

Le portfolio, instrument de légitimation et de formation

Jacques Weiss

Le portfolio, en évaluation, est un concept particulièrement polysémique et polyfonctionnel. Chercheurs et enseignants en ont des représentations et des usages fort divers. Cet article tente de mettre en évidence, au travers de cette diversité, ce qui est commun et ce qui diffère dans les intentions comme dans les usages, ainsi que dans les applications dans et hors des systèmes de formation. Deux cas-types sont présentés et analysés, d'une part un « Dossier d'évaluation » conçu dans le cadre d'une réforme entreprise en Suisse, et d'autre part le « Portfolio européen des langues » du Conseil de l'Europe. L'article inscrit ces applications dans un cadre théorique, et tente de décrire les processus cognitifs mis en œuvre lors de l'élaboration et de l'utilisation du portfolio.

INTRODUCTION

Explorer la littérature se rapportant au concept de portfolio est une aventure riche et périlleuse. On pourrait même considérer les documents qui s'y rapportent comme des tests projectifs tant ils prennent de significations selon les chercheurs et les utilisateurs qui s'y réfèrent, les définissent, les précisent ou les appliquent.

Notre intention, par cet article, est de tenter de mettre en évidence, au travers de cette diversité, ce qui est commun et ce qui diffère dans les

intentions comme dans les usages, ainsi que dans les applications dans et hors des systèmes de formation. Deux cas-types seront alors présentés, en l'occurrence le « Dossier d'évaluation » conçu dans le cadre d'une réforme cantonale du système d'enseignement entreprise en Suisse, et le « Portfolio européen des langues » émanant du Conseil de l'Europe. L'article trouvera son achèvement dans un exposé plus théorique, faisant référence au modèle de l'attribution causale, et mettant en exergue les dimensions cognitives et transversales activées dans le processus de confection et dans l'utilisation du portfolio.

DE LA VALIDATION DES ACQUIS À L'ÉVALUATION DE COMPÉTENCES COMPLEXES

On peut observer que l'usage du portfolio est fréquemment associé à des moments de crise : lors de la crise de l'emploi d'après-guerre, lorsque sévissait la crise économique et le chômage, lorsque les procédures d'évaluation se trouvaient dans l'impasse et incapables d'apprécier la maîtrise de compétences complexes.

En effet, dans l'immédiate après-guerre, la réinsertion sociale et professionnelle des soldats d'une part, mais aussi la reconnaissance des compétences des personnels qui avaient occupé les emplois des militaires, en particulier des femmes, a favorisé l'émergence d'une pratique d'exploration et de valorisation de compétences, souvent non-scolaires. Le portfolio ou dossier de compétences permettait de matérialiser ces compétences par le recueil de réalisations, de travaux ou de récits de vie attestant les acquis variés de ces personnes. Plus tard, notamment en période de haute conjoncture, l'insertion et la réinsertion professionnelle des femmes a permis le développement de ces pratiques, développement qui a perduré au cours de la crise économique qui a suivi (dès le milieu des années 70) pour favoriser alors la recherche d'emplois tant des hommes que des femmes.

Les premiers développements du portfolio en milieu scolaire furent américains et présentés notamment dans un ouvrage de Black *et al.* (1994), intitulé « *New Directions in Portfolio Assessment* », mais aussi dans de nombreuses autres publications (Garcia, 1990 ; Linn, Baker *et al.*, 1991 ; Moss, 1992). Paulson et Paulson (1990) ainsi que Koretz, Stecher *et al.* (1992) ont conduit plusieurs expériences dans ce domaine dans le Vermont dès le début des années 90. Des chercheurs et des enseignants québécois et européens ont également manifesté de l'intérêt pour cette démarche d'évaluation, mais plus tardivement et inégalement selon les degrés de la scolarité ; l'enseignement primaire en a été le premier terrain d'application (Derycke, 1998) ; les applications du portfolio au secondaire sont en effet plus rares.

Ces milieux (Moss, 1992 ; Gredler, 1995) ont vu dans le portfolio l'instrument qui permettait de rénover les pratiques d'évaluation pour les mettre en concordance avec les nouvelles visées d'un enseignement orienté vers le développement de compétences complexes, insaisissables par les tests habituels QCM largement répandus aux USA

et au Canada. En Europe, le portfolio a été plus particulièrement perçu comme un support bien adapté à un enseignement centré sur les apprentissages des élèves et propice au développement de l'évaluation formative.

LE PORTFOLIO, POLYMORPHE ET POLYFONCTIONNEL

Au cours des cinquante dernières années, les auteurs ont eu l'occasion d'attribuer au portfolio des appellations diverses mais recouvrant les mêmes principes fondamentaux : dossier d'apprentissage, d'évaluation, de présentation, de qualification, de carrière, passeport ou portefeuille de compétences, journal de formation, journal de bord, histoire de vie, etc. A chacun, sa représentation particulière ; à chacun sa projection personnelle en fonction de subtils distinguos, en rapport avec l'époque, l'utilisateur, le destinataire ou la fonction attribuée ou attendue.

