

Reflexões sobre a síndrome do portefólio

Mathis Behrens¹

O campo da educação conhece um entusiasmo considerável pelo *portefólio*. E contudo, as vozes discordantes parecem anunciar que o fascínio ultrapassou o seu paroxismo. A revista Suíça *Educateur Magazine* numa edição recente coloca a questão: *instrumento de formação ou areia para os olhos?* Alguns professores em formação criticam o instrumento porque receiam que a economia esteja a penhorar a educação. Apesar destas reservas, os projectos difundem-se, nomeadamente na formação de professores. Na formação profissional, o Instituto Suíço de Pedagogia para a Formação Profissional (ISFPF), em Zollikofen e Lausanne, foi também contaminado pela *portefoliomania* e trabalha, desde 1995, sobre diferentes projectos. Foram objecto de relatos nas revistas especializadas (Behrens 1997, 2000), contribuíram para os debates políticos da formação profissional (ISFPF, 1997) ou foram retomados nos ateliês de formação Behrens. O presente artigo mostra como as práticas de portefólio, adjacentes umas às outras, podem obedecer a finalidades muito distintas. Com efeito, quando os docentes em formação preparam as aplicações do portefólio, são muitas vezes surpreendidos pela polissemia do termo e pela quantidade de usos que lhe estão associados. A ausência de uma clareza conceptual faz com que as propostas apresentadas oscilem entre a utilização como ajuda à aprendizagem, tarefa de avaliação ou como utensílio de gestão de carreira.

O portefólio, uma ajuda à aprendizagem

Quando se recorre ao portefólio como ajuda às aprendizagens, admite-se que os princípios da metacognição são igualmente aplicáveis aos processos de aprendizagem dos docentes. Recordemo-nos desta evidência: também eles aprendem um ofício complexo e cheio de contradições que remete para os saberes, para a cognição e para as atitudes, no quadro de um mandato institucional que os compromete e os limita. Ao começar a formação, cada futuro professor já viveu numerosos anos nos bancos da escola, onde forjou as suas próprias representações e crenças epistémicas sobre a sua próxima profissão (Wideen *et al.*, 1998). Construiu crenças epistémicas que condicionam a assimilação de conteúdos da formação posterior (Baffrey-Dumont, 1999). Se, ainda por cima, o início da actividade precede consideravelmente a entrada em formação como é

¹ Instituto Superior de Psicologia e de Formação de Professores de Lausanne

o caso da formação profissional na Suíça, o professor julga que já não tem necessidade de receber uma formação pedagógica particular. Neste contexto, a reflexão sobre as práticas é uma dimensão particularmente importante no processo de profissionalização (Schön, 1994).

Sobre este fundamento difundem-se os saberes pedagógicos apresentados em cursos de formação. Foram realizados numerosos trabalhos tentando recensear os saberes indispensáveis ao exercício do ofício docente (Dill, 1990), definir os padrões desejáveis (Oser, 1997), determinar a eficácia do comportamento dos docentes e a preparação para ensinar (Crahey, 1989; Fraser & al., 1987; Marsh, 1987). Estes constituem certamente um real *corpus* de conhecimentos indispensáveis à identidade profissional do ofício de professor, mas não são transferíveis mecanicamente. Cada docente deve invariavelmente e sozinho adaptar-se à situação e relacionar, neste contexto, os seus conhecimentos teóricos e práticos. Como diz Paquay (1998), *no momento de passagem à prática o estudante deve reaprender tudo*.

Como atestam as nossas experiências, recorrer ao portefólio de aprendizagem constitui um meio interessante para se agarrar esta problemática. O procedimento é sempre parecido: o aprendente define um projecto de aprendizagem pessoal tentando dominar o quadro colocado pela formação e articulá-lo em função dos seus próprios interesses e necessidades. Nos cursos de formação, ele recenseia os incidentes críticos ou as situações que considera formadoras, expõe-nas e precisa os critérios de selecção, tendo em conta os objectivos expressos no seu projecto. O acto de escrever desencadeia um processo metacognitivo, no sentido em que há uma distanciação e se constrói um enredo das experiências pedagógicas vividas. A escrita permite um recuo relativamente aos acontecimentos vividos, reflectir sobre eles e perspectivá-los. Assim se opera uma objectivação dos acontecimentos que, contados em diferido, se tornam numa história.

