



Tochon, F. (2010). Portfolios électroniques et socialisation du changement en formation des maîtres. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 11, 11-31.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2010.077>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© François Tochon, 2010



Portfolios électroniques et socialisation du changement en formation des maîtres

Francois Victor TOCHON¹ (Université du Wisconsin à Madison, USA)

Cet article analyse la réforme de la formation des maîtres dans un programme du midwest américain en dégageant les conséquences de la standardisation des compétences professionnelles et les risques de la logique instrumentale, réductionniste, qui est ainsi induite si l'on ne prend pas garde à préserver une part importante de réflexion pratique et de conceptualisation des savoirs d'action.

Mots-clés : portfolio électronique, écriture, formation des enseignants

Introduction

Les portfolios électroniques sont dans l'air ambiant. Une littérature de recherche abondante a été produite au cours des dix dernières années sur l'intérêt de ce type d'instrument, bien que les points de comparaison entre systèmes soient presque inexistant. Des variations importantes existent en effet dans les standards, dans les modalités de leur mise en œuvre, dans leur relation au portfolio et à la certification finale des nouveaux enseignants, dans la logique évaluative utilisée par les formateurs et dans les instruments technologiques eux-mêmes qui formatent la conceptualisation de la formation. Par ailleurs, la nature des artefacts (fichiers, travaux d'élèves, évaluations, lettres de soutien, clips audio ou vidéo...) et des développements et commentaires réflexifs produits par les stagiaires pour apporter la preuve qu'ils ont développé une compétence peut grandement varier d'un site à l'autre, voire d'une discipline à l'autre. Ces enjeux et des formats très divers sont masqués par un même langage de référence.fonde de ces deux niveaux de réalité. D'où son rôle dans le pilotage des systèmes éducatifs et des établissements.

Bref état de la question

Portfolio électronique et réflexion partagée en formation

Le portfolio électronique est un instrument réflexif de la formation professionnelle. Des mesures sont prises dans les organismes de formation pour

1. Contact : ftochon@education.wisc.edu



que les stagiaires documentent leur développement professionnel selon une liste de standards de compétence, assemblés dans des portfolios électroniques. Au fil de l'expérience de stage, les futurs enseignants rassemblent des artefacts et les commentent, les discutent et indiquent en quoi ces documents constituent une indication que des standards ont été atteints. Le portfolio est ainsi « 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).

Selon les études, on a découvert que les portfolios : créent de la cohésion dans une communauté discursive de sorte à stimuler une pratique réflexive (Freidus, 2000); sont d'excellents instruments pour susciter des changements d'attitude (Winzer, Altieri & Larsson, 2000); aident les stagiaires à développer leur propre langage et compréhension et soutiennent la réflexion (Vanhulle, 2002); ont un impact positif sur l'apprentissage de l'enseignement et engagent les stagiaires dans la professionnalisation à long terme (Hoel & Haugalokken, 2004); permettent d'identifier les scripts culturels et les manières de voir caractéristiques du groupe culturel des stagiaires, ceux-ci incluant les différences ethniques (Lea, 2004); mettent en évidence les valeurs qui sous-tendent les décisions didactiques et pédagogiques (Sunal, McCormick, Dennis & Shwery, 2005); fournissent les preuves qu'une activité réflexive a bien eu lieu (Orland-Barak, 2005); développent chez les stagiaires une meilleure confiance en leurs compétences professionnelles et techniques (Milman, 2005; Alin, 2008); mettent les stagiaires en situation de développer de leur propre chef une recherche authentique sur leur propre croissance professionnel (Harland, 2005); et par ailleurs amènent les stagiaires à développer des capacités technologiques de type C2i (Evans, Daniel, Mikovch, Metze & Norman, 2006). « C2i » est l'acronyme utilisé pour désigner le Certificat Informatique et Internet au programme des nouveaux enseignants en formation (Connan, 2006). En bref, le portfolio est une ressource nouvelle en formation mais il entraîne de nouvelles contraintes qui ont été très peu étudiées (Baillat, Connan & Vincent, 2007).

Sémiose des interactions sociales

Les cours de méthodes d'enseignement sont des lieux où l'on peut présenter et discuter les portfolios des stagiaires et débattre de leurs implications didactiques et pédagogiques. Comme les portfolios créés dans le cadre de certains programmes incluent des clips vidéos, on peut réinvestir les documents vidéo des portfolios électroniques dans des cercles d'étude vidéo dans le but de coconstruire une connaissance didactique (Tochon, 2007a). Le développement professionnel implique une réflexion sur les situations vécues, la création de sens au sein d'Umwelts (Deely, 1994), ces environnements socioculturels. Ce sont des composants nécessaires du développement professionnel, dans l'enseignement en particulier. Du



point de vue sociosémiotique, le développement professionnel comprend tout changement réflexif en vue d'une action équilibrée et d'une meilleure intégration fonctionnelle et conceptuelle, indiquant une compétence accrue, autorégulée dans le milieu professionnel. Un tel processus s'accorde à la construction d'une communauté de pratique grâce à la réflexion concertée sur les situations vécues (Wenger, 1998). Le chercheur est alors « en situation » (Tochon, 2002). La situation est définie à la fois par les éléments contextuels ou locaux propres à l'espace partagé que par les éléments biographiques ou personnels propre au temps (Tochon, 2003). L'analyse des situations professionnelles permet d'analyser la croissance selon les dimensions historique, sociale et biographique, en profondeur. L'étude partagée de l'action professionnelle caractérise une recherche à l'intérieur d'environnements conceptuellement construits avec lesquels le sujet interagit dans un petit groupe et développe une disponibilité sociale au feedback. En résumé, les interactions sociales au sein d'un tel groupe de formation peuvent être analysées pour vérifier de quelle manière la résolution de conflits de représentations peut stimuler un développement professionnel. Une telle approche, conversationnelle, donne du sens aux portfolios qui sinon pourraient tomber dans l'artifice d'une évaluation sommative assez stérile.

Un cadre conceptuel habermasien

La présente étude procède d'une analyse systémique et critique dans la ligne des réflexions de Habermas (2001). Selon cette perspective, les échanges propres à la sphère publique sont en constante rééquilibration grâce à la présence forte d'une opposition démocratique, qui implique le droit de se dire et de dire la vérité. Le sujet n'est toutefois pas un acteur libre de son espace de parole et d'action : il travaille dans un champ de contraintes. Les idéaux (par exemple les idéaux de la formation) sont souvent formulés comme des absous qui ont besoin d'être relativisés et historicisés pour qu'on perçoive leur dimension temporelle et la manière dont ils sont l'objet de rapports de pouvoir. L'élucidation des champs conceptuels inhérents aux actions et aux politiques (professionnelles ou éducatives) et l'histoire des champs de contraintes dans lesquelles ces actions et politiques s'inscrivent sont des préalables au dialogue. Ainsi l'action sociale va de pair avec un travail épistémologique sur les manières de voir et de savoir (Tochon, 2007b). Ce travail d'élucidation des perspectives à partir desquelles sont formulées les intentions est la condition d'existence d'une société civile. La compétence à communiquer est contrainte par la compétition et les lois du marché, les institutions et l'Etat. Les moyens de renforcer la compétence des citoyens à communiquer et à dire la vérité doivent être trouvés. La recherche-action peut être comprise comme un de ces moyens (Kemmis, 2008). Elle doit alors être participative et revêtir une dimension critique pour que la recherche puisse être un ferment de transformation sociale.



