USAGES EFFECTIFS DU PORTFOLIO EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS AU MAROC

DRISS DRISSI ** RACHIDA BOUHALI

d'accompagnement et à un suivi longitudinal des productions des stagiaires devraient permettre de mieux saisir les processus par lesquels l'écriture et l'analyse de l'expérience contribuent au développement progressif de la réflexivité et dans quelle mesure .

Bibliographie:

- Bélair, L. M. (2002). L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences. *Évaluation et formation*, 1(1), 17–38.
- Bishop, M.-F., & Cadet, L. (2007). Les écritures réflexives en formation élémentaire et professionnelle constituent-elles un genre ? *Les Cahiers Théodile*, 7, 7.
- Faingold, N. (2015). Un dispositif universitaire centré sur un travail réflexif d'exploration du vécu subjectif : Formation et transformation de soi. *Recherche et formation*, (80), Article 80.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2499>
- Gremion, C. (2016). Evaluation et accompagnement réflexif : Des risques de déprofessionnalisation?
- Lafortune, L. (2014). L'écriture dans la recherche-formation pour des praticiens réflexifs Vers des pratiques de recherche en action professionnelle. Dans Martine Morisse, Louise Lafortune (PUQ), *L'écriture réflexive : Objet de recherche et de professionnalisation* (p. 59)
- Michaud, C. (2010). Le portfolio : Un en-jeu de formation et de développement professionnel.
- Morisse, M. (2011). Se professionnaliser par l'écriture : Quels accompagnements? PUQ.
- Morisse, M., & Lafortune, Louise. (2014). L'écriture réflexive—Objet de recherche et de professionnalisation.
- Pellegrini, S. (2010). Le mentor en formation d'enseignant : plus qu'un accompagnateur ! (Vol. 126). Genève: Université de Genève Fac. de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Poncelet, D., Brendel, M., Wardavoir, H., Romanus, C., & Parmentier, P. (s. d.). *LE PORTFOLIO DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EN FORMATION INITIALE ET CONTINUE : DESCRIPTION*,

INJONCTION REFLEXIVE ET USAGES EFFECTIFS DU PORTFOLIO EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS AU MAROC

DRISS DRISSI ** RACHIDA BOUHALI

COMPARAISON ET MISE EN PERSPECTIVE DE QUATRE
DISPOSITIFS DE FORMATION.

- Schon, D. A. (1996). Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas. Québec : les Editions Logiques.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2634>
- Weiss, J. (2000). Le portfolio, instrument de légitimation et de formation. *Revue française de pédagogie*, (132), 11-22.