Nesta narração o autor descobre-se como herói da história (Ferry, 2000). Fala de si mesmo, numa narrativa que tem por objecto a sua própria vivência pedagógica pessoal. Os incidentes retidos aparecem, num primeiro tempo, como fragmentos de um diário íntimo. Eles são comparados, colocados em cena e dramatizados de tal maneira que daí resulte uma história com sentido para o autor e na qual ele encontre um desfecho o mais significativo possível. Se bem que a história se decalque sobre o vivido da pessoa, ela transforma subtilmente a realidade com o objectivo de responder a uma necessidade de valorização da identidade. A história perde, portanto, em objectividade, mas não em verdade, precisamente porque o autor a redigiu tendo em conta a sua vivência pessoal e, por isso, é a expressão da sua essência.

Por esta razão, trabalhamos as produções portfólio sistematicamente numa lógica de troca entre o autor e os outros aprendentes do grupo de formação. Estas trocas fornecem indicações preciosas, permitindo tematizar os filtros induzidos pelas crenças epistémicas dos estudantes. A *démarche* proposta pelo uso de um dossiê de aprendizagem permite-nos ressituar o vivido e os saberes pedagógicos declarativos, ou seja, estimular um processo de reaprendizagem de que fala Paquay (1998). Dito isto, a prática resiste, por vezes, à intenção didáctica. Com efeito, envolver-se numa tal *démarche* não garante automaticamente a produção dos materiais desejados, na medida em que é impossível obrigar o autor a libertar os elementos da sua biografia de formação ou arrancar-lhe considerações metacognitivas.

Não obstante, um outro elemento indispensável ao êxito de uma tal *démarche* é um enquadramento sistemático dos docentes pelos formadores. A escrita de um dossiê de aprendizagem é um processo iterativo e exige uma atenção redobrada. Os melhores resultados foram atingidos sempre que os autores concebiam os seus dossiês de aprendizagem como um *go between* entre eles e os formadores. Isto implica, todavia, para estes últimos uma obrigação de estimular, comentar os trabalhos, formular as tarefas de forma apropriada, conduzir as entrevistas individuais e/ou em grupo e suscitar as entradas no dossiê de aprendizagem. É inconcebível, ou até impossível, fazer do portfólio uma *démarche in continuum* para que as marcas do processo de aprendizagem fiquem visíveis. Um *processfolio*, segundo os termos de Barth (2000), deveria, apesar de um enquadramento intensivo durante a primeira fase de produção e de recolha dos materiais, permanecer uma *démarche* que conserva um carácter experimental. Os escritos interessantes contêm rupturas e contradições. Apenas na segunda fase, que Paulson (1994) chama fase comparativa, começa a percepção da sua própria implicação.

A constituição de um dossiê de aprendizagem ou de um *processfolio* é, por consequência, um trabalho extremamente laborioso e exigente tanto para o autor como para o formador e que, dissemo-lo nós e outros confirmaram-no (Koretz & al., 1994; Weiss, 2001), leva tempo. Colocam-se facilmente os aprendentes na defensiva, porque frequentemente concebem o utensílio como um dispositivo de avaliação sumativa. No momento da implementação de um dispositivo com um dossiê de aprendizagem, o formador torna-se uma pessoa importante. A relação de confiança que ele chega a estabelecer com os aprendentes é determinante relativamente à possibilidade de ultrapassar as inibições e de assegurar a continuidade do trabalho de redacção. Se este acompanhamento se perde, as marcas de aprendizagem desaparecem igualmente e a *démarche* proposta reduz-se a um trabalho obrigatório de redacção, como observámos no quadro de uma formação modular.