Tous ces documents ont en commun le fait de rassembler dans un contenant matériel unique un certain nombre de traces des activités d'une personne particulière. Sur cette base, se construit une infinité de variantes relatives à la manière de constituer ce contenant et de l'exploiter, ainsi qu'à la nature des documents qu'il contient et à la durée de prélèvement des documents.

Ces variations trouvent notamment leur justification dans la ou les fonctions que le portfolio est susceptible de remplir. Le portfolio est en effet polyfonctionnel. On peut identifier les fonctions suivantes dont les unes sont formatives alors que d'autres servent de preuve et remplissent une fonction attestative. Parmi les fonctions formatives, on peut citer les suivantes : encourager l'évaluation centrée sur la progression des apprentissages, favoriser l'autoévaluation et l'apprentissage autonome, exercer la capacité métacognitive, constituer un support d'entretien. Les fonctions formatives s'exercent principalement en situation scolaire et d'apprentissage par le recueil réfléchi et la présentation à des tiers d'éléments du dossier. Elles visent à faire acquérir les compétences nécessaires à la confection « *tout au long de la vie* » de portfolios à fonction attestative. Parmi les fonctions attestatives, on peut mentionner celles-ci : constituer un bilan de compétences et valider des acquis scolaires et non-scolaires à l'intention de tiers, assurer un

suivi de la formation de l'école à l'emploi, certifier des compétences complexes, soutenir des reconversions professionnelles, etc. Ce portfolio-là vise à mettre en évidence et en valeur les « *intelligences multiples* » (Gardner, 1996) de leur auteur ; cela à l'intention de responsables de cours de formation ou d'employeurs potentiels.

Aubret & Gilbert (1994, p. 116) donnent du portfolio, dans sa fonction attestative, la définition suivante : « *une démarche caractérisée par un double processus d'analyse et de synthèse des expériences personnelles, sociales, et professionnelles, en vue de faire émerger les compétences qu'elles ont engendrées, de coder ces compétences dans un langage qui permet d'en mémoriser le contenu pour soi et pour autrui, et de rechercher les « preuves » qui peuvent attester de leur réalité pour autrui dans la négociation sociale.* »

Pour montrer l'intérêt et la transversalité du portfolio, nous présentons plus particulièrement deux projets-pilotes de portfolio, le premier est un dossier général, intégré dans un ensemble de procédures d'évaluation, valables pour toute la scolarité, tant primaire que secondaire, et portant sur toutes les disciplines ; le second concerne l'enseignement/apprentissage des langues et s'adresse plus particulièrement aux élèves du secondaire supérieur et aux adultes.

LE « DOSSIER D'ÉVALUATION » EN MILIEU SCOLAIRE

À l'occasion d'une réforme majeure de la formation de base, primaire et secondaire, du canton de Vaud (Suisse), les modalités d'évaluation ont été profondément transformées et sont en

expérimentation dans des établissements scolaires, dit « *explorateurs* ».

Parmi les innovations expérimentées, on peut citer le « Dossier d'évaluation » dont l'ambition est de rassembler en un même document les diverses fonctions de l'évaluation. Ce dossier est établi pour chaque élève, dès son entrée à l'école et l'accompagne tout au long de sa scolarité. Il a pour but de « *permettre le suivi de l'élève et faciliter le dialogue entre les partenaires, le maître et l'élève* ». Il a également pour ambition d'amener l'élève à prendre conscience de ses capacités et à évaluer ses progrès.

Il contient trois parties : la première à fonction formative et les autres à visée attestative. La première contient des productions significatives de l'élève, révélatrices de ses niveaux d'acquisition, d'abord choisies par l'enseignant, puis progressivement par l'élève lui-même qui « *apprend ainsi à faire des choix, à les justifier, à se présenter au moyen de ses travaux, à évaluer les divers aspects de son activité d'élève et à tirer parti de cette évaluation* ». La deuxième rend compte de la progression des apprentissages. Introduite par un « inventaire », elle contient divers documents « officiels » comme des fiches d'information périodiques, et dans le secondaire, des documents en lien avec l'orientation des élèves comme les résultats à des tests standards de référence. Il peut aussi contenir des « *bilans de compétences, des contrats pédagogiques passés entre l'élève et l'enseignant, des documents relatifs au projet de formation postobligatoire, des documents relatifs à un autre parcours de type scolaire, ...* ». La troisième partie, intitulée « certifications », rassemble les documents officiels autorisant les passages d'un degré au suivant et mentionne l'orientation retenue.

Fonctions formatives du portfolio

- encourager l'évaluation centrée sur la progression des apprentissages
- favoriser l'autoévaluation, la conscientisation, l'apprentissage autonome et exercer la réflexion métacognitive
- constituer un support pour des entretiens avec les parents, des responsables de formation ou des employeurs

Fonctions attestatives du portfolio

- constituer un bilan de compétences scolaires et/ou non-scolaires, sociales et professionnelles
- assurer un suivi de la formation de l'école à l'emploi
- soutenir et légitimer des reconversions professionnelles
- valider des acquis scolaires et/ou non-scolaires en en fournissant les preuves
- certifier des compétences complexes

Expérimentations

Ce dossier a fait l'objet d'applications expérimentales dans 17 établissements primaires (dont trois institutions de formation pour leurs classes d'application), ce qui représente 91 classes correspondant à environ 1820 élèves ; et dans 12 établissements secondaires, soit 53 classes ; ce qui représente environ 1 000 élèves (985 précisément). L'ensemble des classes enfantines (7 000 élèves) expérimentent aussi un portfolio, appelé « dossier d'apprentissage ».