Nous avons par là défini le point de vue qui oriente cette étude, reste à présenter sa méthodologie.

Méthodologie

Le but de cet article est de rapporter les expériences menées dans un programme de formation des maîtres une université du midwest américain, au fil d'une action participative (Kemmis & McTaggart, 2005) menée afin d'améliorer ce système de formation de 2004 à 2008. Comme il s'agit de travail avec des enseignants en formation, on peut parler de recherche-action-formation (Paillé, 1994). Le site analysé est un site pionnier dans ce type d'expériences; il a servi de modèle à d'autres institutions dans et à l'extérieur du pays. L'analyse qui est faite ici est générale et porte sur le fonctionnement usuel du programme des formateurs et des stagiaires. Nous nous centrons sur des éléments de fonctionnement et d'adaptation du système de formation.

Participants. Les participants étaient des formateurs et des stagiaires en Faculté d'éducation.

Données. Les données proviennent des notes prises lors de rencontres de formation, rencontres de stagiaires et de formateurs, et des documents et mémos produits par le programme. La logique est participante et collaborative.

Point de vue et modalités d'analyse. Comme il a été vu, le point de vue est systémique, dans la ligne des réflexions de Habermas (2001), le modèle de recherche-action participative s'accorde à celui proposé par Kemmis (2008), et les modalités d'analyse dérivent de l'orientation habermasienne d'analyse critique du discours (Fairclough, 2001).

Analyse

La présente étude porte sur les aspects de structure et des aspects relatifs aux dynamiques locales propres à l'intégration des portfolios dans un système de formation des maîtres. Les points marquants concernent :

1. La nature du programme de formation;
2. Le contexte et la logique de changement et son origine, le positionnement des formateurs;
3. Les problèmes d'initialisation du système standardisé de formation du point de vue des stagiaires;
4. La spécification de standards pour la formation, entre les dialectiques locale et nationale;
5. L'infrastructure informatique et les caractéristiques du modèle de portfolio utilisé;
6. Le suivi, l'assistance et le feedback proposés aux stagiaires.



Ces points sont repris dans les sections qui suivent, puis nous ouvrons la discussion sur un aspect central : celui des espaces de liberté, des occasions de dire la vérité et de communiquer dans le cadre des formations. Mais tout d'abord, il est bon de décrire la nature du programme mis en œuvre.

Nature du programme de formation

Ce programme dure deux ans. Il comprend un practicum d'observation dès le 1er semestre avec enseignement de 20 minutes par semaine, puis des stages à mi-temps le matin en milieu scolaire pendant les semestres 2 et 3, et finalement un stage à plein temps le 4e semestre. Le format adopté pour le portfolio qui est conçu comme un site internet doté de photos et de vidéos est la visibilité des artefacts et l'invisibilité du feedback des formateurs qui est donné de personne à personne électroniquement. Les photos sont titrées et commentées, des plans de cours sont proposés avec des travaux d'élèves et des fichiers audio et vidéo. En résumé, la longueur de la formation pendant laquelle il est possible de développer les portfolios, la visibilité des artefacts et la longueur des stages sont des aspects marquants de l'institution analysée. Celle-ci propose une très longue période de stages en milieu scolaire (4 semestres sur 2 ans, voir tableau 1).

Tableau 1: Situation dans les différents sites

Suivi du portfolio	Stage d'observation	Pratique en responsabilité	Format	Artefacts	Feedback
2 ans	Semestre 1 + 75% 2-3-4	Semestres 2+3+4	Site internet	Visibles	Disciplinaire et individuel, textuel

Contexte et logique initiale du changement, positionnement des formateurs

Au départ, l'innovation a procédé d'une logique imposée par une nouvelle politique. Toutefois, au vu de l'implication active des formateurs partenaires, plusieurs mouvements différents, internes et externes, ascendants et descendants ont coexisté. L'innovation a été assénée par le Département de l'instruction publique à la toute fin des années 1990 sous forme de loi, par un changement de législation avec application graduelle. Les expériences, négociées depuis 1999 devaient être généralisées en janvier 2002 à toutes les formations des maîtres de l'Etat qui devaient alors s'accorder à la nouvelle législation. La situation de changement, descendante (top-down) était complexifiée par l'intervention préalable de quelques formateurs clés de l'institution considérée auprès du Département de l'Instruction Publique pour s'assurer que la réforme serait souple plutôt que rigide comme cela a été le cas dans d'autres Etats américains. Les modalités d'intégration ont été en quelque sorte



prénégociées avant d'être imposées. Le site servait de test dans cette opération. Les autres universités du réseau local attendaient de voir comment cette Faculté d'éducation allait agir.

Alors que la plupart des formateurs locaux étaient conscients des limitations du modèle de formation proposé, il y avait une bonne volonté à aller dans le sens imposé, pour en faire l'expérience et juger de sa valeur en pratique. Des réunions ont été organisées pendant deux ans pour créer des standards de formation adaptés localement, commencer des portfolios sur papiers puis élaborer un système original utilisant le logiciel Dreamweaver. La conception du système a été subventionnée localement. Il n'y a pas eu de discussion entre les formateurs à savoir si l'on allait ou non se lancer dans cette innovation. Les standards et les portfolios étaient inscrits dans la loi avec une date de mise en fonction. Ne pas se lancer dans ce changement serait revenu à renoncer à certifier les stagiaires et fermer le programme de formation des maîtres. Les programmes de formation américains donnent une recommandation de certification mais la licence est donnée par l'Etat selon ses propres critères, avec lesquels les universités doivent s'accorder.

Une part importante de la préparation à la création des portfolios est technique, en présentiel. Elle est répartie au cours de chaque semestre, certaines séances de formation sont données pendant les cours de méthodes d'enseignement. Le feedback au stagiaire sur sa progression dans l'élaboration du portfolio est le plus souvent fait à distance. Il a fallu attendre trois ans avant d'avoir un responsable de programme pour guider les stagiaires quant au contenu des portfolios, ce qui a allégé le travail d'évaluation formative des formateurs et du directeur de programme.