O portefolio enquanto instrumento de avaliação

A hipótese, segundo a qual os processos metacognitivos interviriam na formação de docentes, aplica-se igualmente à utilização do portefolio como utensílio de avaliação. Não nos interessámos, todavia, com as crenças epistémicas nem com as suas interferências, mas com as competências e com os comportamentos profissionais. O instrumento reveste-se de uma dimensão mais formal. Como qualquer outro ofício, o qualificativo profissional aplica-se a uma pessoa a partir do momento em que os peritos, naquele domínio, avalizaram as suas prestações (Le Boterf, 1997).

No caso da formação de docentes, são a mobilização de conhecimentos e do saber-fazer profissional que estão na berlinda. A avaliação assenta em competências complexas. A dificuldade de avaliá-las resulta do carácter circunstancial do objecto: as situações de formação estão submetidas a uma dinâmica social e contextual e os seus componentes não relevam unicamente dos saberes pedagógicos. Trata-se de ter em conta toda uma série de critérios que, elaborados ou não de acordo com o aprendente, devem ser considerados adquiridos, parcialmente adquiridos ou não adquiridos.

Neste processo, o acto de escrever preenche uma função análoga àquela que acaba de ser referida: permite certamente fazer um recuo em relação à experiência pedagógica. Sendo o objectivo a profissionalização do futuro formador, a escrita tem por finalidade suscitar um raciocínio teórico face às situações de ensino encontradas. Espera-se deles justificações didácticas, auto-avaliações das situações pedagógicas encontradas, reflexões sobre o comportamento dos aprendentes, o quadro contextual e os mecanismos psicológicos solicitados. Do mesmo modo, o formador espera comentários relativos à continuidade da sua acção: que adaptações são necessárias? como se deve prosseguir? existem outras soluções?

A aptidão que consiste em articular um discurso teorizante, em relação a uma prática pedagógica, poderia igualmente ser considerada como meta reflexão e incorporar-lhe o processo meta cognitivo descrito por Grangeat (1999). Esta aptidão constrói-se unicamente na continuidade do tempo. Para tornar visível este processo, as vantagens do portefolio são utilizadas como instrumento de documentação com fins avaliativos.

O portefolio torna-se então um dossiê de apresentação que permite ao aprendente provar as suas competências com fins de avaliação. Resulta daqui uma reificação dos processos de aquisição que faz desaparecer as marcas de aprendizagem. Os autores limitam-se a redigir para os sessões previstas e investem um tempo considerável no aperfeiçoamento de realizações pontuais, sendo que, raramente, é possível colocá-las numa perspectiva comparativa. Assim, o grosso da redacção geralmente é efectuado

no fim da formação ou imediatamente antes do limite da entrega dos trabalhos. Daqui resulta que o que tinha sido pensado como diário de aprendizagem dá origem a um trabalho de fim de formação.

O prosseguimento do processo e o modo de negociar e de formular os trabalhos, as tarefas e os exercícios de formação, permitem em certa medida contrariar estas dificuldades, sem, contudo, as resolver inteiramente. Isto pressupõe trocas regulares entre formadores e aprendentes, sugestões sistemáticas dos primeiros sobre possíveis entradas portefólio, a chamada de atenção constante sobre a importância de uma meta reflexão.

A continuidade do trabalho, para assegurar a regularidade na escrita, resulta mais da persistência do formador devido a pressões institucionais do que de uma motivação intrínseca do processo de formação. Daqui resulta uma diversificação que, para o formador, se traduz num trabalho de Sísifo. A gestão desta tarefa revelou-se como um desafio maior dirigido ao formador. A nossa maneira de tratar o problema consistia em impor o tratamento obrigatório de certos conteúdos, esperando que o aprendente estructure os diferentes percursos e que os enquadre conceptualmente em relação aos objectivos iniciais do projecto de formação. Exemplos análogos de enquadramento encontram-se na literatura americana (Koretz & al., 1994; Linn & al., 1991; Moss & al., 1992). Mas eles situam preferencialmente o portefólio fora do processo de aprendizagem. O estudante inclui nele os trabalhos escolares, segundo um certo número de critérios, completados pelas justificações das escolhas.