Les enquêtes, menées tant en primaire qu'au secondaire (Blanchet, 1998 ; Bétrix & Martin, 1999) obtiennent des résultats largement similaires avec quelques nuances liées au type d'organisation de l'enseignement à ces niveaux. La plupart des enseignants interrogés relèvent que ce document améliore la communication avec les parents, qu'il responsabilise davantage l'élève, qu'il donne à l'enseignant une bonne vue d'ensemble de l'évolution de ses élèves et permet une évaluation plus précise. Toutefois, ces premières applications du dossier d'évaluation en classe posent de nombreux problèmes, dont, parmi les plus importants, celui de la gestion courante du portfolio. Celle-ci est généralement perçue comme une surcharge pour les enseignants et comme un travail supplémentaire et partiellement redondant par rapport à d'autres supports d'évaluation déjà utilisés en classe. Les enseignants critiquent particulièrement le caractère polyfonctionnel du dossier, qui se veut simultanément formatif, informatif et certificatif. Plusieurs suggèrent de fixer des priorités, de réduire le format du document et de préciser les modalités de son utilisation. L'étude a en effet montré l'extrême variation des pratiques de sélection des documents à introduire dans le dossier, des polarisations diverses, les uns mettant l'accent sur la dimension formative et autoévaluative, d'autres sur la communication de l'information aux parents, d'autres encore sur le bilan, la certification et la formalisation de l'évaluation.

LE PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES

Le « Portfolio européen des langues » est un document issu des réflexions et des recherches d'un groupe de travail du Conseil de l'Europe. Ce

document est en expérimentation actuellement en Europe et prêt à être généralisé en 2001, à l'occasion de l'Année mondiale des langues (Schärer, 1999). Il concrétise ce que peut être un portfolio, sa finalité, sa mise en œuvre, ses usages. Nous allons montrer en quoi ce document a contribué à l'élaboration d'une politique linguistique en Suisse.

En 1991, lors d'un séminaire du Conseil de l'Europe tenu à Rüslikon (Suisse) sur le thème « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification », les participants ont émis l'idée de réaliser un portfolio européen des langues en lien avec la conception d'un cadre commun de référence, instrument de réflexion et d'analyse. La phase européenne d'élaboration s'est étendue de 1990 à 1996 dans le cadre du Projet Langues vivantes du Conseil de l'Europe. Les années 1997-2000 sont consacrées à l'expérimentation de ce document dans différents pays européens.

Le portfolio-langues est un recueil structuré de documents réunis au fil des années et qui sert à présenter les qualifications, résultats et expériences acquis et qui complète la documentation par des échantillons de travaux personnels. (Christ, 1997, p. 82). Il a été élaboré par un groupe de travail international.

Objectifs

Quels sont globalement les objectifs du Portfolio européen des langues ? Le Portfolio européen des langues (Schneider, 1999) veut :

- favoriser la mobilité en Europe en renseignant sur les qualifications linguistiques d'une manière transparente et permettant de les comparer ;
- encourager à étudier les langues étrangères ;
- souligner la valeur du plurilinguisme et de la pluriculturalité et contribuer ainsi à améliorer la compréhension réciproque en Europe ;
- favoriser l'apprentissage autonome et la capacité à s'autoévaluer.

Plus précisément, il vise à satisfaire les trois exigences suivantes :

- pour l'individu, favoriser la planification de sa formation linguistique et constituer un dossier personnel de ses propres compétences linguistiques ;

– pour les institutions de formation, améliorer et diversifier la programmation des offres de cours dans la perspective de certifications graduées des compétences ;

– et pour les employeurs, fournir un instrument de référence fiable pour l'identification de compétences variées et adaptées aux besoins de l'activité professionnelle. Il vise donc à...

... aider les apprenants à

- *évaluer et décrire leurs propres connaissances linguistiques ;*

- *classifier leurs propres connaissances linguistiques selon la description des niveaux de compétences émanant du Conseil de l'Europe ;*

- *approfondir leurs propres expériences scolaires et interculturelles pendant l'apprentissage des langues et à les documenter ;*

- *renseigner les personnes intéressées sur leurs connaissances linguistiques au moment de changer d'école, au début d'un cours de langue, d'un nouveau travail ou dans le cadre d'un programme d'échange ;*

- *se fixer des objectifs pour leur apprentissage linguistique et à planifier les étapes successives.*

... aider les enseignants, les écoles et les institutions à

- *identifier les nécessités et les motivations des apprenants, à fixer avec eux les objectifs et les programmes d'apprentissage ;*

- *s'informer sur les précédentes expériences linguistiques scolaires et extra-scolaires des apprenants ;*