Tableau 2: Modalités du changement

Modalités du changement	Rédaction des standards	Position des formateurs
Descendantes (top-down) puis mixtes	10 standards inscrits dans la loi de la formation des maîtres, ajout de 5 standards locaux et de standards disciplinaires selon les disciplines en accord avec les associations nationales disciplinaires	Intègrent le modèle imposé par la loi et l'adaptent à leur contexte disciplinaire

En résumé (voir tableau 2), si l'on analyse le contexte propre à l'initiative d'intégrer les portfolios électroniques en formation dans l'institution décrite, on constate un paradoxe lié à l'hybridité des buts institutionnels et la multiplicité des acteurs du changement. Le changement a été clairement descendant, mais il a été en quelque sorte agréé par les acteurs locaux qui sont entrés dans un processus de réflexion pratique sur les modalités les plus appropriées pour faire ce qui était imposé le plus intelligemment possible, sans avoir le sentiment de trahir l'idéal démocratique dans la manière dont le changement allait être opéré. 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.

Problèmes d'initialisation du système standardisé de formation du point de vue des stagiaires

Il était inévitable qu'un changement du paradigme de formation entraîne des ajustements dans les modes de compréhension des stagiaires face à leur pratique. Voici quelques remarques sur ces ajustements dans le site considéré. Dès le début de l'intégration des portfolios certains problèmes sont apparus qui n'ont pas tous été résolus. Assez vite, il a fallu faire face aux demandes assez importantes de stagiaires qui n'avaient pas la « littératie informatique » nécessaire à la réalisation de leur portfolio. Ils avaient par exemple de la difficulté à aménager des pages sur Dreamweaver, à télécharger des fichiers puis à formater leur commentaires.

Deuxièmement certains stagiaires ne parviennent pas à terminer leur portfolio à temps pour la fin du dernier semestre. Les politiques peuvent varier d'un programme à l'autre dans le même département. Dans ce programme, les stagiaires n'avaient le feu vert pour la certification professionnelle qu'au moment où ils avaient terminé leur portfolio, c'est-à-dire apporté la preuve qu'ils avaient atteint chacun des standards requis au cours de leur formation. Dans certains cas, les directeurs de programme font preuve de souplesse quand le stagiaire a eu d'excellents rapports de stage et de bonnes notes dans les cours de formation. Il arrive à certains étudiants de terminer leur portfolio à la fin de l'été qui suit leur formation voire même à la fin de l'automne s'il leur manque des cours pour obtenir leur diplôme. Tant que leur portfolio n'est pas complet, ils ne sont pas certifiés.

Un troisième type de problème relève de la progression nécessaire entre les semestres dans la création du portfolio. Les premières années, il arrivait de donner beaucoup d'informations techniques et conceptuelles au cours du premier semestre, puis les formateurs attendaient les retombées. Ils arrivaient fréquemment à une situation dans laquelle les stagiaires ne commençaient vraiment à créer leur portfolio qu'au cours du dernier semestre, dans l'affolement des délais de certification impératifs pour trouver un emploi, un élément qui corrobore les constatations de Connan (2006) sur sol français. Avec les années, les tâches ont été mieux réparties d'un semestre à l'autre et certains cours ont été associés à certains standards, ce qui fait que les stagiaires devaient créer des artefacts pour leurs travaux de cours. Ils arrivent maintenant en deuxième année avec un portfolio à moitié construit. Afin d'améliorer leur perception de la tâche visée, un portfolio modèle a été créé qui réunit les meilleurs artefacts des précédentes cohortes de stagiaires.

En résumé, plusieurs questions sont posées par l'intégration d'un tel outil (tableau 3): Comment passer à une logique par compétences ? Comment assurer une progression ? Qui assure le feedback formatif et de quelle manière ? La forme compte-t-elle plus que le fond ?



Tableau 3 : Problèmes qui ont surgi au début de la mise en place du système e-portfolio

Problèmes d'initialisation du système e-portfolio
Littéracie informatique des stagiaires (tuteurs de cohorte); répartition du travail et progression; équilibre des tâches entre et pendant les semestres; support conceptuel; respect des échéances : souplesse de l'évaluation; urgence dans la certification; formation de formateurs.

Spécification de standards pour la formation : entre dialectiques locale et nationale

Le langage de la professionnalisation et des standards de compétence peut paraître semblable dans bien des sites mais être compris très différemment par les acteurs de la formation. Les différents contextes (local et national) peuvent modéliser les façons d'envisager l'innovation et de la vivre. Aux Etats-Unis, NCATE (2006) est responsable de la standardisation et des garanties de qualité des institutions universitaires. NCATE a créé dix standards que de nombreuses Etats et universités ont adoptés. L'Etat dans lequel se situe le site analysé a inscrit dans la loi sur la formation des maîtres dix standards dérivés des standards proposés par NCATE, probablement pour assurer une homogénéité des formations par rapport à l'ensemble du pays. Les universités restent libres de « broder » autour de ces standards. La faculté d'éducation a décidé d'ajouter cinq standards de formation en plus de ceux qui étaient décrits dans la loi. Ainsi la formation des maîtres vise 15 compétences qui sont vérifiées au moyen des portfolios. La définition des standards et des modalités d'élaboration des portfolios a demandé plusieurs années. Par exemple, la formation des enseignants de langue comporte une page de compétences disciplinaires. Ces standards spécifiques à la discipline d'enseignement sont issus des '5Cs' de l'American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL).

De plus, chaque stagiaire qui termine le programme de formation initiale doit élaborer son Plan de Développement Professionnel (PDP) en vue de la formation continue. Sa structure a été ajoutée à celle du portfolio. Comme le PDP concerne la formation continue des enseignants en exercice, il s'appuie sur les dix standards de la législation et non sur les 15 standards de la formation initiale. Il y a ainsi un écart entre l'institution locale, les exigences de l'Etat et les propositions générales faites sur le plan national. Bien plutôt qu'une imposition descendante du fédéral aux Etats puis aux communautés locales, nous assistons à une re-création et traduction de haut en bas des modalités standards de façon à les adapter aux besoins de chaque niveau. Cela laisse la place à la discussion et à la négociation, mais aussi à la discordance potentielle entre les systèmes de formation. Toutefois, les écarts dans la formulation des standards ne semblent pas être une préoccupation majeure car leur impact est beaucoup plus limité que celui d'autres variables dont la recherche a indiqué l'importance



comme la cohérence qui peut exister entre les standards, les cours de formation disciplinaires, les cours de méthodes pédagogiques, et l'organisation des stages (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Tochon, 2006).

Il reste une question de fond. La logique locale de formation est orientée sur l'appropriation autonome des compétences par le stagiaire, alors que les logiques d'Etat sont celles d'une validation sommative. Il y a ainsi une confrontation non élucidée et à laquelle il est rarement fait allusion entre des logiques somme toute opposées. En résumé (tableau 4), dans l'institution considérée, 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. A 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. Comme les standards de compétence ne sont pas définis au sein d'une praxis, d'une prudence pratique et d'une sagesse théorique qui leur donne sens, le réductionnisme inhérent à l'activité évaluative 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 d'une production autopoïétique, concertée mais idiosyncrasique.