A utilização do portefólio enquanto instrumento de avaliação introduz constrangimentos similares aos descritos no dossiê de aprendizagem. A *démarche* é interessante mas onerosa em tempo e em investimento quer para o formador, quer para os aprendentes. A apreensão de uma utilização sumativa do utensílio faz com que estes exijam as regras de jogo e orientações claras, definidas *a priori*. Na opinião dos estudantes, a gestão das aprendizagens e a avaliação são da responsabilidade do formador. Eles têm dificuldade de reconhecer a complexidade de uma formação diferenciada com as suas negociações e os seus ajustamentos contínuos relativamente aos diferentes projectos individuais de formação. Paralelamente à formação, desenvolve-se, assim, um processo de apropriação da *démarche* de avaliação proposta segundo a referencialização (Figari, 2001) que passa por uma afiniação sucessiva e interactiva de um referencial de formação a partir do qual se pode declinar e fazer-se aceitar uma avaliação.

O portefolio enquanto instrumento de gestão da carreira.

Uma terceira corrente do portefolio menos conhecida nos meios educativos tem origem na gestão de recursos humanos no mundo do trabalho. Nestes últimos anos, estas ideias conheceram uma verdadeira penetração no domínio da formação e na gestão da carreira dos docentes. Com efeito, na formação profissional contínua, entende-se por portefolio de competências um instrumento de gestão de recursos pessoais e profissionais individuais, para assegurar a melhor inserção possível da pessoa no mercado de trabalho. Mais particularmente, são as preocupações ligadas à inserção das mulheres e das pessoas em situação de desemprego que conduziram a este tipo de démarches. Estão muito próximas das medidas que visam aumentar a mobilidade dos recursos humanos num ambiente económico em movimento. Na Suíça, tiveram expressão, nomeadamente, pela realização de um sistema modular de formação contínua, o que relança a questão da gestão de competências. Por esta razão, o nosso Instituto desenvolveu um instrumento de valorização de competências profissionais e de planificação de carreira (ISFPF, 1997). Sem me alongar na démarche proposta, pode resumir-se dizendo que este portefolio dito de competências procura identificar as experiências, atitudes e qualificações de uma pessoa com vista a uma reinserção ou reconversão no mercado de emprego.

Ora, são precisamente estas ideias que assumiram um interesse particular nos meios da formação de docentes e de gestores de educação. Mas a transposição do mundo do trabalho para o ensino modificou o objecto desenvolvendo uma nova dinâmica. O que no primeiro foi deixado à responsabilidade dos empregadores tende a transformar-se numa certificação no segundo. Por outras palavras, o que foi desenvolvido para permitir às pessoas à procura de emprego inventariar os seus recursos, deles extraírem os que permitem validar com precisão as competências mais apropriadas em relação ao perfil do emprego futuro, torna-se na formação dos docentes uma espécie de certificado de serviço e de formação. Consentidos pelos próprios docentes, estes certificados transformar-se-ão eventualmente num *passaporte de competências* ou um *registo criminal* sem prescrição. Neles serão mencionados os elementos de conteúdo, de duração e de avaliação das formações e dos aperfeiçoamentos seguidos, relatos dos estágios, até mesmo os relatórios dos inspectores (Jabornegg, 1996; Simon & al., 1995).

Para além da protecção de dados, um balanço de competências que abrange toda a carreira de um docente oferece, todavia, interessantes possibilidades na condição de respeitar o carácter privado do instrumento. Actualmente, interessa mais na direcção das escolas de formação para a gestão de recursos humanos e na planificação das carreiras de docentes, preocupações que nem sempre são as dos docentes, mas que são

muito importantes na formação profissional. Num tal contexto, e na condição de que o portefólio de competências pertence ao seu autor, constitui um instrumento preciso que permite ao docente fazer o balanço e negociar os seus objectivos e planos de formação tal como se faz no sector industrial (Le Boterf, 1997).

Discussão e perspectiva

Como mostrámos acima, existem diferentes entradas para o tema que condicionam o raciocínio associado ao termo portefólio. Os dois primeiros usos de aprendizagem e avaliação estão estreitamente ligados, como os dois rostos da cabeça do deus Jano.