- *évaluer de manière différenciée et documenter les performances ;*

- *classifier les attestations d'examen final et les certificats d'après les niveaux de référence établis par le Conseil de l'Europe ;*

- *illustrer leur enseignement linguistique ou leur cours de langue et délivrer des attestations sur les expériences faites pendant l'apprentissage des langues.*

... aider les entreprises, les services et les employeurs à

- *se faire une image différenciée des connaissances linguistiques de leurs collaborateurs ou des candidats aux emplois proposés et mieux utiliser les ressources linguistiques de leur personnel ;*

- *planifier la qualification du personnel et programmer les activités internes de perfectionnement et de recyclage ;*

- *attester l'utilisation de langues étrangères au travail et la planification à des séjours de travail ou de perfectionnement.*

Présentation

Nous allons présenter le Portfolio européen des langues et montrer son organisation. Il concerne chacun en sa qualité de locuteur de plusieurs langues et comme auteur et responsable du document. Ce dossier comporte tout d'abord une rubrique formée des données personnelles du titulaire, suivie de trois parties : le passeport de langues, la biographie d'apprentissage linguistique et le dossier. Le passeport de langues présente les qualifications formelles et informelles du titulaire du portfolio. Il donne une vision d'ensemble de l'état actuel des connaissances linguistiques et des certificats ou attestations correspondants. Il contient une autoévaluation des compétences linguistiques ainsi que des documents les attestant, comme une liste des diplômes, certificats et attestations, en rapport avec les examens réussis ou les expériences linguistiques réalisées (échanges, séjours linguistiques). La biographie langagière décrit les processus d'apprentissage et les expériences interculturelles. Elle mentionne le récit des apprentissages effectués, des expériences vécues, des écoles et cours fréquentés. Quant au dossier, il contient des travaux personnels de l'apprenant.

Ce document s'adresse plus particulièrement à des élèves de niveau secondaire et à des adultes. Une sensibilisation peut toutefois être entreprise au cours de la scolarité obligatoire. Un portfolio a même spécialement été conçu pour les jeunes élèves. Ce premier portfolio peut en effet être utilisé dès 8-9 ans. Il a pour première finalité de favoriser l'autoévaluation et la prise de conscience par l'élève de ses potentialités et de ses progrès. « *Il doit surtout constituer une sorte de propédeutique à une démarche métacognitive d'autoévaluation particulièrement motivante et propice à développer chez lui l'aptitude à apprendre à "apprendre". Une telle démarche est par elle-même une stratégie d'apprentissage* » (Debyser, 1999, p. 45). Il présente les expériences et connaissances interculturelles de l'élève et

Portfolio européen des langues - Grille pour l'autoévaluation (extrait du Portfolio européen des langues, version suisse)
(Schneider et al., 1999)

Niveaux de compétences	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Comprendre	Je peux comprendre des expressions familières et quotidiennes ainsi que des phrases très simples, par exemple des instructions brèves et simples, si l'on parle très distinctement et lentement.	Je peux comprendre des phrases isolées et des mots fréquemment utilisés, s'il s'agit par exemple d'informations personnelles simples, d'achats familiaux, de travail, ou de l'environnement familier. Je comprends l'essentiel d'un message simple, bref et clair.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Je peux tirer l'information principale de beaucoup d'émissions radio ou télévisées, sur des événements actuels ou sur des sujets de mon domaine professionnel ou d'intérêt, si l'on parle relativement lentement et distinctement.	Je peux suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe, à condition que le sujet me soit assez familier. Je peux comprendre la plupart des journaux - et des documentaires télévisés. Je peux comprendre la plupart des films, à condition que l'on y parle un langage standard.	Je peux suivre une intervention ou une conversation d'une certaine longueur, même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont implicites et non explicitement exposées. Je peux comprendre sans trop de difficulté une émission télévisée ou un film.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, qu'il soit « live » ou dans les médias, et ce aussi quand on parle vite. J'ai juste besoin d'un peu de temps pour m'habituer à un accent particulier.
	Je peux reconnaître des noms et des mots isolés et familiers ainsi que des phrases très faciles, par exemple sur des panneaux, des affiches ou des prospectus	Je peux lire un texte très court et simple. Je peux trouver une information prévisible et concrète dans des textes quotidiens simples (par exemple une annonce, un prospectus, un menu ou un horaire) et je peux comprendre une lettre personnelle brève et simple.	Je peux comprendre un texte s'il est avant tout en langue courante ou professionnelle. Je peux comprendre la description d'un événement, d'un sentiment ou d'un souhait dans une lettre personnelle.	Je peux lire et comprendre un article ou un rapport défendant une position ou un point de vue particuliers. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre un texte non-littéraire long et complexe ainsi qu'un texte littéraire, et en remarquer les caractéristiques stylistiques. Je peux comprendre de longues instructions techniques, même si elles ne sont pas en relation avec mon domaine de spécialisation.	Je peux comprendre sans effort tout type de textes, même abstraits ou complexes quant au fond et à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.