Tableau 4 : Conflits entre les logiques locale, nationale, et internationale

Local	National	International
15 compétences en formation des maîtres 5 Cs disciplinaires (langues) Plan de Développement Professionnel Empowerment et dimension formative Interprétation ouverte	10 compétences floues de NCATE Législation appliquée par le Département de l'instruction publique Associations disciplinaires (ACTFL) Volonté sommative Interprétation réificatrice	Pas de référence internationale

Infrastructure informatique : caractéristiques du modèle utilisé

Une question souvent négligée est de savoir en quoi les modèles informatiques utilisés contraignent la nature des messages échangés. En d'autres termes, il est possible qu'un instrument façonne la manière dont on l'utilise d'une façon qui échappe à la volonté de ses concepteurs.

Le site internet du portfolio étudié a été conçu à l'aide du logiciel Dreamweaver. Les stagiaires doivent utiliser ce logiciel pour créer leur portfolio à partir d'un modèle (template), sur lequel les pages de départ



et les pages de compétences générales et disciplinaires sont déjà formées. Une formation technologique approfondie est nécessaire pour créer un portfolio qui ressemblera à un site internet personnel. Tous les artefacts sont immédiatement visibles (pas de fichier pdf). Aucun fichier ne peut en principe être téléchargé, par protection pour les données personnelles. Les fichiers audio et vidéo sont en streaming. Le portfolio procède de catégories significatives pour le stagiaire et pour les districts scolaires (futurs employeurs). Il est doté d'un mot de passe individuel qui peut être transmis pour consultation. Chaque activité décrite doit être reliée à la 'page arrière' du portfolio qui est celle qui établit la liste des standards et des unités d'enseignement ou artefacts qui leur correspondent. Cette forme de présentation a des avantages et des inconvénients (Tableau 5). Elle a une dimension visuelle et esthétique que n'ont pas les grilles de compétences auxquelles on ajoute des fichiers téléchargeables.

Tableau 5 : Avantages et inconvénients du portfolio au format 'site personnel'

Avantages	Inconvénients
Lisibilité du portfolio; visibilité immédiate des artefacts et unités d'enseignement; présentation double : pour le formateur grâce à la page des standards, et pour l'employeur grâce à la 1ère page; la fonction d'évaluation sommative est masquée; bonne répartition des compétences sur l'ensemble du programme : cours, stages et formations.	Lourdeur du dispositif de formation; accent sur la vitrine de compétences plutôt que sur le feedback de formation; confusion possible des buts de formation, certification, et vitrine de vente.

En résumé, le modèle informatique peut et semble avoir un impact sur la perception qu'en ont les stagiaires. La grille utilisée introduit plus qu'un formalisme : c'est une manière de penser qui est suggérée. En témoigne le discours développé autour de cet objet par les stagiaires et par les formateurs : une compétence est 'terminée', on a 'vérifié un standard'. La grille produit l'effet d'une réification de la compétence qui est réduite, comme à l'époque des objectifs bien spécifiés, à l'indicateur de performance. Un format informatique plus proche du blogue préserveraient la dimension narrative et identitaire qui est de l'ordre d'une création autonome et ouverte. Ainsi selon le formalisme et l'instrument adopté, le portfolio peut être dévié de son sens formateur. Les standards risquent de réduire les compétences à des comportements mimétiques.

Suivi, assistance technique et feedback proposés aux stagiaires

La complexité technique propre à la création de portfolios varie d'un modèle à l'autre. Il est important pour les stagiaires de pouvoir compter sur un suivi technique régulier. Par ailleurs, le feedback est un élément déterminant de la formation. La gestion du feedback doit être particulièrement homogène et soignée dans une formation de qualité. Voici une brève analyse des aspects les plus importants.



Dans l'institution considérée, un guide est proposé aux stagiaires, qui donne les directives indispensables à la création de leur portfolio. En plus des sessions propres à la création assistée du portfolio, des séances de soutien sont prévues dans les cours de méthode d'enseignement, quatre fois pendant chaque semestre, dans le but d'accorder un soutien à la fois technique et conceptuel. Une assistance technique est proposée chaque semaine sous forme de rencontres sur rendez-vous à 2-3 stagiaires avec des possibilités de rendez-vous individuels deux fois par mois. Chaque cohorte de stagiaires dans une même discipline a son propre assistant (« portfolio liaison ») qui est l'un des stagiaires, rémunéré pour recevoir une formation accélérée et aider ses collègues dans la réalisation de leur portfolio. Des tâches liées à l'élaboration de portfolio sont prévues dans chacun des cours du programme (psychopédagogie, politiques éducatives, éducation spécialisée, etc.).

Au début des expériences, le feedback était surtout centré sur l'aspect technologique. Il a fallu mettre en place un système d'initiation et d'assistance technologique qui ne soit pas trop coûteux en temps et en personnel. Les Services relatifs au portfolio et profil de carrière en Education (SPPCE) de la Faculté offrent les ressources informatiques nécessaires à la gestion et à l'évolution du système portfolio de la Faculté. SPPCE est aussi un service de placement à l'échelle nationale. Son directeur et son personnel sont très disponibles et répondent à la demande pour intervenir dans les cours de méthodes d'enseignement ou donner des ateliers. Une permanence est organisée. Certaines filières disciplinaires sont moins demandeuses que d'autres. Au départ, les stagiaires étaient relativement libres de leurs productions, qui pouvaient grandement varier d'un stagiaire à l'autre. Peu à peu, les normes acceptables en termes de contenus du portfolio ont été précisées. Donner une rétroaction sur les détails du contenu d'un portfolio peut exiger une lecture de 3-4 heures pour un dossier complet plus 1-2 heures pour rédiger le rapport ou la lettre adressée au stagiaire sur les modifications et améliorations recommandées voire requises. Durant les premières années d'expérimentation, le directeur de programme était responsable de cet aspect. Pour un programme de trente stagiaires, la tâche s'est vite avérée démesurée. Il était très difficile de consacrer un minimum de 150 heures de rétroactions sur les portfolios par semestre dans un calendrier de tâches professionnelles déjà très chargé.

Par la suite les stagiaires ont été répartis entre les formateurs de la filière disciplinaire selon un organigramme de décisions concertées. Par exemple, une rencontre mensuelle de compte rendu sur l'évolution des portfolios des stagiaires a été instaurée. Les formateurs discutent alors des portfolios dont ils ont la supervision. Certaines tâches propres aux portfolios ont été intégrées dans les cours de didactiques, psychopédagogie, politiques éducatives, etc., en précisant quelles compétences seraient ciblées par chaque cours. Deux ou trois activités requises dans chaque cours sont liées au portfolio, de façon à être sûrs que dès le début du semestre les stagiaires commencent à travailler sur leur portfolio. Cette



manière de faire « descendante » est conjuguée avec une manière de faire ascendante, dans laquelle les stagiaires ont le choix de ce qu'ils entendent développer lors d'un semestre particulier, en marge des cours.

Le format attendu pour chaque entrée du portfolio associée à un artefact a été précisé. Les stagiaires doivent produire deux ou trois documents attestant du développement de la compétence visée par standard. Un document peut servir à étayer le développement d'un maximum de quatre standards de compétence. Chaque document doit comprendre impérativement (1) un descriptif du contexte ou de l'environnement dans lequel la compétence a été développée; (2) un artefact qui apporte un preuve ou une indication forte que la compétence a été développée, ce peut être un travail d'élève, une photo ou un enregistrement audio ou vidéo en classe lors du développement de la compétence qui doit être titré avec un commentaire expliquant pourquoi le choix de l'artefact est pertinent et ce qu'il représente du point de vue de la croissance professionnelle; (3) une réflexion sur la pratique professionnelle au cours de laquelle la croissance de la compétence a été vécue; (4) une justification précise qui explique pourquoi le document démontre bien que ladite ou lesdites compétences ont été développées, avec des détails propres à chaque compétence. Une étude de Tochon & Black (2007) suggère que ces catégories devraient être mieux définies car il y a des chevauchements.

Même si le fait d'ajouter un commentaire réflexif sur sa pratique peut sembler à prime abord une consigne claire, comment cette réflexion se distingue-t-elle de la justification de compétence ? Comment explorer la pratique sans un cadre conceptuel bien défini ? Qu'entend-on exactement par réflexion ? Ce qui paraît simple ne l'est jamais en pratique. La première tâche de feedback, avant même d'entrer dans le détails des contenus, est de s'assurer de la structure des documents et de vérifier que tous les items demandés sont présents et correspondent à leur définition : le contexte est-il décrit ? L'artefact est-il en rapport avec la ou les compétences développées ? La pratique est-elle réfléchie ? Le rapport entre le document proposé et les compétences visées est-il justifié et se justifie-t-il ? Inévitablement on encourt le risque avec une telle catégorisation, qui fonctionne comme une rubrique de critères, de réifier la compétence, de chosifier la réflexion, d'essentialiser les constructs. Le portfolio ne risque-t-il pas alors de devenir une opération de réification des constructs de formation ? Pour cette raison, une deuxième lecture est nécessaire sur la nature et la cohérence des contenus proposés, et leur sens lui-même, pour éviter de n'en rester qu'aux structures : comment la stagiaire se situe-t-elle comme actrice de son propre développement ? Il est souvent préférable de lire une analyse approfondie d'erreurs pédagogiques et les modalités d'amélioration mises en œuvre avec leur résultat qu'un rapport d'excellence qui peut suggérer l'absence de réflexion sur sa pratique.

Sur le plan technique, chaque formateur a une « fenêtre d'évaluation » qui se superpose au portfolio du stagiaire et qui est maintenue quel que soit le mouvement du curseur sur les contenus du portfolio. Cette fenêtre



contient la liste numérotée des standards de compétence avec trois notes possibles : Insatisfaisant, Satisfaisant, et Exemplaire (I, S ou E). Elle comprend aussi un espace pour les commentaires. Ces rétroactions et évaluations, une fois enregistrées, apparaissent en marge du portfolio du stagiaire et peuvent lui être envoyées par mél. Elle n'est visible que pour un formateur et un-e stagiaire. La confidentialité du feedback est ainsi préservée. Au départ, les stagiaires étaient libres de documenter les compétences dans l'ordre qu'ils souhaitaient. Par la suite, une partie du travail a été déterminée par les cours et stages suivis. Un coordinateur des portfolios a été engagé dans la filière disciplinaire pour assurer le suivi des rétroactions relatives aux contenus des portfolios. Cela a grandement facilité le travail de l'équipe de formation. Par ailleurs, chaque superviseur de stage (assistants d'enseignement de l'université) est responsable d'évaluer en cours de semestre et en fin de semestre les portfolios des stagiaires dont il a la responsabilité. De cette façon, chaque stagiaire peut compter sur plusieurs rétroactions en cours et en fin de chacun des quatre semestres que dure le programme.

Le feedback sur l'aspect technologique du portfolio électronique est proposé selon quatre modalités : (1) quatre fois par semestre pendant les cours de méthodologie de l'enseignement; (2) sur rendez-vous avec le stagiaire de liaison qui a une formation pour ce faire : les assistants de liaison des différentes filières disciplinaires se réunissent régulièrement à SPPCE pour des compléments de formation; (3) en petits groupes de 2 ou 3 stagiaires avec un instructeur TICE de SPPCE, en général une semaine sur deux pendant la durée du semestre; (4) sur rendez-vous individuel avec un instructeur TICE de SPPCE. Le feedback sur le contenu du portfolio vient de quatre sources : (a) de l'instructeur du cours dans lequel sont requis des travaux permettant de développer des compétences et de documenter ce développement dans le portfolio; (b) du superviseur de stage qui vérifie que le stage donne l'occasion de réfléchir à la pratique d'une manière productive dans la constitution du portfolio; (c) du coordinateur des portfolios au sein de la filière, qui vérifie l'ensemble du portfolio au cours du semestre et propose des rendez-vous individuels pour faciliter les progrès; (d) du professeur dans la didactique disciplinaire, en fin de semestre ou sur rendez-vous pendant le semestre. Ces différentes instances sont coordonnées par des rencontres toutes les 2-4 semaines, pendant lesquelles l'équipe de formation discute de la progression de chaque stagiaire. La consultation entre les membres de l'équipe de formation au sein de la filière se passe de vive voix. Au moins l'un d'entre eux assure un feedback en face à face avec le stagiaire. Un compte rendu est rédigé et envoyé aux formateurs après la rencontre. La filière n'a toutefois pas d'autre outil que les rencontres en commun qui permette d'assurer le suivi des différents feedback pour accroître leur cohérence. L'investissement des formateurs n'est pas toujours égal car le portfolio tend à représenter un surcroît de travail. C'est, malgré l'excès de travail qui en découle, un point fort du programme qui laisse aux stagiaires une trace de leurs accomplissements.