Ao rosto juvenil deste demónio de passagem (Alain, 1974) associamos a função de aprendizagem, que relacionámos com o trabalho sobre as crenças epistémicas, o olhar intimista sobre a biografia educativa e as representações que condicionam enormemente as aprendizagens (Giordan & de Vecchi, 1994) (Wideen & al., 1998). A démarche portefólio torna-se assim uma prática de formação cuja finalidade é a de iniciar uma reflexão sobre a verdade subjectiva do aprendente. A troca com os outros aprendentes permite desconstruir a relação hierárquica entre formador-aprendente e gerar com um certo pudor o processo de descentração, elemento necessário à tematização dos factores que condicionam a aprendizagem.

Certamente importante no processo de formação, este olhar permitiria por ele próprio avaliar a capacidade de desenvolvimento de um futuro professor. Lembremos as crenças epistémicas cuja importância na formação dos professores se começa a reconhecer e as incidências que poderia ter o pensamento pós-formal dos professores em formação sobre a sua capacidade de aquisição de competências profissionais. (Baffrey-Dumont, 1999). A tentação é grande de deslizar para a avaliação. Mas esta passagem ao outro rosto parece-nos particularmente problemática se for realizada por uma démarche portefólio. Tememos que, em vez de sondar a verdade subjectiva do aprendente, ela apenas o conduza a antecipar um comportamento que ele julga corresponder às expectativas do formador.

Eis-nos chegados ao outro rosto deste deus dos inícios, o do velho que facilmente relacionamos com a avaliação cujo juízo intervém sempre *a posteriori*. Ela aprecia as produções do aprendente a partir da bitola dos critérios, quer sejam impostos, quer resultem de um processo de *referencialização* (Figari, 2001). O que é fascinante é que, para ser aceite pelos aprendentes, a referencialização exige retornar ao primeiro rosto,

quer dizer, induzir um processo de aprendizagem sobre a própria avaliação (Grangeat, 2001).

A analogia com Jano deixa de ter que ver com o utilidade que lhe temos vindo a atribuir no momento em que o portefólio é associado à gestão de competências. Uma primeira distinção impõe-se quanto às pessoas que têm acesso aos dossiês produzidos. Com efeito, os interesses são completamente diferentes se o portefólio serve de instrumento de gestão ou de controlo administrativo da carreira, quer dizer, da formação contínua de docentes. No segundo caso, o instrumento sofre uma transformação profunda. O que era um instrumento complexo, aberto e subtil, degenera num procedimento administrativo constrangedor, útil certamente, para definir objectivos anuais, controlar se a obrigação de realizar cursos de formação contínua, às vezes inscritos na lei, é respeitada, até para fixar um salário em função da performance.

Quanto à pertinência de um certificado obrigatório, enriquecido por algumas considerações metacognitivas que são actualmente objecto de numerosos debates, a dúvida continua a ser legítima. Na nossa opinião, a gestão de recursos humanos é incompatível com uma *démarche* metacognitiva. Como, por exemplo, tornar visíveis os conflitos cognitivos sem colocar em perigo o docente na sua procura de emprego?

As três variantes do portefólio analisadas acima têm em comum o facto de cada modelo tomar como ponto de partida os aprendentes. O que continua seduzir, com a excepção da sua subtilidade, é a esperança de se poderem seguir as marcas destes processos subtis que são as aprendizagens individuais.

Pondo de lado as indicações sobre o *como...*, o *quê*, a *frequência...* e o *tempo...*, poucas contribuições analisam em que é que as diferentes abordagens do portefólio actualizam os modelos subjacentes de profissionalização (Lessard, 1998). São provavelmente as amálgamas entre o modelo do prático reflexivo de Schön (1994) e a concepção de Dill (1990), justificando a formação a partir de um conjunto de conhecimentos pedagógicos pertinentes suportados pela investigação ou o modelo que se inspira nos conceitos de *productivity research* (Fraser & al., 1987), que produzem estes usos híbridos entre o dossiê de aprendizagem e o instrumento de avaliação.

No momento em que se recorre ao portefólio nestes dois primeiros usos, somos sempre surpreendidos até que ponto o instrumento influi sobre os conteúdos e os métodos da formação no seu conjunto. As experiências que pudemos realizar mostram que os formadores desempenham um papel central cuja importância é frequentemente subestimada. Um portefólio sem acompanhamento sistemático perde rapidamente a sua substância e o instrumento de formação muito complexo regride ao nível de ins-

trumento de introspecção formal. Não é possível suscitar uma mudança formadora se os autores dos portefólios não se implicam, se os seus documentos contêm afirmações triviais ou se a dimensão subjectiva da aprendizagem asfixia qualquer consideração de natureza profissional.

O presente artigo teria podido igualmente intitular-se *variações para portefólio*, na medida em que o instrumento suscita uma grande quantidade de usos. Em relação à nossa experiência institucional, estas reflexões procuraram elucidar o que se esconde atrás desta etiqueta. Expressamos, para concluir, o simples desejo de uma definição mais operatória. No que nos diz respeito, preferimos renunciar a este termo, a favor de conceitos mais precisos, explicitando as diferenças de realização que existem entre um dossiê de aprendizagem, um portefólio de avaliação e um portefólio de competências.

Bibliografia

- Alain, R. (1974). *Le Robert* (S.E.P.R.E.T. Ed., Vol. 2): Robert Paul.
- Baffrey-Dumond, V. (1999). «Les croyances épistémiques et leur importance dans l'apprentissage». In C. Depover, & al. (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, pp. 159-172. Bruxelles: De Boeck.
- Barth, B.-M. (2000). *L'évaluation comme instrument pour la formation intégrale*. Fremantle Australie: non publié.
- Behrens, M. (1997). «Das Portfolio zwischen formativer und summativer Bewertung». *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 176-184.
- Behrens, M. (1999). *Miniwerkstatt Portfolio*. Lausanne: ISPPF (Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle).
- Behrens, M. (2000). «Le Portfolio, un moyen d'améliorer le dialogue entre formateur et apprenant». *Mesure et évaluation en éducation*, 20 (3), 55-83.
- Crahey, M. (1989). «Notes de Synthèse: Contraintes de situation et interactions maître-élève, Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible». *Revue Française de Pédagogie*, 7/8/9, 67-94.
- Dill, D.D., & A. (1990). *What Teachers Need to Know, The Knowledge, Skills, and Values Essential to Good Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferry, G. (2000). *Histoire de vie ou légende de soi?* [Htm]. Biennale de l'éducation et de la formation. Available: <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/Contrib/Long/L145.htm> [2001].
- Figari, G. (2001). «Réinterroger l'évaluation d'un point de vue social». G. Figari, & al. (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée - regards scolaires et socioprofessionnels*. pp. 235-236. Bruxelles: De Boeck.
- Fraser, B. J., & al. (1987). Syntheses of Educational Productivity Research. *International Journal of Educational Research*, 11, 145-252.
- Giordan, A., & al. (1994). *Les origines du savoir*. Lausanne et Paris: Delachaux&Niestlé.
- Grangeat, M. (1999). «Processus cognitifs et différenciation pédagogique». In C. Depover, &

- al. (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. pp. 115-127. Bruxelles: De Boeck.
- Grangeat, M. (2001). «L'évaluation des dispositifs d'enseignement et ses effets sur les parcours d'apprentissage des élèves de l'école primaire». (Ed.) *Actes du colloque international de l'AECSE de Lille*.
- ISPPF (1997). *Portfolio personnel de compétences* (Matériel pédagogique). Lausanne: ARRA, ISPPF. (Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle).
- Jabornegg, D. (1996). *Das Portfolio. Möglichkeiten und Grenzen einer alternativen Prüfungsform*. St. Gallen: IWP.
- Koretz, D., & al. (1994). The Vermont Portfolio Assessment Program: Findings and Implications. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 13 (3), 5-16.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Ed. d'Organisation.
- Lessard, C. (1998). «La professionnalisation comme discours sur les savoirs des enseignants et les nouveaux modes de régulation de l'éducation». Paper presented at the Colloque REF 98 - *Savoirs, rapports aux savoirs et professionnalisation*. Toulouse.
- Linn, R. L., & al. (1991). «Complex, Performance-Based Assessment: Expectations and Validation Criteria». *Educational Researcher*, 20(8), 15-21.
- Marsh, H. W. (1987). "Students' Evaluation of University Teaching: Research Findings, Methodological Issues and Directions for Future Research". *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388.
- Moss, P. A., & al. (1992). «Portfolios, Accountability, and an Interpretative Approach to Validity". *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11 (3), 12-21.
- Oser, F. (1997). «Standards in der Lehrerbildung, Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse». *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(2), 210-228.
- Paquay, L., & al. (1998), «Compétences professionnelles privilégiées dans le stage en vidéo-formation». L. Paquay, & al. (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* pp. 153-179. Bruxelles: De Boeck.
- Paulson, L. F. (1994). *A Guide for Judging Portfolios*. Ainsworth Cir. Portland. OR: Measurement and Experimental Research Program of the Multnomah Education Service District.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Logiques.
- Simon, M. & al. (1995). «Opérationnalisation d'un modèle d'évaluation 'sur mesure' du personnel enseignant». *Mesure et évaluation en éducation*, 17(1), 45-65.
- Weiss, J. (2001). «Le portfolio en classe n'est pas une panacée», *Educateur Magazine*, 2, 10-11.
- Wideen, M., & al. (1998). «A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the case for an Ecological Perspective on Inquiry». *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.

Résumé

Le domaine de l'éducation connaît un considérable enthousiasme par le *portfolio*. Et, cependant, les voix discordantes semblent énoncer que la séduction a dépassé son paroxysme. La revue Suisse *Educateur Magazine* dans une édition récente pose la question: *instrument de formation ou sable pour les yeux?* Quelques enseignants en formation critiquent l'instrument parce qu'ils craignent que l'économie soit en train de saisir l'éducation. Malgré les réserves, les projets se diffusent, surtout au niveau de la formation des enseignants. Dans la formation professionnelle, L'Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle (ISFPF), à Zollikofen et à Lausanne, a aussi été contaminé par la *portefoliomanie* et travail, depuis 1995, sur des différents projets, lesquels ont été, ou objet de rapports dans les revues spécialisées (Behrens 1997, 2000), ou ont contribué pour les débats politiques de la formation professionnelle (ISFPF, 1997) ou, encore, ils ont été repris dans les ateliers de formation Behrens. Cet article montre comment les pratiques de portfolio, toutes très proches, peuvent obéir à des finalités très différentes. En effet, quand les enseignants en formation préparent les applications du portfolio, ils sont souvent surpris par la polysémie du concept, aussi que par la multitude des usages y associés. L'absence d'une clarté conceptuelle oblige les propositions présentées à osciller entre une utilisation en tant que support à l'apprentissage, démarche d'évaluation ou outil de gestion du parcours professionnel.

Abstract

The area of education knows a considerable ardour by the *portfolio*. However, the discordant voices seem to advertise that its passion has overcome its paroxysm. The Swiss *Educateur Magazine* in a recent edition puts the question: *instrument of training or sand for the eyes?* Some teachers in service criticize the instrument because they are afraid that economy has been confiscating the education. Besides these reserves, projects diffuse themselves, namely in teacher's training. In the field of professional training, Swiss Pedagogic Institute for the Occupational Formation (ISFPF), in Zollikofen and Lausanne, was also contaminated for the *portefoliomania* and works, since 1995, on different projects. They were object of stories at the specialized magazines (Behrens 1997, 2000), they contributed for the politicians brainstormings about the occupational formation (ISFPF, 1997) or they were recaptured at the ateliers of Behrens formation. The present article shows how the practices of portfolio, adjacently ones to the others, can conform very different objectives.

As effect, when teachers in service prepare the applications of portfolio, they are many times surprised by the polysenses of the term and about the multitude of uses which are associated. The non-existence of an explicitness concept does with that proposals presented oscillate amidst the application as help to the learner, evaluation procedure or as a utensil of managing of the career.