**Portfolio européen des langues - Grille pour l'autoévaluation (extrait du Portfolio européen des langues, version suisse)
(Schneider et al., 1999) (suite)**

Niveaux de compétences	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Parler	Je peux communiquer de façon simple, mais j'ai besoin que l'interlocuteur/trice répète un peu plus lentement ou s'exprime autrement, et m'aide ainsi à formuler ce que j'aimerais dire. Je peux répondre à des questions simples et en poser, quand il s'agit de quelque chose de nécessaire et immédiat et d'un sujet familier.	Je peux communiquer dans une situation simple et routinière, ne comportant qu'un échange d'informations simple et direct, et sur des activités et des sujets familiers. Je peux tenir une très brève conversation, mais je comprends à peine assez pour soutenir la conversation personnellement.	Je peux me débrouiller dans la plupart des situations linguistiques rencontrées en voyage à l'étranger. Je peux participer sans préparation à une conversation sur un sujet qui m'est familier ou qui m'intéresse (par exemple la famille, mes loisirs, le travail, les voyages, les événements actuels).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance telle qu'une conversation normale avec des locuteurs natifs ne comporte de tension ni pour les uns ni pour l'autre. Je peux participer activement à une discussion, et exposer et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment presque sans effort, sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de façon efficace et souple dans la vie sociale ou professionnelle ou dans la formation. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mon interlocuteur.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et aussi exprimer avec précision de fines nuances de sens. Je peux revenir sur une difficulté et la reformuler de manière si habile que l'on s'en rend à peine compte.
	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire des gens que je connais ou pour décrire où j'habite.	Je peux faire une description avec quelques phrases et des moyens simples, par exemple décrire ma famille, des gens, ma formation, mon emploi actuel ou le dernier en date.	Je peux utiliser des phrases simples et cohérentes pour décrire une expérience, un événement, un rêve, un espoir ou un but. Je peux brièvement expliquer et justifier mes opinions ou mes plans. Je peux raconter l'intrigue d'un film et décrire mes réactions.	Je peux faire une présentation claire et détaillée sur beaucoup de sujets dans mes domaines d'intérêt. Je peux expliquer mon point de vue sur un sujet d'actualité en donnant les avantages et inconvénients de diverses options.	Je peux présenter et discuter un sujet complexe de façon élaborée, en reliant les points thématiques les uns aux autres, en développant certains points particuliers et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux faire sans effort et couramment un long exposé ou développer une longue argumentation, construire ma présentation de façon logique, – rendre les auditeurs attentifs aux points importants et m'adapter au style de chaque situation et aux auditeurs.

**Portfolio européen des langues - Grille pour l'autoévaluation (extrait du Portfolio européen des langues, version suisse)
(Schneider et al., 1999) (suite)**

Niveaux de compétences	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Écrire	Je peux écrire une carte postale brève et simple, par exemple avec des salutations de vacances. Je peux remplir un formulaire, par exemple dans un hôtel, avec mon nom, mon adresse, ma nationalité, etc.	Je peux écrire une note ou un message courts et simples, ainsi qu'une lettre personnelle très simple, par exemple pour remercier de quelque chose.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur un sujet familier. Je peux écrire une lettre personnelle, y raconter des expériences et y décrire des impressions.	Je peux écrire un texte clair et détaillé sur un grand nombre de sujets dans mes domaines d'intérêt. Je peux restituer des informations dans une étude ou un rapport, ou développer une idée en en présentant arguments et contre-arguments. Je peux écrire une lettre personnelle ou formelle et mettre en évidence ce qui est important.	Je peux m'exprimer par écrit de façon claire et structurée et présenter mes opinions de façon élaborée. Je peux écrire sur un sujet complexe dans une lettre, une étude ou un rapport, et y faire ressortir de façon adéquate les points qui me paraissent essentiels. Je peux choisir, dans mes textes écrits, le style approprié à chaque lectrice/lecteur.	Je peux écrire des textes clairs, fluides et stylistiquement adaptés aux circonstances. Je peux rédiger une lettre exigeante, un long rapport ou un article sur des questions complexes, avec une construction claire permettant ainsi aux lecteurs d'en saisir les points cruciaux. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage non-littéraire ou une œuvre littéraire.

contient un jeu d'autoestimation référé aux indicateurs de niveaux du Cadre européen des langues. Le document est constitué et complété une fois par trimestre.

Expérimentations

Le Portfolio européen des langues a déjà fait l'objet de nombreuses expérimentations en Europe (Schärer, 1999). En France, le Centre international d'études pédagogiques et le Centre national de documentation pédagogique ont expérimenté la version « jeunes élèves » auprès de 950 élèves de l'école primaire en France, au Luxembourg, en Italie, au Val d'Aoste, en Finlande et en Hongrie (Conseil de l'Europe, 1998). En Rhénanie-Westphalie, la version adulte du portfolio européen est testée dans l'enseignement secondaire premier degré auprès d'élèves de 11 à 16 ans (Gerling & Thürmann, 1999). 1 500 portfolios ont été utilisés dans 20 écoles. Les enseignants, interrogés par questionnaire, ont fourni les réponses suivantes : 88,4 % seraient disposés à continuer à l'utiliser après la phase expérimentale ; 77,8 % trouvent le travail avec le portfolio « très important » ou « important » pour l'enseignement des langues étrangères.