Les conflits de représentations constituent un des apports essentiels de la confrontation de points de vue dans la discussion entre stagiaires sur leur pratique en classe. Les clips vidéo qui sont rassemblés dans les portfolio électroniques sont discutés en groupe. Ce retour systématique, en groupe, sur les pratiques théorisées par le ou la stagiaire définit ce que peut être un cercle d'étude vidéo (Tochon, 1999 et 2002). Les indices analysés dans un tel cercle d'étude sont d'ordres multiples : linguistiques et discursifs, pragmatiques, symboliques, gestuels, sémiotiques, sociaux. La perspective développée allie dans l'interprétation les manières de voir et de comprendre les situations d'enseignement en concertation: au sein du social, du culturel et du politique. Le visionnement vidéo et la discussion qui s'ensuit entre les stagiaires est source de transformation, à la fois identitaire et professionnelle (Tochon, 2007c). Les conversations entre pairs constituent des moyens efficaces de lutter contre les préjugés (Gwyn-Paquette & Tochon, 2002). Après avoir réfléchi sur les interactions d'un de leurs pairs dans sa classe, les stagiaires peuvent réfléchir sur la discussion qu'ils viennent d'avoir. Le suivi des enregistrements a lieu dans le cours de méthodes d'enseignement. Les clips vidéo créés par les stagiaires du cours de méthodologie servent ainsi d'indices selon lesquels certaines compétences sont en voie de développement. Cette approche, outre les visites de stage, constitue la colonne vertébrale de la formation.

Chaque participant choisit un segment de vidéo d'environ 6 à 8 minutes à montrer aux collègues stagiaires de sa cohorte, et crée une page résument l'activité qui sert à structurer la discussion. Les clips vidéo doivent déjà avoir été téléchargés sur le portfolio personnel en vue de la séance du cercle d'étude vidéo. Quand ils arrivent en classe, les stagiaires peuvent utiliser un ordinateur portable branché sur internet et aller sur le site de leur portfolio pour montrer le clip vidéo aux stagiaires de leur cohorte. Les enregistrements vidéo permettent aussi d'analyser les processus sociosémiotiques qui ont mené à certains conflits de représentations. En résumé, le feedback technologique et didactique ainsi que le feedback des pairs sont des composantes essentielles qui assurent ou non le succès du programme de formation. L'utilisation des portfolios sans cette dimension de feedback n'a guère de sens.

Discussion

Les espaces de liberté et les occasions de dire la vérité et de communiquer

Le point abordé dans la discussion qui suit est central et fait écho au questionnement de base de cet article. L'orientation habermasienne adoptée dans cette étude amène à poser des questions dont la réponse est forcément subjective mais très importante du point de vue des apprentissages de vie : quels sont les espaces de liberté offerts au sein du système de formation et du modèle de portfolio choisi ? En quoi le programme et les modalités d'intégration du portfolio donnent-ils l'occasion d'un dire vrai,



d'une sincérité dans l'identité professionnelle dont la portée puisse être transformationnelle ? Ces questions doivent être traitées du point de vue du stagiaire et du point de vue du formateur.

Le site analysé est un lieu où l'investissement technologique a été considérable, pour un montant probablement de l'ordre de sept chiffres. Le résultat est par ailleurs techniquement à la hauteur des investissements. Ce portfolio électronique et le programme dans lequel il s'intègre est un modèle, reconnu comme tel par des classements nationaux et internationaux annuels. Le département considéré est classé dans les meilleurs de sa spécialisation et son portfolio est présent sur les sites présentant les meilleurs modèles. L'intégration du portfolio dans les cours de formation et son rapport étroit aux expériences de stage en font un modèle d'excellence.

L'orientation habermasienne amène toutefois à poser des questions d'un tout autre ordre. Quel est l'espace de liberté et d'expression des stagiaires ? Ce modèle de formation est très contrôlé. L'intensité de travail requise pour suivre la formation et accomplir les tâches d'accréditation des compétences propres au portfolio est telle que les étudiants n'ont guère de temps pour eux. Par ailleurs, les coûts de la formation ont augmenté de plus de 150% au cours des dernières années et sont tels que plusieurs stagiaires sont totalement assujettis au système économique. Certains cumulent deux emplois en marge de leur stage à plein temps et de leurs cours. Par exemple, Pierre (pseudonyme), stagiaire, doit être à l'école de 8h à 16h, participe à des formations en Faculté de 16h à 18h30, travaille dans un bar de 19h à 23h, et livre des envois Fedex de minuit à 4h du matin 4 nuits par semaine. Dans ce contexte, bien des jeunes apprennent très tôt qu'il doivent être des gagneurs sinon ils ne sont rien. La culture du 'gagnant' et du 'perdant' donne un sentiment compétitif qui interdit souvent de dire la vérité sur ce qu'on sent et ce qu'on vit. Cet aspect a été étudié par Thompson-Cooper (2002) qui a trouvé en interviewant quatorze stagiaires que tous avaient une fois ou l'autre menti sur leur pratique réflexive. Comme leurs expériences semblaient banales et sans intérêt, ils en ont fabriqué de meilleures – mais fausses – de façon à paraître exceptionnels face à leur formateur et à leurs pairs, et à recevoir une meilleure note.

La conjugaison chez les formateurs des deux casquettes de la formation et de l'évaluation est à ce titre un problème. Le portfolio risque alors de devenir un lieu de paraître, une vitrine dans laquelle la compétence est fabriquée, plutôt qu'un lieu où se développe l'être professionnel. Plusieurs rapports anecdotiques suggèrent pourtant que les directeurs d'école préfèrent engager les stagiaires issus de ce type de formation en raison de la portée critique de leurs analyses dans lesquelles ils osent souvent aborder leurs lacunes et montrer comment ils ont pu y remédier au fil des semestres, ce qui tempère les réflexions qui précèdent. Le stagiaire dans un tel programme a une certaine marge de liberté s'il se soumet totalement au système. A première vue, le modèle de portfolio adopté est très



humain et vivant car il intègre des récits personnels et des photos d'expériences, des vidéos et des enregistrements audio immédiatement perceptibles comme autant de tranches de vie. Il comprend un aspect esthétique et l'esthétique suggère que l'humain a une place dans ce mode d'expression. Cependant chaque pas est encadré, préprogrammé. L'encadrement est amélioré chaque année au vu des expériences, des feedbacks et des évaluations antérieurs. L'étudiant a la liberté de choisir et d'énoncer sa philosophie de l'enseignement mais il n'a pas la liberté de ne pas le faire. Idem pour ses expériences de stages en rapport avec chaque compétence standard, son usage de la technologie, des méthodes enseignées, etc.

Quelques « cases vides » ont été créées pendant le semestre aux heures d'un cours de méthodes pour que les stagiaires de deux cohortes puissent se rencontrer et discuter librement. Les stagiaires ne sont pas venus. La raison majeure invoquée est que la soirée n'avait pas d'objectif déclaré. Ils n'avaient pas de temps à perdre à décider d'un objectif pour la soirée, avaient d'autres urgences que de jouer à la participation. Le but du programme ne leur semblait pas être de dire ce qu'ils pensaient mais de répondre à des attentes précises. Le fait que le programme puisse devenir un espace de liberté potentiellement autogéré ne pouvait que sembler naïf au vu du fait qu'il est entièrement prémedité pour les empêcher de ne pas faire ce qu'on attend d'eux. Ils payent trop cher pour chaque cours pour qu'on puisse se permettre d'organiser des cases vides. L'intention de répondre aux attentes de ce programme intensif avec une économie de moyens dans une situation de surcharge amène plusieurs d'entre eux à s'organiser pour avoir les meilleures notes par n'importe quels moyens.