Dans le cadre des recherches sur le Portfolio européen des langues, des chercheurs des Universités de Fribourg et de Lausanne (Schneider & North, 1999) ont étudié et testé une échelle de compétences et construit une grille d'autoévaluation (ci-dessus). Cette échelle comporte 10 niveaux et 294 descripteurs ordonnés en fonction des différents degrés de difficulté qui permettent de préciser les principaux aspects des diverses compétences acquises dans une langue étrangère donnée, tant sur les plans de la compétence linguistique en situation interactive, de la compréhension orale et de la compréhension écrite. Cette échelle a été essayée auprès d'un très large échantillon d'enseignants de langues étrangères des différents degrés et secteurs de l'enseignement. Ils étaient appelés à se prononcer sur la pertinence des descripteurs ainsi que sur la praticabilité de la grille. Un fort consensus d'accord a été dégagé de ces enquêtes, tant sur les descriptifs de compétences que sur le caractère pratique de l'utilisation de cet instrument pour évaluer les compétences des élèves. Une expérimentation à large échelle de ce portfolio est en

cours en Suisse auprès d'environ 10 000 élèves. Elle doit s'achever à l'été 2000.

Le Portfolio européen des langues, fondement d'une politique linguistique

La mise en application du Portfolio européen des langues suppose sa reconnaissance politique, nationale, voire internationale, en tant qu'instrument de validation des compétences linguistiques. Ce cap est sur le point d'être franchi en Suisse puisqu'un projet de « Concept pour l'enseignement des langues », élaboré par un groupe d'experts (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1998) se réfère à plusieurs reprises aux travaux européens. Le Cadre européen de référence sert en effet de base à la détermination des objectifs généraux qui doivent être atteints au terme de la scolarité obligatoire dans la langue de l'enseignement (français, allemand ou italien pour les alloglottes selon les régions linguistiques du pays), en seconde langue (allemand ou français) et en anglais. La 12^e thèse (p. 30) mentionne explicitement le Portfolio européen des langues et son aptitude à garantir « *la transparence entre les apprentissages de langues réalisés à l'intérieur et à l'extérieur du système scolaire* » ; ce que les notes scolaires ne parviennent pas à fournir, puisqu'elles n'explicitent guère les niveaux de compétences atteints. Les auteurs de ce concept voient dans le Portfolio européen des langues, entre autres avantages, la possibilité d'instaurer, dans le domaine de l'apprentissage des langues, la cohérence dans les passages d'un degré à un autre.

LE PORTFOLIO, POUR UNE ÉVALUATION À LA PREMIÈRE PERSONNE

Diverses théories, comme celle de l'attribution causale (Heider, 1958 ; Jones et Davis, 1965 ; Kelley, 1967), du « Locus of Control » (Rotter, 1966), ou de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985), opposent attributions causales « internes », personnelles et autocontrôlées à attributions « externes », liées aux circonstances ou à des tiers ; en quelque sorte une opposition entre initiative-autonomie et soumission-dépendance. L'attribution causale interne se manifeste notam-

ment par une image de soi positive, par une capacité à identifier ses propres compétences et à s'impliquer dans sa formation. L'apprenant de ce type sait ce qu'il se veut, ce qu'il veut devenir ; il fait des choix. Selon Dubois (1994), les individus qui ont des scores d'internalité élevés aux échelles de « Locus of Control » sont aussi ceux qui réussissent le mieux leurs études ou leurs activités professionnelles. Les travaux sur la motivation s'inspirent d'ailleurs de modèles théoriques similaires. Ces travaux ne peuvent qu'encourager des démarches favorables à la valorisation de l'autonomie, de l'autoévaluation et de l'anticipation des choix. Le portfolio s'inscrit parfaitement dans cette perspective puisque l'autoévaluation constitue l'un des actes essentiels de la construction du portfolio. Tous les auteurs le mentionnent, qui voient dans la prise de conscience par l'apprenant de ses capacités réelles le moteur de son développement.

L'émergence forte du concept de portfolio dans le champ de l'évaluation des apprentissages et de la certification de compétences est donc révélatrice d'une évolution du paradigme de « l'évaluation-sanction » vers les paradigmes de « l'évaluation-régulation » et de « l'évaluation-intégration » (De Ketele, 1993). Ces dernières se trouvent orientées vers le développement de l'autonomie, de la responsabilité, de la communication et de la décision et caractérisées par le fait qu'elles apprécient une compétence complexe, en rapport avec des situations et des documents « naturels ». La réalisation et l'usage du portfolio représentent, on l'a vu, des occasions idéales pour le développement de l'autoévaluation et de la coévaluation, ainsi que pour l'acquisition d'une compétence argumentative lors de présentation du portfolio à des tiers (Allal, 1998). Ces apprentissages contribuent à la constitution progressive de ce que De Ketele (1993) appelle le « *Savoir devenir* » ou Hadji (1992) « *des évaluations pour mieux agir* », c'est-à-dire une constellation de compétences et d'attitudes pouvant être activées pour construire un projet de formation ou d'activités professionnelles ou sociales.

Autoévaluation continue et argumentation

L'évaluation par le portfolio se conjugue donc à la première personne (Doyon & Legris-Juneau, 1991). L'enseignant joue le rôle de celui qui permet à l'élève d'apprendre à le faire et qui le

mène progressivement à l'autonomie dans cette démarche. Ce rôle de médiateur est nécessaire afin que soient prises en compte dans les appréciations les objectifs de la formation, les critères de qualification ou des descripteurs de compétences comme ceux mentionnés dans le Portfolio européen des langues. Il s'agit en quelque sorte pour l'élève d'apprendre à mettre en perspective ses aspirations avec les exigences de la formation, et plus tard avec celles d'un emploi. La constitution du portfolio est par ailleurs une activité récurrente, engagée à périodes répétées pour mettre à jour l'état des compétences construites et celles qui sont oubliées. Constitué d'abord des connaissances scolaires, le portfolio s'enrichit progressivement avec les années des acquis de l'expérience et de la vie, alors que s'effacent les connaissances livresques et scolaires. D'où l'importance, dans le portfolio, des « *histoires de vie* », des « *carnets de bord* », etc. Elaboré par l'apprenant lui-même, le portfolio est le produit d'appréciations et de choix personnels qu'il doit pouvoir défendre et justifier lors d'entretiens avec des tiers (responsables de cours ou employeurs). Document de preuve, le portfolio est donc aussi un instrument de communication en ce sens qu'il présente à autrui, à un moment donné d'un parcours de vie ou de formation, l'état des compétences acquises. Sous cet angle, l'évaluation est considérée comme un moment d'échanges et d'explicitation, de clarification et de concertation (Aubret & Gilbert, 1994 ; Weiss, 1991 ; Hadji, 1997 ; Allal, 1998).

À terme donc, l'évaluation par le portfolio responsabilise et motive (Jalbert, 1996 ; Genoud, 1999). Elle est l'instrument de la construction d'un parcours personnalisé de la formation et de l'emploi, régulièrement réactualisé, à quelque moment que ce soit de la vie, chaque fois que des choix sont à opérer, au terme d'une période de formation par exemple ou de la fréquentation d'une école, ou encore au moment d'orientations ou de réorientations professionnelles. De ce point de vue, la confection d'un portfolio montre toute son utilité aux périodes de la scolarité où s'effectuent des choix, particulièrement au cours du secondaire premier et second degrés. Les réformes les plus récentes du secondaire supérieur en Suisse vont exiger une capacité nouvelle des élèves à faire des choix en pleine connaissance de leurs compétences et intérêts, ainsi que des exigences des formations ultérieures qu'ils sou-

haitent entreprendre. Il s'agit de les y préparer de bonne heure. Les pratiques sollicitées par l'usage du portfolio peuvent y contribuer.

Une praticabilité problématique et limitée en milieu scolaire

En dépit des qualités ci-dessus évoquées, l'emploi du portfolio en milieu scolaire présente quelques inconvénients, plusieurs fois cités. La critique la plus fréquemment évoquée (Bélaïr, 1995 ; Behrens, 1998 ; Blanchet, 1998) porte sur l'importance du temps nécessaire à sa confection et à son utilisation sous toutes ses facettes, ainsi que sur la lourdeur de sa gestion en classe. En conséquence, seule la fonction formative serait à privilégier à l'école dans la perspective de faire acquérir progressivement par les élèves les compétences transversales nécessaires ultérieurement à la pratique autonome du portfolio attestatif. Cet apprentissage pourrait s'opérer tout au

long de la scolarité, mais ponctuellement à l'occasion de l'élaboration de quelques portfolios formatifs, et non représentatifs de tous les savoirs et savoir-faire de l'élève. Le projet d'en faire une nouvelle forme institutionnalisée et systématique d'évaluation scolaire semble prématuré au vu des expériences actuellement réalisées. Les applications du portfolio en milieu scolaire sont en effet encore rares en Europe et trop récentes pour en valider la praticabilité. Les recherches effectuées aux États-Unis sont toutefois plutôt encourageantes. Les résultats des expériences en cours et évoquées dans cet article sont donc très attendus et les années à venir seront décisives pour déterminer les développements formatifs et attestatifs de cette forme d'évaluation.