La perspective d'un Habermas dans un tel contexte s'avère probablement idéaliste. Certains de ces étudiants ne sont pas préoccupés par le dire vrai mais par les moyens de façonne leur réalité de sorte à sauver les apparences. Les conditions d'un dire vrai ne sont pas vraiment réunies pour l'ensemble des étudiants. Ils se trouvent dans un champ de contraintes extrêmement serrées et, de plus, dans une usine d'excellence normative et normée. Il est excessivement difficile pour un formateur qui fait vœu de sincérité de réussir à sortir de ce qui pourrait être interprété comme un instrument d'endoctrinement au nom de la liberté d'apprendre. Le paradoxe est que si l'on réussit à créer un rapport sincère avec certains stagiaires en abordant l'histoire personnelle, les activités proposées risquent alors d'être perçues comme optionnelles et peuvent perdre du coup tout intérêt à leurs yeux car elles représentent dès lors une contrainte en moins dans un système fondé sur les rapports de pouvoir. Les autres contraintes vont prendre le dessus et l'espace de liberté ainsi créé sera investi à répondre aux autres urgences.

En l'état et dans ce type de système, on ne peut pas dire que le portfolio soit un instrument du changement vers une société meilleure et plus juste. C'est un instrument qui permet de former des professionnels selon les canons établis par les méthodes efficaces du point de vue de la reproduction du système. C'est un instrument extraordinairement efficace pour



amener des personnes à adopter le langage qu'on veut qu'elles adoptent et à se mouler dans les comportements autorisés par l'institution. Il est possible que, par mimétisme, le langage et les comportements prescrits deviennent par la suite des expressions sincères de la personne formée. Ce système ne répond toutefois pas à un modèle de formation démocratique au sens qu'Habermas donnerait à ce terme car l'opposition n'a de place que dans les évaluations de fin de cours où les étudiants évaluent leurs instructeurs. Ils fixent alors les contraintes de leurs formateurs qui, à leur tour, se retrouvent dans un espace fermé par la logique d'efficacité qui dicte l'intensification de leur travail. Le système fonctionne comme un étau qui comprime l'individu de sorte à ce qu'il ne puisse avoir une perspective critique d'ensemble car la critique est canalisée par les modes autorisés de rapport bureaucratique et ceci, tant pour le formé que pour le formateur. Par ailleurs, le langage doit toujours être codé car il doit être convenable et seuls les euphémismes semblent admissibles. Le risque d'une action judiciaire est suffisant, si une critique est exprimée, légitime ou non, pour qu'aussitôt l'administration retire le formateur référent de sa responsabilité de supervision vis-à-vis de l'étudiant qui porte plainte afin qu'il ne puisse être établi que l'administration n'a rien fait.

Les points de liberté pour les formateurs en tant que groupe sont de négocier avec le Département de l'instruction publique leur référentiel de compétences, ou plutôt d'élargir la liste imposée comme bon leur semble, de décider d'un calendrier d'application, de s'organiser entre eux quant aux modalités d'intégration. Chacun des formateurs avec lesquels ces questions ont été abordées convenait qu'il s'agissait là de vrais problèmes mais ils ne semblaient pas avoir de temps à consacrer à ce genre de réflexion sachant que le moyen de changer la situation devait inéluctablement se situer sur le plan législatif. Ils n'allait pas perdre de temps à essayer de changer ce qui ne peut être changé alors qu'ils avaient des tas de comités, des responsabilités de programme et des articles à écrire et à publier pour maintenir leur quota annuel d'augmentation salariale.

En résumé, les cases vides semblent impossibles dans un tel système car chaque case de formation doit être payée par le stagiaire si l'on veut la créditer. Des rencontres supplémentaires peuvent être suggérées mais seront mal reçues si elles ne sont pas canalisées par un but clair. Les stagiaires ont l'habitude d'un système dont ils acceptent et apprécient la fermeté de l'encadrement mais qui leur laisse relativement peu de liberté pour un positionnement autonome sinon dans les limites des tâches qui sont créditées.

Remarques conclusives

Au fil des analyses, plusieurs questions ont été posées dont les enjeux sont résumés ici. Le portfolio permet probablement d'assurer une formation plus homogène et mieux professionnalisaante, à un certain prix toutefois,



qui est l'investissement plus régulier et nécessairement plus consistant qui est exigé de la part du formateur en sus des heures usuelles de sa tâche. Si des dispositions ne sont pas prises pour tenir compte de cette courbe d'apprentissage et 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.

Du côté du formateur, il faut aussi apprendre à hiérarchiser les priorités de sorte à garder un équilibre entre les différents aspects de sa charge professionnelle et de sa fonction. Enfin, un aspect peu abordé en recherche est celui de l'impact du contact quotidien, accru, des heures durant, avec les influences électromagnétiques propres à l'outil informatique (avec ou sans fil). L'influence électrique et magnétique sur le système nerveux et la biologie humaine est encore peu connue mais on peut s'attendre à ce que cet environnement engendre des pathologies liées à ce nouveau type de pollution, que nous découvrons et que, pour la plupart d'entre nous, nous souhaitons ignorer en raison de l'attractivité – pour ne pas dire l'addictivité – de l'outil. A passer des heures devant l'ordinateur qui remplacent nombre d'activités en présentiel, bien des formateurs se sentent de plus en plus tendus. Les recherches des dernières années mettent en évidence la non-inocuité des champs électromagnétiques. A l'extrême, on rapporte quelques morts de cyberaddiction (Young, 1998). Des précautions s'imposent avant toute innovation technologique. A plusieurs égards, la neutralisation du concept de formation selon un modèle techniciste axé sur des buts clairs engendre un système où l'émotion n'a guère sa place. L'humain est catégorisé, « rubricisé » selon des normes de productivité. Il devient une machine à produire des preuves de compétence, il lui reste alors bien peu d'humain.

Un courant nouveau et assez fort porte la recherche et les champs disciplinaires à s'articuler en termes d'équité sociale (Denzin & Lincoln, 2005). Dans l'enseignement, la variabilité des comportements humains doivent être pondérés à l'intérieur d'une éthique professionnelle. Cette dimension pourrait entraîner un assouplissement des formations assistées par la technologie. Elle amène à repenser l'équilibre réflexif selon ses dimensions humaines. Les éléments de la croissance professionnelle sont alors reconceptualisés, le conflit de représentations est repensé à partir d'une perspective large qui tient compte de l'histoire des personnes et des situations sociales dans lesquelles elles interagissent, de la biographie des événements, de la culture d'induction et de ses composantes sociales et sémiotiques.

John Rawls (1999) estimait que les humains ont un sens de la justice qui est la source du jugement moral et de la motivation. Le potentiel de jugement social se baserait sur des principes moraux dérivant de ce sens profond de ce qui est juste. Quand les jugements moraux sont en conflit, les personnes ajustent leurs convictions jusqu'à ce qu'un équilibre soit atteint. L'équilibre réflexif serait ainsi un état de cohésion entre convictions opéré



par des ajustements mutuels dus à la délibération. Rawls procure les outils conceptuels qui permettent de recadrer l'équilibre réflexif dans une perspective socioculturelle. L'équilibre réflexif crée la possibilité d'une cohésion sociale fondée sur la justification des convictions morales. Il relie les aspects motivationnels des dispositions humaines à l'équité. Ce n'est pas un état statique. Il peut changer tandis que les personnes reconceptualisent leurs opinions sur les événements en cours ou réfléchissent aux implications de certains principes moraux. Cet équilibre socioréflexif définit les fondements d'un ordre social qui requiert la concertation entre les membres d'un groupe. Les apports technologiques en formation mériteraient d'être revus selon cette conception.

Remerciements

Cette recherche n'aurait pas pu être menée sans le soutien des formateurs et des stagiaires qui y ont participé.



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.
- Baillat, G., Connan, P. Y., & Vincent, J. (2007). *Evaluer les compétences dans le contexte des formations universitaires professionnalisantes ? Les ressources et les contraintes du portfolio numérique*. Actes du Colloque de la Conférence des Directeurs d'Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (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.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (avec LePage, P., Hammerness, K., & Duffy, H.) (2005). *Preparing teachers for a changing world : what teachers should learn and be able to do*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Deely, J. (1994). *The human use of signs or elements of anthroposemiosis*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd Ed.). Londres: Sage.
- Evans, S., Daniel, T., Mikovch, A., Metze, L., & Norman, A. (2006). The use of technology in portfolio assessment of teacher education candidates. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(1), 5-27.
- Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In R. Wodak & M. Meyer (Eds), *Methods of critical discourse analysis* (pp.121-138). Londres : Sage.
- Freidus, H. (2000, avril). *Fostering reflective practice: taking a look at context*. (ERIC Document ED441787)
- Gwyn-Paquette, C., & Tochon, F. V. (2002). Reflective conversations and feed-back help preservice teachers learn to use cooperative activities in the second langage classroom. *The Modern langage Journal*, 86(2), 204-226.
- Habermas, J. (2001). *Vérité et justification* (éd. and trad. de Rainer Rochlitz). Paris: NRF Gallimard.
- Harland, T. (2005). Developing a portfolio to promote authentic enquiry in teacher education. *Teaching in Higher Education*, 10(3), 327-337.
- Hoel, T. L., & Hauglokkken, O. K. (2004). Response groups as learning resources when working with portfolios. *Journal of Education for Teaching*, 30(3), 225-241.
- Kemmis, S. (2008). Critical theory and participatory action research. In Peter Reason and Hilary Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: participative inquiry and practice* (2nd ed). Londres: Sage.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3^e éd.). Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Sage handbook of qualitative research* (3^e éd., pp. 559-603). Londres: Sage.
- Lea, V. (2004). The reflective cultural portfolio: identifying public cultural scripts in the private voices of White student teachers. *Journal of Teacher Education*, 55(2), 116-127.
- Milman, N. B. (2005). Web-based digital teaching portfolios: fostering reflection and technology competence in preservice teacher education students. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 373-396.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (1997). *Technology and the new professional teacher: preparing for the 21st century classroom*. [On-line]. Available: <http://www.ncate.org/projects/tech/TECH.HTM> [2006, July].
- Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: what remains "untold". *Educational Research*, 47(1), 25-44.



- 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.
- Rawls, J. (1993). The law of peoples. *Critical Inquiry*, 20(1): 36-68.
- Rawls, J. (1999). *The law of peoples : with "The idea of public reason revisited."* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 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.
- Thompson-Cooper, M. K. (2002). Practicum students' confessions on truth-telling in reflections: Kurosawa's dreams. In F. V. Tochon (Ed.), *The foreign self : educational inquiry as truth telling* (pp. 101-158). Madison, WI : Atwood Publishing.
- Tochon, F. V. (1999). *Video study groups for education, professional development and change*. Madison, WI: Atwood. Préface de Virginia Richardson et Gary Fenstermacher.
- Tochon, F. V. (2002). *L'analyse de la pratique assistée par vidéo*. Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke, Editions du CRP. <http://edcrp.educ.usherbrooke.ca/>
- Tochon, F. V. (2003). *L'effet de l'enseignant sur l'apprentissage en groupe*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Tochon, F. V. (2004). La construction de l'expert en éducation: vers de nouvelles définitions. *Recherche et Formation*, 47, 1-15.
- Tochon, F. V. (2006). La formation des enseignants aux Etats-Unis: enjeux économiques et professionnels actuels. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 29-42.
- Tochon, F. V. (2007a, novembre). *Réinvestissement des pratiques documentées sur portfolios électroniques dans des cercles d'étude vidéo en formation des maîtres*. Conférence donnée à la Haute Ecole de Pédagogie du Canton de Vaud, Lausanne, Suisse. Cycle de conférence des unités d'enseignement et de recherche de Bains 21, lundi 24 novembre 2007.
- Tochon, F. V. (2007b, novembre). *Travail de recherche et transformation sociale*. Conférence invitée à la Haute Ecole d'Etudes Spécialisées de Suisse occidentale (HES-SO). Réseau d'études aux confins de la Santé et du Social. University de Fribourg Péroles, Ecole d'architecture et d'ingénierie (EIA), Auditorium Edouard Gremaud, Fribourg, Suisse. Mercredi 26 novembre 2007. Texte disponible sur: <http://www.recss.ch/documents/RecheTransfosalociale2007prot.pdf>
- Tochon, F. V. (2007c). From video cases to videopedagogy: video feedback in an educational culture sharing differences. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. Derry (Eds), *Video research in the learning sciences* (pp.53-66). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tochon, F. V., & Black, N. J. (2007). Narrative analysis of electronic portfolios: preservice teachers' struggles in researching pedagogically appropriate technology integration. *CALICO Monograph Series "Preparing and developing technology-proficient L2 teachers"*, 6, 295-320.
- Vanhulle, S. (2002, juillet). *How pre-service teachers develop their own literacy through personal portfolios and peer interactions*. (ERIC Document ED470702)
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 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.
- Young, K. (1998). *Caught in the net: how to recognize the signs of internet addiction and a winning strategy for recovery*. New York: Wiley.