Jacques Weiss

Directeur de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique de la Suisse romande et du Tessin (IRDP), Neuchâtel (Suisse)

BIBLIOGRAPHIE

- ALLAL L. *et al.* (1998). – Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite. *Mesure et évaluation en éducation*, 20 (3), p. 5-31.
- AUBRET J. et GILBERT P. (1994). – **Reconnaissance et validation des acquis**. Paris : PUF.
- BEHRENS M. (1998). – Le portfolio, un moyen d'améliorer le dialogue entre formateur et apprenant. *Mesure et évaluation en éducation*, 20 (3), p. 55-83.
- BÉLAÏR L. (1995). – **Profil d'évaluation : une analyse pour personnaliser votre pratique**. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- BETRIX D., MARTIN D. (1999). – Le dossier d'évaluation au premier cycle primaire. **Deux points ouvrez les guillemets**, 7, p. 21-23.
- BLACK L. (ed.) *et al.* (1994). – **New directions in portfolio assessment : reflective practice, critical theory, and largescale scoring**. Portsmouth : Boynton/Cook- Heinemann.
- BLANCHET A. (1998). – Le dossier d'évaluation : premières expériences. **Deux points ouvrez les guillemets**, 4, p. 12-16.
- CHRIST I. (1997). – Portfolio européen des langues. In Collectif, **Apprendre les langues pour une nouvelle Europe : rapport de la Conférence finale du Projet « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne »**, Strasbourg, 15-18 avril 1997 (p. 82-86). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (1998). – **Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire ? : rapport d'un groupe d'experts mandaté par la Commission Formation générale pour élaborer un « Concept général pour l'enseignement des langues »**. Berne : CDIP.
- Conseil de l'Europe (1998). – **Mon premier portfolio des langues : livret d'utilisation**. Sèvres : CIEP ; Paris : CNDP.
- De KETELE J.-M. (1993). – L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, n° 103, p. 59-80.
- DEBYSER, F. (1999). – Mon premier portfolio des langues. *Babylonia*, n° 1, p. 45-46.
- DECI E.L., RYAN R.M. (1985). – **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York : Plenum Press.
- DERYCKE M. (1998). – Suivi pédagogique : grille critériée et dossier d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 20 (3), p. 33-53.
- DOYON C., LEGRIS-JUNEAU D. (1991). – **Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages**. Lyon : Chronique sociale ; Laval : Beauchemin.
- DUBOIS N. (1994). – **La norme d'intériorité et le libéralisme**. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- GARCIA E. *et al.* (1990). – Portfolios : an assessment tool in support of instruction. *International journal of educational research*, 14 (5), p. 431-436.

- GARDNER H. (1996). – **Les intelligences multiples : pour changer l'école, la prise en compte des différentes formes d'intelligence.** Paris : Retz.
- GENOUD P. (1999). – **Perception du climat social de la classe et motivation de l'élève : une recherche au niveau secondaire.** Fribourg : Université, Faculté des Lettres.
- GERLING U., THÜRMAN E. (1999). – Das nordrhein-westfälische Portfolio des Sprachen für Schulen der Sekundarstufe I. **Babylonia**, 1, p. 40-44.
- GREDLER M.E. (1995). – Implications of portfolio assessment for program evaluation. **Studies in educational evaluation**, 21 (4), p. 431-437.
- HADJI C. (1992). – **L'évaluation des actions éducatives.** Paris : PUF.
- HADJI C. (1997). – **L'évaluation démystifiée.** Paris : ESF éditeur.
- HEIDER F. (1958). – **The psychology of interpersonal relations.** New York : Wiley.
- JALBERT P. (1996). – Le portfolio. In P. Jalbert, **Le portfolio scolaire** (pp. 110-116). [S.l.] : Société GRICS.
- JONES E.E., DAVIS K.E. (1965). – From acts to dispositions : the attribution process in person perception. In L. Berkowitz, **Advances in experimental social psychology.** Vol. 2. New York : Academic Press.
- KELLEY H.H. (1967). – Attribution theory in social psychology. In L. Levine (Ed.), **Nebraska symposium on motivation** (p. 15). Lincoln : University of Nebraska Press.
- KORETZ D., STECHER B., DEIBERT E. (1992). – **The Vermont portfolio assessment program : interim report on implementation and impact, 1991-92 school year.** Los Angeles : National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- LINN R.L., BAKER E.L. et DUNBAR S.B. (1991). – Complex, performance-based assessment : expectations and validation criteria. **Educational researcher**, novembre, p. 15-21.
- MOSS P.A. *et al.* (1992). – Portfolios, accountability, and an interpretative approach to validity. **Educational measurement : issues and practice**, 11 (3), p. 12-21.
- PAULSON F.L., PAULSON P.R. (1990). – **How do portfolios measure up ? : a cognitive model for assessing portfolios.** [S.l.] : [s.n.].
- ROTTER J.B. (1966). – Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. **Psychological monograph**, 80 (1), n° 609.
- SCHÄRER, R. (1999). – A European language portfolio : the pilot phase 1998-2000, perspectives 2001. **Babylonia**, 1, p. 58-60.
- SCHÄRER R. (éd.). (1999). – Portfolio européen des langues. **Babylonia**, 1, p. 1-80.
- SCHNEIDER G., NORTH B. (1999). – « **In anderen Sprachen kann ich...** » : **Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit : Umsetzungsbericht.** Bern : Nationales Forschungsprogramm 33 (NFP 33) ; Aarau : SKBF.
- SCHNEIDER G. *et al.* (1999). – **Portfolio européen des langues : version suisse.** Berne : CDIP.
- WEISS J. (dir.). (1991). – **L'évaluation : problème de communication : colloque ADMEE, Neuchâtel, 1990.** Cousset : DelVal ; Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP).