



HAL
open science

Configuration de l'expérience et ingénieries du portfolio

Hervé Breton

► **To cite this version:**

Hervé Breton. Configuration de l'expérience et ingénieries du portfolio. Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale, Editions de L'Harmattan, 2016, 978-2-343-10662-5. hal-03245913

HAL Id: hal-03245913

<https://hal.science/hal-03245913v1>

Submitted on 23 Sep 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

[PREPRINT] BRETON, H. (2016). Configuration de l'expérience et ingénieries du portfolio. Dans B. Savarieau et M. Boissard (dir.), *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale* (p. 55-68). Paris : L'Harmattan.

Hervé Breton

hervé.breton@univ-tours.fr

<https://orcid.org/0000-0003-3536-566X>

Université de Tours, EA7505, France

Configuration de l'expérience et ingénieries du portfolio

Graduellement et irrémédiablement, les textes successifs portant sur la formation des adultes prennent acte de l'incertitude croissante et de la caducité des logiques prédictives pour penser la vie professionnelle. Plus que d'être orienté, il s'agit d'apprendre à évoluer professionnellement entre maintien d'un cap, saisie des opportunités et culture des possibles. Ces apprentissages de ce qu'il est convenu d'appeler – depuis la loi du 5 mars 2014 – « l'évolution professionnelle » peuvent s'accompagner dans le cadre des démarches de portfolio fortement ancrées dans les courants de la formation expérientielle venus en France *via* le Québec vers la fin des années 1970. Pour ces approches, réfléchir son expérience afin de penser ses valeurs et ses acquis puis les configurer à l'échelle de la vie professionnelle participe d'un travail de formation propice au développement de capacités d'évolution et d'auto-orientation. Cependant, et de manière paradoxale, les lois successives sur la formation en France depuis 2003 ont promu des approches du portfolio visant non pas l'accompagnement des processus de « valuation » de l'expérience, mais la valorisation des compétences pour le développement de l'employabilité.

Nous proposons ici de penser les ingénieries du portfolio à partir des modalités d'analyse et de configuration de l'expérience qu'elles proposent. Cela nous conduit à différencier les théories des acquis expérientiels sous-jacentes aux démarches de portfolio, pour ensuite analyser les modalités par lesquelles ils sont décrits, évalués, « valués » et configurés. Par ce travail, le portfolio se trouve questionné dans ses finalités, ses pratiques, à partir d'une phénoménologie herméneutique et pragmatique de l'expérience et des acquis expérientiels.

1. Pratiques d'inventaire et logique d'employabilité dans les portfolios

Dans un récent article (Breton, 2013), nous avons avancé deux repères pour penser les démarches portfolio : les pratiques d'inventaire et les processus réflexifs portant sur l'expérience constituée. Les opérations d'inventaire procèdent par repérage et mise en ordre, souvent chronologique, des expériences professionnelles. Cette activité d'ordonnement est une opération dont la complexité s'accroît si elle s'ouvre aux domaines d'existence (Berteaux, 2005) autres que professionnels. Restreinte au parcours professionnel, elle reste assez proche du traditionnel Curriculum Vitae (CV). En effet, recenser les emplois occupés de manière chronologique, c'est grosso modo le prérequis pour la réalisation du CV. Alors que dire de plus ? Les démarches de portfolio standards, centrées sur la valorisation de l'expérience et l'employabilité, ne dépassent pas véritablement le stade de la mise en ordre de l'expérience pour la constitution d'une liste organisée de références.

Nous pensons par exemple au « Passeport Formation » qui fut mis en place à la suite des Accords Nationaux Interprofessionnels du 07 janvier 2009.² La problématique rencontrée dans ce type de démarche est de dépasser un usage restrictif du portfolio, se caractérisant par une logique de classement thématique des expériences dans les onglets numériques mis en ligne. La même problématique est constatée dans la démarche de portfolio initiée par les Directions Régionales de l'ONISEP lors de la mise en œuvre du Webclasseur Orientation. Nous renvoyons ici à la Lettre Infos ONISEP Equipes éducatives n°9, de septembre 2011 mis à jour en 2013. Le dépassement des pratiques de classement des expériences, à partir des supports en ligne, suppose de réinterroger ce qu'est l'expérience professionnelle.

Une première bifurcation dans les démarches portfolio apparaît ici : s'arrêter à un catalogue d'expériences décrites de manière générique ; avancer vers une personnalisation supposant alors de faire des choix dans ce qui va être réfléchi et travaillé. L'opération d'inventaire ouvre les possibilités de choix pour l'analyse de l'expérience. Il faut pour s'y engager, statuer sur deux paramètres principaux : les périodes et les sphères de la vie adulte. Lorsque l'inventaire s'amorce à partir de la fin

d'un cycle ou d'un cursus scolaire, le choix se porte assez naturellement sur les années d'étude et recense les stages et travaux saisonniers. Pour les adultes ayant déjà un parcours professionnel de plusieurs années, cette opération risque d'être épuisante si elle n'est pas contenue.

Périodes de vie Sphères de la vie adulte	Périodes précédant l'entrée dans la vie active	Périodes durant la vie active
Sphère des études et des formations	Moments d'orientation Cursus suivis en formation initiale	Formation continue, Période de professionnalisation
Sphère des emplois durant la vie active	Travaux saisonniers Stages	Fonction, missions, activités, conduites
Sphère des intérêts, et rencontres	Engagements militants, activités associatives, sportives, voyages, rencontres significatives	

Tableau 1 – Critères pour la définition des périmètres de la démarche d'inventaire dans les portfolios

Aucun inventaire n'est exhaustif, et ce n'est pas la finalité de la démarche que d'aboutir à une recension à la fois exacte et complète. Le travail de définition des périmètres est une opération en soi et une étape nécessaire pour poursuivre vers l'analyse d'une ou plusieurs expériences. En effet, à ce stade, les résultats atteints sont restreints à la constitution d'un stock « d'expériences » potentiellement utiles pour l'étayage d'un CV en fonction des circonstances à venir de la vie professionnelle. Recenser les formations, emplois, stages, fonctions tenues, missions réalisées et activités conduites, peut procéder d'une logique d'étayage du profil professionnel par accumulation de références pour le maintien de l'employabilité. Cependant, la conduite de la vie professionnelle contemporaine peut difficilement se restreindre à ce principe d'accumulation souvent associé à une

recherche d'adéquation entre offre et demande sur le marché de l'emploi. S'orienter et évoluer professionnellement nécessite de réfléchir ses acquis, de formaliser ses ressources, bref, de penser son style (Clot, 1999) et même sa vie (Pineau, 1984).

2. Explicitation de l'agir et savoirs tacites

Les pratiques d'inventaire procèdent, dans les démarches de portfolio, d'une mise en sens du parcours. La démarche, à ce stade, peut s'arrêter, ou continuer vers une analyse réflexive des acquis de l'expérience. Ce passage de l'inventaire à l'analyse des acquis suppose une forme de « conversion » du regard, afin de s'intéresser aux pratiques situées dans des situations concrètes. Dans les pratiques d'inventaire, l'expérience recueillie et réfléchie porte sur de longues périodes avec, pour intention principale, une recherche de constitution de références afin d'attester de compétences ou d'une expertise dans un domaine particulier. L'analyse porte alors sur la durée des expériences, la régularité des emplois occupés, les similarités de fonctions et de postes. Réfléchir les acquis expérimentiels, c'est s'intéresser aux expériences singulières, à la pratique située dans des actions concrètes, soit s'engager dans une pratique réflexive à partir d'exemples contextualisés.

Le changement de regard porté sur l'expérience vient transformer les modes d'implication de la personne dans la démarche portfolio. En effet, expliciter son expérience, c'est dans un premier temps mettre en suspens le « déjà connu » de l'activité, en cherchant à en décrire les actes, gestes, inférences et raisonnements dans les situations de travail concrètes. Il s'agit d'une épreuve nécessitant souvent un accompagnement, lors d'entretiens individuels, ou dans des activités collectives d'analyse de pratiques. Ce type d'activité réflexive vise les prises de conscience par les passages du tacite à l'explicite, à compter de l'expression de l'expérience dite en première personne (Depraz, 2001). Le premier enjeu de l'explicitation des pratiques pour les démarches de portfolio réside dans l'exercice du réfléchissement de l'agir en situations concrètes, pour une mise en mots détaillée des actes conduits et des ressources de l'action. En s'intéressant à la pratique située, le professionnel prend un détour et met en suspens (Breton, 2009) les formes génériques du discours sur la pratique.

Ce passage d'une expérience à valoriser, selon une logique d'exposition de références, vers une expérience à expliciter pour conscientiser et

faire reconnaître les savoirs tacites conduit à réfléchir la question des acquis expérimentiels en lien avec les travaux sur la formation des habitudes (Romano, 1999). Tout apprentissage est une habitude d'abord naissante résultant de la « *sédimentation d'une intention pratique* » (Flajoliet, 2004, p.27). Par la répétition des activités et des gestes réalisés au quotidien, se constituent de manière silencieuse les savoirs d'action. L'intégration des gestes et leur coordination forment graduellement des capacités, sans que ce processus de constitution soit noté ou remarqué par le professionnel lui-même. En d'autres termes, l'acquisition d'une pratique se réalise sur un mode tacite, les processus de sédimentation ne résultant pas d'un effort volontaire. Elle s'opère au gré des actions conduites en situations concrètes, sans qu'il soit nécessaire d'y prendre garde. L'attention reste portée sur la manière d'opérer pendant l'action, non sur les traces et souvenirs résultant de la conduite de l'action. Dans cette perspective, expliciter sa pratique, c'est découvrir et conscientiser ce qui s'est incorporé et intégré au cours de l'expérience sur un mode tacite. La démarche procède d'une conscientisation de savoirs sédimentés. Selon cette approche des acquis expérimentiels, la reconnaissance par soi-même des savoirs incorporés précède leur exposition et valorisation.

La claire compréhension des processus de sédimentation de la pratique et de la formation des acquis de l'expérience se révèle déterminante pour la forme que vont prendre les démarches de portfolio. Formaliser ses acquis suppose une prise de parole « en première personne », pour l'expression d'expériences singulières à réfléchir et thématiser. Par ce travail, le portfolio devient singulier et sa démarche plus formative. À ce stade, le professionnel dispose à la fois de références mobilisables pour attester d'emplois et d'activités conduites (démarches d'inventaire), et d'exemples de situations de travail décrites de manières détaillées à partir desquelles des savoirs d'action ont été formalisés.

3. Penser les acquis expérimentiels à partir des capacités et habitudes

Par-delà les différentes situations analysées et explicitées, des continuités et des régularités perdurent « en creux » de la vie professionnelle. Si les savoirs peuvent se constater dans des situations de travail concrètes, à partir d'exemples situés, qu'en est-il de leur existence dans « l'entre » de ces différentes situations ? Les démarches portfolio,

conçues dans une optique de capitalisation de compétences, pourraient laisser croire que les savoirs et compétences sont substantiels, et qu'il suffirait de les objectiver pour ensuite les ranger et les transporter. C'est l'un des leurre des logiques trop didactiques que de chercher à objectiver de manière formelle les savoirs d'action. Batal et Fernagu-Oudet (2013, p.45) posent le problème en conclusion de leur article de la manière suivante : « si les compétences sont le résultat de la combinaison de ressources, ne faudrait-il pas se pencher sur la question de la conversion de ces ressources et non sur leur résultat ou leur déclinaison ? ».

En réfléchissant les modalités de variation de l'agir au gré des situations, le regard sur l'expérience change de nouveau, pour s'intéresser non plus aux résultats constatés dans des circonstances professionnelles situées, mais à l'analyse des processus par lesquels une pratique évolue, se transforme, varie au gré des contextes et de la complexité des situations rencontrées. Au-delà des expériences successives perdurent des capacités et des habitudes professionnelles se manifestant dans et entre les différentes situations concrètes. Pour penser ces capacités et habitudes, il nous faut revenir sur le terme d'expérience acquise, et forger une théorie des capacités. Le recours à ces notions met l'accent sur les processus qui perdurent « entre » les expériences significatives, repérées et explicitées. Pour illustrer ce propos, nous proposons une métaphore culinaire : dans la cuisine japonaise, on trouve un ingrédient (nommé « *umami* »), présent dans un très grand nombre de plats et qui ne se détecte au goût que par son absence. De même, les capacités imprègnent la pratique sans que cela soit manifeste ni remarquable. Elles constituent le fond de la pratique, ce par quoi le vécu professionnel acquiert sa continuité et son unité. Bourdieu (1998, p. 53) définit les capacités de la manière suivante : « Attribuer une capacité, c'est signaler l'existence d'une certaine possibilité, au sens d'une non-impossibilité, sans se prononcer aucunement sur les chances qu'a cette possibilité de s'actualiser ».

Selon cette définition, la capacité ne comprend pas dans son dynamisme de forces tendancielle. Elle ne relève pas d'un schème d'action devenant probable dans une classe de situations ni pour un type d'actions. Elle résiste aux tentations programmatiques, probabilistes et didactiques visant à sa modélisation. Les acquis de l'expérience, pensés à l'aune des capacités ne sont donc ni substantiels, ni même tendanciels.

Ils ne se présentent pas dans l'agir professionnel comme des automatismes rodés au point d'être devenus des réflexes efficaces, mais comme des variations possibles de dispositions de pensées et d'actions, selon des configurations émergeant au gré des situations de travail.

Cette variation possible des dispositions d'action signe une capacité d'ajustement de la pratique, au gré des contextes rencontrés et au cours de la vie professionnelle. Elle s'acquiert par l'immersion dans des situations professionnelles diverses et variées, conduisant pour chacune à inventer, et ainsi à « se réinventer ». Elle constitue une force pour le professionnel. La formation de ces capacités est le résultat de la sédimentation des actes, gestes et inférences réalisés dans le cours de l'action. Cette dynamique d'accumulation comporte une dialectique entre répétition et variation, aboutissant aux processus d'intégration des savoirs dans le corps. *Via* cette habitude se produit une incorporation des gestes qui, chemin faisant, deviennent naturels ou, plus exactement, spontanés. La force de l'habitude réside dans cette capacité par laquelle l'action devient possible sans le recours de la volonté ou de l'effort. Par la force de l'habitude, le professionnel agit en prenant appui sur les ressources de la spontanéité, ce que Ricœur (2009) nomme un « involontaire corporel » et Billeter (2012, p. 48), une « *puissance agissante* » : « Comme c'est l'intégration qui produit la puissance agissante, on peut dire que c'est elle qui produit cette forme de liberté. Elle crée la liberté d'accomplir le geste ou de l'imaginer ».

4. Valuation des acquis expérimentiels et conduite de la vie.

Par ce recours aux notions de capacités et d'habitudes, nous avançons une conception dispositionnelle des acquis expérimentiels. Elle se trouve synthétisée dans cet extrait de l'article de Rodrigo (2004, p. 18) : « Savoir, c'est, ou bien avoir en main les connaissances que l'on a acquises et en faire un réel usage (khrèsis), ou bien avoir le pouvoir effectif de se saisir de ces connaissances parce qu'on les a déjà sous la main ». L'expérience acquise relève d'un pouvoir d'agir compris comme une capacité d'action, en lien avec des ressources acquises au gré des circonstances. Les constater suppose leur explicitation à partir de situations de travail concrètes. Cependant, ce procédé est une « réduction » (Vermersch, 2003). L'analyse de situations sert simplement d'indice pour réfléchir des capacités imprégnant le flux continu de l'expérience.

Cette réduction de l'agir, nécessaire dans les portfolios (comme dans la VAE) pour la formalisation de la pratique, n'est pas une finalité en soi. Elle n'est qu'un procédé pour expliciter les savoirs « qui sont sous la main » et dont il est possible de constater l'effectivité à partir de situations professionnelles situées. De nouveau, le regard porté sur l'expérience doit changer, en resituant ces différents moments explicités de la vie professionnelle dans la continuité d'un parcours. Une réflexion est à conduire, pour penser ces différentes situations à l'échelle de périodes d'emploi, et bien souvent de périodes de vie, afin d'indiquer la continuité de la pratique et la variété des situations rencontrées. Expliciter un style professionnel revient alors à savoir décrire son agir sur différentes échelles : une échelle formelle par l'exposée des références ; une échelle « micro phénoménologique », à partir d'actes et de gestes situés dans l'expérience concrète ; et une échelle « biographique », par mise en sens des différents moments évoqués, permettant d'objectiver les capacités de variation de la pratique dans l'emploi, et ainsi les capacités d'évolution professionnelle.

Au regard des enjeux assignés par les lois récentes sur la formation professionnelle, variation des pratiques, pouvoir d'agir et capacités d'évolution professionnelle devraient être les sujets principaux des démarches portfolio préconisées. Les finalités poursuivies dépassent alors la simple constitution du profil professionnel. Constituer son portfolio à partir de situations significatives, car porteuses d'intérêt, de valeurs (Dewey, 1939), de pertinence d'action, c'est établir des repères pour penser les pratiques et leur sens dans le parcours, puis en réfléchir les possibles évolutions. Plus largement, la reconnaissance de ces moments participe d'un travail de prise en considération, par « saisie attentionnelle » (Depraz, 2014) de moments particuliers, parfois décisifs, pour leur réfléchissement dans leurs dimensions longitudinale (principe de continuité) et latérale (principe d'étendue). Cette activité de valuation de l'expérience, comprise comme un processus par lequel le sujet attribue de la valeur à des vécus particuliers et les configure dans son histoire, concourt à former des capacités de « conduite de la vie » (Girel, 2007). Conduire sa vie professionnelle, dans cette optique, c'est « valuer » son expérience dans une dialectique entre « appréciation » de moments significatifs et élaboration de perspectives d'avenir.

Ce travail, possible dans les démarches de portfolio, est, nous l'avons dit d'actualité dans les textes récents de la formation professionnelle. Sur le plan politique, la récente mise en place du Compte Personnel de Formation, du fait de l'accord national interprofessionnel (ANI) du 14 décembre 2013 aboutissant à la loi du 05 mars 2014, confirme ce que Mériaux avait déjà identifié dans son article de 2009, à savoir la responsabilisation croissante des professionnels dans le pilotage de leur parcours. Dans cet article intitulé « Les parcours professionnels : définition, cadre et perspectives » (Education Permanente n°181), en retraçant l'usage de la notion de parcours au fil des ANI successifs, il indique que son premier usage se situe dans l'ANI du 13 octobre 2005. Le terme sera ensuite mentionné à vingt reprises dans l'ANI de 2008, puis à quarante-huit reprises dans l'ANI de 2009. L'ANI de 2013, par l'usage des termes de Compte Personnel de Formation, parachève cette logique d'individualisation de la capacité à rester employable et à évoluer professionnellement. Le concept « d'évolution professionnelle » en est l'une des pierres angulaires, sans qu'il ne soit vraiment défini.

5. Configuration l'expérience dans les ingénieries du portfolio.

Nous avons avancé dans les sections précédentes trois modalités de configuration de l'expérience et de ses acquis, afin de les penser en lien avec les ingénieries du portfolio. La première modalité privilégie la notion de « stock » d'expériences pour la production de références professionnelles. La seconde pense l'expérience dans sa singularité, à partir de situations de travail concrètes, dans lesquelles les acquis expérimentiels sont réfléchis. Par la troisième modalité, l'expérience est travaillée à l'échelle du parcours, dans ses régularités, ses continuités et discontinuités, à partir des capacités qui perdurent aux situations particulières.

Dans les ingénieries du portfolio, ces trois conceptions de l'expérience sont à conjuguer plus qu'à opposer. Produire son portfolio peut alors procéder de la conduite d'une démarche en trois temps, par laquelle l'expérience acquise est recensée et classée (1), puis réfléchi et explicitée lors de moments significatifs et situés (2), avant d'être « mise en récit » dans une perspective d'historicité (Lainé, 2004) (3). À l'aune de ces trois temps, une cartographie des ingénieries de l'accompagnement du portfolio peut être réalisée (tableau 2).

La centration des ingénieries sur la première phase est classique. Elle vise prioritairement le développement d'une employabilité, construite sur un principe d'accumulation d'expériences et de références. Les portfolios sont alors des *curriculum vitae* renforcés et dépliés, parfois en lien avec les référentiels et fiches emplois-métiers. Une centration sur les deux premières phases construit une approche œuvrant principalement à l'identification des compétences, en vue de leur validation et/ou de la reconnaissance des acquis. Une démarche intégrant les trois temps ouvre vers l'analyse des évolutions du style professionnel, des valeurs et des attentes dans le cours de la vie adulte. Clot (2007) définit le style comme « *un mixte qui décrit l'effort d'émancipation du sujet* » (p. 20) par la prise de distance réfléchie avec les règles collectives du métier (le genre) et avec les croyances et le sens attribués dans l'histoire personnelle au métier et plus largement à la vie professionnelle.

Ingénieries du portfolio	Finalités du portfolio	Modalités pédagogiques
Modalités de configuration de l'expérience		
Temps 1 : l'inventaire des expériences	Recenser les références professionnelles dans le parcours	Repérage chronologique des emplois et fonctions occupés
Temps 2 : l'explicitation des acquis de l'expérience	Expliciter les acquis dans des situations concrètes	Atelier en sous- groupes pour l'explicitation de l'expérience
Temps 3 : la configuration des acquis expérimentiels	Configurer les acquis dans la durée du parcours de la vie professionnelle	Histoire de vie en formation, récits de vie

Tableau 2 – Modalités de configuration de l'expérience dans les ingénieries du portfolio

En distinguant ces trois temps, nous proposons trois repères pour penser les niveaux d'ingénierie du portfolio (Ardouin, 2003). La primauté accordée aux pratiques d'inventaire centre le portfolio sur la recherche d'une mise en correspondance du profil professionnel avec les opportunités du marché de l'emploi. Cette démarche de type « diagnostic » (Aubret, 1996) cherche à réduire les écarts entre les besoins du marché de l'emploi et le profil professionnel, en valorisant les emplois occupés et les qualifications acquises du futur candidat. Un second type de démarches pense le portfolio dans une perspective de professionnalisation et de qualification, à partir de l'analyse des expériences. Sont privilégiées ici les activités réflexives sur les pratiques dans une visée de reconnaissance et de validation des acquis, ou du suivi des parcours de formation par l'évaluation des compétences. Le portfolio est là au service du « développement professionnel ». Un troisième type de portfolio avance selon une approche biographique. La démarche concourt alors à la mise en sens du parcours, en resituant dans la longue durée, les moments de réorientation, de transition et d'évolution de la vie professionnelle. Cette approche pense les alternances dans le parcours entre vie familiale, sociale et professionnelle, entre périodes de stabilité et moments de transition, phases d'engagement actif et congés sabbatiques, alternances resituées dans le temps long des âges de la vie adulte.

6. L'expérience dans trois démarches de portfolio : en IFSI, Lycées des Métiers et milieu universitaire

Nous allons, dans cette dernière section, réfléchir les oscillations dans les démarches portfolio à partir des regards qu'elles conduisent à porter sur l'expérience. Nous le faisons à travers l'analyse de recherches-action que nous avons accompagnées au cours de ces cinq dernières années en présentant trois exemples : 1) l'accompagnement de la démarche portfolio dans des Instituts de Formation en Soins Infirmiers (IFSI) en Région Centre ; 2) l'accompagnement dans le cadre d'une recherche-action-formation auprès des Lycées des Métiers de l'Académie Orléans-Tours pour la structuration de démarches portfolio, visant l'insertion professionnelle des élèves à la sortie du système scolaire (projet Inserpro à l'adresse : <http://www.inserpro.eu>) ; 3) l'accompagnement d'étudiants dans le cadre d'un master 2 spécialisé sur les pratiques et métiers de la formation des adultes. Pour ces différentes actions, l'enjeu a été de penser et/ou de construire des ingénieries à

destination d'équipes pédagogiques pour faire vivre la démarche portfolio, la comprendre et en réfléchir les finalités.

Concernant le premier exemple, celui des IFSI, le support portfolio est finalisé dès l'entrée dans la démarche, l'étudiant n'en est que très partiellement le propriétaire, et le référentiel de compétences est complètement intégré dans le support. Ce type de démarche privilégie l'évaluation des savoirs professionnels à partir de critères standards : acquis, à améliorer, non acquis... Les enjeux de l'évaluation et de la validation orientent la démarche portfolio vers des pratiques d'analyse de l'expérience conjuguant les logiques de démonstration et de valorisation des acquis en lien avec les critères normés du référentiel. Le portfolio infirmier, proche d'un livret d'apprentissage, peut conduire les étudiants, du fait de sa structure, à chercher des formes de correspondance entre les pratiques acquises au cours des stages et les attendus du référentiel. Il revient alors aux formateurs des IFSI (c'était l'un des objets de la recherche-action) de savoir alterner entre des postures d'accompagnement à la pratique réflexive et des postures plus normatives, notamment dans les activités de relecture des écrits du portfolio entrant dans la procédure de validation.

Second exemple, celui d'une recherche-action conduite dans les lycées professionnels de l'académie d'Orléans-Tours. L'enjeu a été de former, entre 2009 et 2013, les enseignants des matières générales et techniques pour qu'ils accompagnent ensuite leurs élèves dans une démarche de portfolio centrée sur l'explicitation des acquis dans une visée d'insertion professionnelle. L'une des difficultés a été durant cette action de relativiser le poids des programmes scolaires dans les pratiques enseignantes qui laissent peu de temps disponible pour accompagner les élèves dans des ateliers visant l'expression de l'expérience en première personne (Depraz, 2011). La prise de parole « en première personne » engage vers une description de l'expérience à partir de l'éveil des souvenirs déposés et de leur description par l'usage de la première personne du singulier. Une démarche s'est construite, d'une durée de trois années, dans une recherche constante d'équilibres, entre la standardisation de la démarche s'organisant à partir d'un support unique, et l'accompagnement d'une démarche personnalisée et appropriée par chacun des élèves, les conduisant à se questionner sur leurs ressources, leurs intérêts et aspirations, en lien avec le devenir professionnel. Accompagner les élèves à parler de leurs souhaits, de

leurs centres d'intérêts, des expériences qui ont « fait sens » dans leur parcours, de « ce à quoi ils tiennent » pour leur devenir, s'est révélé une épreuve, parfois pour les élèves, souvent pour les enseignants, finalement peu formés à accueillir les récits d'expérience des élèves.

Troisième action, celle de l'accompagnement que nous réalisons auprès d'étudiants en formation continue dans le cadre du master IFAC (Ingénierie et Fonctions d'Accompagnement en formation) de l'Université de Tours depuis 2006 (Breton, 2013). Dans le cadre de cette formation, la démarche portfolio s'amorce sans support défini et se conjugue avec un travail de recherche par production de savoirs, croisé avec des unités de formation portant sur les métiers de l'accompagnement. L'ingénierie du Master croise ainsi plusieurs dynamiques expérientielles : la réflexion sur les parcours et histoires de vie, l'explicitation des expériences significatives, la mise en problème de thèmes émergents de la vie adulte pour leur transformation en objets de recherche. Le cheminement vécu dans la démarche portfolio articule les processus de mise en sens, mise en intrigue et mise en perspectives de l'expérience (Ricœur, 1990). La démarche portfolio a lieu au long cours et s'inscrit généralement pour les étudiants dans un moment transitoire ayant motivé leur reprise d'études. Le travail réflexif qui s'instaure, tant sur la durée du parcours que sur ses moments significatifs, conjugué avec la conduite d'un projet de recherche, étaye les processus de valuation de l'expérience dans une dynamique de formation de soi.

Conclusion partielle

Notre propos a été de montrer, à travers ces trois exemples présentés, que les formes qu'empruntent les démarches portfolio déterminent les modalités d'accueil, de réflexion et de configuration de l'expérience. Les formes instrumentales de portfolio développent une approche des acquis expérientiels à partir d'observables tendant à la mesure et la conformité. À l'inverse, les formes très ouvertes vont resituer ces acquis dans le parcours professionnel, et vont les penser en lien avec les valeurs pour accompagner les processus d'auto-orientation et d'autoformation. Questionner les ingénieries du portfolio nécessite, c'est notre proposition, de réfléchir les conceptions explicites ou implicites des acquis expérientiels des ingénieurs de formation qui les conçoivent et/ou les accompagnent.

En proposant de penser les acquis expérientiels en lien avec les notions d'habitude et de capacité, notre objet a été de relativiser les logiques de classification et de référentialisation de l'expérience visant l'objectivation des compétences et le développement de l'employabilité. L'actualité récente et brûlante du Conseil en Évolution Professionnelle rappelle toute la pertinence des travaux pionniers sur le portfolio provenant des courants des histoires de vie en formation et de la reconnaissance des acquis (Pineau, 1986).

Bibliographie

- Agostinelli, S. (2009). Comment penser la médiation inscrite dans les outils et leurs dispositifs ? Une approche par le système artefactuel. *Distances et savoirs*, 3, n° 7, 355-376.
- Akkerman, S.-F. & Bakker, A. (2011). Learning at the boundary : An introduction. *International Journal of Educational Research*, 50, (1), 1-5.
- Albéro, B. (2010) *La formation en tant que dispositif : du terme au concept*. Dans B. Charlier, F. Henri F., (dir. par), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et Perspectives*. Paris, PUF, coll. « Apprendre », pp. 47-59.
- Alin, C. (2008, mai). *E-portfolio et construction de l'identité professionnelle des enseignants stagiaires et de leurs formateurs référents*. 2ème Conférence Pan-Américaine et Francophone. Montréal, Québec : Université Concordia. 5-7 mai 2008.
- Alin, C. (2010). *La geste formation- Gestes professionnels et analyse de pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Allal, L. (1993). Régulations cognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? In L. Allal, D. Bain, & P. Perrenoud (éds), *Evaluations formative et didactique du français* (81-98). Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & Noel (éds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (35-56). Bruxelles : De Boeck.
- Alter, N. (2010). *Donner et prendre la coopération en entreprise*. Paris, Dunod.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- Anderson, J.- A. (1988). Examen de quelques concepts éclairant la position de l'éducateur aux médias. In : *Rencontre de la recherche en éducation. Acte du Symposium*, Lausanne, Centre d'initiation aux communications de masse, 27 au 30 juin, n° 23, 11-23.
- Antonek, J.-L. (1997). The student teacher portfolio autobiography: Developing a professional identity. *Modern Language Journal*, 81, (1), 15-27.

- Ardouin, T. (2003, 2013). *Ingénierie de formation pour l'entreprise*. Paris : Dunod.
- Ardouin, T. (2014). L'éducation non formelle : des mondes sociaux à l'ingénierie du développement. *Éducation Permanente*, n° 199, 2014/2.
- Argyris, C. & Schön, D.-A. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco : Jossey Bass.
- Attwell, G. (2007). Personnel learning environments. The future of e-learning ? *Elearning paper* 2(1).
- Aubret, J. (1996). Bilan de compétences, orientation des adultes et trajectoires de vie. *Revue Spirale* n°18, p. 27-38.
- Ausubel, D.- P. (1968). *Educational Psychology : A Cognitive View*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Baillat, G., Connan, P.-Y., & Vincent, J. (2007). *Évaluer les compétences dans le contexte des formations universitaires professionnalisantes ? Les ressources et les contraintes du portfolio numérique*. Actes du Colloque CDIUFM - 2, 3 et 4 mai 2007, Arras, IUFM Nord-Pas de Calais.
- Bales, R.-F. and Parsons, T. (1955). *Family, socialization and interaction process*. Glencoe, IL: Free Press.
- Balslev, K., Dobrowolska, D., Perréard-Vité, A., Vanhulle, S., Tominska, E. & Mosquera, S. (2014, septembre). *Voicing experience in order to transform it in professional knowledge*. Communication, 4th International conference on Applied Linguistics and Professional Practice (ALAPP), Université de Genève.
- Balslev, K., Filliettaz, L., Ciavaldini-Cartaut, S. & Vinatier, I. (2015). *La part du langage : pratiques professionnelles en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An Agentic Perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1–26.
- Bandura, A. (2002). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A. (2002). Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era. *European Psychologist*, 7(1), 2-16. Doi : 10.1027//1016-9040.7.1.2.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Bandura, A. (2009). La théorie sociale cognitive : une perspective agentique, in P. Carré & F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris : Anthropos.
- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2004). *Les savoirs en action : une mise en mots des compétences ?* Paris : L'Harmattan.
- Batal, C., Fernagu-Oudet, S. (2013). Compétences, un folk concept en difficultés ? *Savoirs*, n°13, 39-60.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong : Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117, 497-497.
- Beaupère, N., Bosse, N. & Lemistre, P. Expérimenter pour généraliser le Portefeuille d'Expériences et de Compétences à l'université : le sens de l'évaluation. *Formation emploi* [En ligne], 126 | Avril-Juin 2014, mis en ligne le 18 août 2014, consulté le 02 septembre 2014. URL : <http://formationemploi.revues.org/4208>.
- Beaupère N., Bosse, N. & Lemistre P. (2015). *Le bilan mitigé de l'expérimentation du portefeuille d'expériences et de compétence* Bref, du CEREQ n°331.
- Bégout, B. (2003). *Alfred Schütz et l'épochè de l'attitude naturelle*. *Alter*, n°11, 165-192.
- Bélaïr, L. (1999). *L'évaluation dans l'école*. Pratiques et enjeux pédagogiques. Paris : ESF.
- Bélaïr, L. (2002). L'apport du portfolio dans l'évaluation de compétences. *Questions vives*, 1 (1), 17-38.
- Bélaïr, L. (2005). Le portfolio en formation professionnelle des enseignants : parcours d'obstacles et analyse critique. *Actes du 18^e colloque international de l'ADMEE – Europe, Reims*.
- Bélaïr, L.- M.; Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique ? In : Léopold, Paquay & Catherine Van Nieuwenhoven *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* Bruxelles, De Boeck Supérieur, Pédagogies en développement, 161-175. Consulté le 05 Mai 2015. URL : http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=DBU_PAQUA_2010_01_0161.
- Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie*. Paris : Armand Colin.

- Bertrand, E. (2013) Le dialogisme expérientiel : d'une conformation à une coformation critique. *Education permanente. Formation expérientielle et intelligence en action*, n°198, 35-50.
- Bibeau, R. (2002) *Le portfolio sur support numérique*. Montréal, Ministère de l'Éducation du Québec, (en ligne) ; Consulté le 27 Octobre 2014. URL : <http://ntic.org/guider/textes/portfolio.doc>.
- Bibeau, R. (2007) À chacun son portfolio numérique. *Clic Bulletin collégiale des technologies de l'information et de la communication*, Québec, n°65 (en ligne). Consulté le 27 Octobre 2014. URL : <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=2053>.
- Billeter, J.-F. (2012). *Un paradigme*. Paris : Allia.
- Billeter, J.-F. (2009). *Leçons sur Tchouang-Tseu*. Paris : Allia.
- Boissart, M. (2012) Le portfolio en formation infirmière : un outil de lisibilité de l'expérience. *Actes du colloque international franco-phone « Expérience »*, Lille, 27, 28 et 29 septembre 2012, (en ligne). Consulté le 27 novembre 2014.
URL : <http://www.trigone.univ-lille1.fr/experience2012/?/Actes/>.
- Boissart, M. (2013). *Le référentiel de formation infirmière : un levier de la professionnalisation*. Collection Cadres de santé. Paris : Lamarre.
- Boissart, M. (2014). *La formation infirmière : l'ingenium à l'œuvre d'une organisation professionnalisante pour les étudiants et les cadres de santé formateurs*. Thèse de Doctorat, Université de Rouen, UFR des Sciences de l'homme de de la société.
- Bolle de Bal, M. (1996). *Voyages au cœur des sciences humaines. De la reliance*. Paris : L'Harmattan, Logiques sociales.
- Bolle de Bal, M. (2003). *Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques in Sociétés n° 80, 2003/2*.
- Bonfils P. & Peraya, D. (2011). Environnements de travail personnels ou institutionnels ? Les choix d'étudiants en ingénierie multimédia à Toulon. In *Vieira, L.; Lishou, C.; Akam, N. Le numérique au coeur des partenariats: enjeux et usages des technologies de l'information et de la communication* (13-28). Dakar : Presses universitaires de Dakar.
- Bordes, V. (2014). Socialisation professionnelle. Portfolio. In A. Jorro (Dir), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. (295-299). Bruxelles : De Boeck.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.

- Bourdieu, E. (1998). *Savoir Faire. Contributions à une théorie dispositionnelle de l'action*. Paris : Seuil.
- Bourdoncle, R. (2007). *Universitarisation*. Recherche et formation (en ligne), 54/2007. Consulté le 28 Mars 2013. URL : <http://rechercheformation.revues.org/945>.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997) *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, PUF.
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation, *Encyclopédie de la formation*, chap.2, Paris : PUF, 31-69.
- Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturation de la vie adulte*. Paris : PUF.
- Brémaud, L., Leguy, P., Morin, & J., Pineau, G. (2005). *Se former à l'ingénierie de formation*. Paris, L'Harmattan.
- Brémaud, L. (2010). *L'archipel de l'ingénierie de la formation. Transformations, recompositions*. Rennes, PUR.
- Breton, H. (2015). L'accueil de l'expérience dans les pratiques d'accompagnement à l'École de la deuxième chance. *Éducation Permanente*, Hors-Série avec l'AFPA, 117-127.
- Breton, H. (2013). La démarche portfolio : entre inventaire des expériences et pratique réflexive. *Éducation Permanente*, n° 196, *Réflexivité et pratiques professionnelles*. Paris, 99-110.
- Breton, H. (2009). De l'échange intentionnel à l'analyse attentionnelle des pratiques : se professionnaliser par le développement de la capacité réflexive. In N. Denoyel, C. Guillaumin et S. Pesce (Eds.), *Pratiques réflexives en formation (57-65)*. Paris : L'Harmattan.
- Bucheton, D. (2003). Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion. Consulté le 22 avril 2009.
URL : http://probo.free.fr/textes_amis/portfoliobucheton.pdf .
- Buysse, A. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes : une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 31^{ème} année, 585-602.
- Buysse, A., Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? IN J.-F. Marcel (dir). Le développement professionnel: quels indicateurs ? *Questions vives*, 5, n°11, 225-244.
- Buysse, A., Vanhulle, S. (2010). Le portfolio : une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31 (3) 2009, 87-104.

- Carnus, M.-F. et Van Nieuwenhoven. (2014). Portfolio. In A. Jorro (Dir), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. (217-220). Bruxelles : De Boeck.
- Caron, P.-A. & Varga, R. (2009). Artefacts malléables et perméables pour mener des activités pédagogiques. *Distances et savoirs*, 7(2), 155-177.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Carré, P., Moisan, A., Poisson, D. (2010). L'autoformation. *Perspectives de recherche*, Paris : PUF.
- Caspar, R. (2011). La formation des adultes hier, aujourd'hui, demain... Paris : Eyrolles Editions d'Organisation.
- CEREQ. (2014). *Quand l'école est finie*. Enquête 2013. Marseille : éditions CEREQ.
- Chaput, M., Lietard, B., Pineau, G. (1998). *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisées*. Paris : L'Harmattan.
- Charlier, B. (2013) Apprendre au-delà des frontières : Entre nomadismes et mobilités. *Savoirs*, 2, n°32, 61-79.
URL : <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2013-2-page-61.htm>.
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2007). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, 4 (4). Consulté le 22 Mars 2012. URL : http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltr/cofor-1/textes/06_d&s_Vdef.pdf.
- Charlier, B., Grandbastien, M., Henri, F., Peraya, D. (Dir.) (2014). Les Environnements Personnels d'Apprentissage : entre description et conceptualisation. *Numéro spécial EPA. STICEF*. n°21.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (1996). Transmission de l'expérience, entre parole et écriture. *In Revue Éducation permanente*, 127.
- Clénet, C. (2009). L'accompagnement de l'autoformation vu par des adultes en formation : constats et éléments d'analyse. *TransFormations. Accompagnement en éducation et formation : regards singuliers et pratiques plurielles*, n° 2, 53-72.
- Clénet, C. (2013). L'accompagnement de l'autoformation dans les dispositifs de formation. Pratiques relationnelles et effets formatifs. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ere nouvelle*. 46, n°2, 2013, Caen, 60-84.

- Cloutier, M., Fortier, G., & Slade, S. (2006). *Le portfolio numérique, un atout pour le citoyen apprenant*. Bibliothèque nationale du Canada.
- Comité de la Convention de reconnaissance de Lisbonne. (2001). *Recommandation sur les procédures et les critères d'évaluation des qualifications et des périodes d'études étrangères*, Riga 6 juin 2001
- Connan, P. Y. (2006). Le portfolio numérique dans le processus de suivi et de validation des compétences C2i "enseignant" : pratiques professionnelles émergentes et dispositif de guidance. *Actes du Colloque Tutorat et accompagnement*. IRTS Aquitaine, 23-24 novembre 2006.
- Connan, P.-Y. et Vincent, J. (2008). ePortofolio et dossier de compétences dans le processus de formation des enseignants en France. Réflexion autour de l'articulation entre évaluation formative, valorisation du parcours et validation institutionnelle des compétences professionnelles, *Actes du 15^e congrès AMSE AMCE WAER « Mondialisation et éducation : vers une société de la connaissance »*, Colloque C26 : Mondialisation et standardisation : Le portfolio électronique entre discours global et cultures locales. Marrakech, 2-6 juin 2008. Actes : ISBN 9981-916-25-0.
- Connan, P.-Y., & Vincent, J. (2011). Pratiques innovantes et formations universitaires professionnalisantes : l'ePortfolio pour développer, accompagner et évaluer les compétences. In G. Baillat, D. Niclot & D. Ulma (Eds.), *La formation des enseignants en Europe. Approche comparative*. Bruxelles : De Boeck.
- Contamines, J., George, S., Hotte, R. (2003). Approche instrumentale des banques de ressources éducatives. *Sciences et Techniques Educatives*, Hors-Série « Ressources numériques, XML et éducation, n° 10, pp. 157-178. (En ligne). Consulté le 15/05/15. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00298189>.
- Cosnier, J. (2003). MEAD Georges Herbert (1863-1931). *Vocabulaire de Psychosociologie*, Ramonville Sainte-Agne : Erès, p. 521-528.
- Costantino, P., De Lorenzo, M. & Kobrinski, E. (2002). *Developping a professional teaching portfolio*. Boston, Pearson.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. Harper and Row New York.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Vivre. La psychologie du bonheur*, Robert Laffont.
- Cyrot, P. (2007). « L'autodidacte » : un Robinson Crusoe de la formation ? *Savoirs*, 1(13), 79-93.

- DeCharms, R. (1968). *Personal causation : the internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E.-L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum Press New York.
- Deci, E.-L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Deci, E.-L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E.-L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 24–34.
- Delruelle, E. (2004). Métamorphoses du sujet. *L'éthique philosophique de Socrate à Foucault*. Bruxelles : De Boeck.
- Deniz, S., & Sahin, N. (2006). The restructuring process of teacher training system in Turkey: A model of teacher training based on post-graduate education (PGCE). *Journal of Social Sciences*, 2(1), 21–26.
- Denoyel, N. (2005). L'alternance structurée comme un dialogue. *Éducation permanente*, n° 163-2005, n°1 – 86.
- Denoyel, N. (2013). La délibération, tournant interlocutif de l'expérience. *Éducation permanente. Formation expérientielle et intelligence en action*, n° 198, 155-166.
- Denoyel, N. Pesce, S. (2009). « Raison expérientielle et habitude d'action pratique : les ingénieries réflexives sous l'angle de l'interprétant ». In N. Denoyel, C. Guillaumin et S. Pesce, S. Pratiques réflexives en formation (183-204). Paris : L'Harmattan.
- Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559–603). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Département de médecine générale de Créteil. (2014). *Le stage de 6 mois. de niveau 1 en médecine générale ambulatoire*. (En ligne). Consulté le 07 Janvier 2012. URL : http://www.medecinegencreteil.net/wp_creteil/wp-content/uploads/2014/03/1405_Carnet-de-stage-niveau1.pdf.
- Depover, D. & Strebelle, A. (1997). Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'intégration des TIC dans le processus éducatif. Dans L.- O. Pochon & A. Blanchet (Dir) *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration*. Suisse, Neuchâtel, Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Depraz, N. (2014). *Attention et vigilance*. Paris : PUF.

- Depraz, N. (2011). *L'éloquence « de » la première personne*. *Alter* n°19, 57-64.
- De Rozario, P. (2005). Portfolio numérique. *Séminaire Le portfolio numérique dans la formation : le cas du C2i enseignant*. Dijon, France.
- Desjardins, R. (2002). *Le portfolio de développement professionnel continu*. Montréal, Chenelière Éducation.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1967). *Experience and Education*. New York : Mac Milan.
- Dewey, J. (1993), *Logique. Théorie de l'enquête*, Paris, PUF.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. Traduit de l'anglais et présenté par A. Bidet, L. Quéré, G. Truc. Paris : La découverte, Les empêcheurs de tourner en rond, 2011.
- Dewey, J. (2012). *Expérience et nature*. Traduit de l'anglais par J. Zask, présenté et annoté par J.P. Cometti, Postface de J. Zask. Paris : Editions Gallimard NRF.
- Delruelle, E. (2004). *Métamorphoses du sujet. L'éthique philosophique de Socrate à Foucault*. Bruxelles : De Boeck.
- De Peretti, A. (1999). *Énergétique personnelle et sociale*. Paris : l'Harmattan.
- Dobrowolska, D. (2013, novembre). Éthos comme ingrédient du discours « réflexif » ou du discours « attendu » des enseignants en formation lors des entretiens de stage. Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation, CREN, Universités de Nantes, 28-29 novembre 2013.
- Docq, F. & Daele, A. De l'outil à l'instrument: des usages en émergence. In Daniel Peraya et al., *Technologie et innovation en pédagogie*, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », 2002, p. 113-128. URL : <http://www.cairn.info/technologie-et-innovation-en-pedagogie--9782804141004-page-113.htm>.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter-Éditions.
- Doolittle, P. (1994). *Teacher Portfolio Assessment*. ERIC/AE Digest (No. EDO-TM-94-07), Washington, DC.
- Downes, S. (2009). *The Future of Online Learning and Personal Learning Environments*. (En ligne). Consulté le 27 novembre 2014. URL : <http://www.slideshare.net/Downes/the-future-of-online-learning-and-personal-learning-environments> .
- Ducrot, O. (1980). *Les échelles argumentatives*. Paris : Minuit.
- Dupuis J.- P. (1999). *Introduction aux sciences sociales*, Ellipses.

- Endrizzi, L., Gausse, M., & Leclercq, F. (2005). Les publications électroniques. *Veille scientifique et technologique* No. 8, INRP.
- Engeser S., Schiepe-Tiska A. (2012). Historical lines and an overview of current research on flow. In S. Engeser (Ed.), *Advances in flow research* (1-22). Springer.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Orienta-Consultit Oy.
- Emprin F., & Vincent J. (2007, juin). *Bilan de l'expérimentation CBI 2006-2007*. Centre de Châlons- en-Champagne, IUFM de Reims CA, juin 2007.
- Estrela, M.-A. Pratiques réflexives et conscientisation. *Carrefours de l'éducation*, 2012/2 n°12, 56-65.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*, Paris, PUF.
- Farr, R. & Tone, B. (1998). *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Ed. Chenelière.
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Dunod : Paris
- Flajoliet, A. (2004). *L'habitude entre psychologie et phénoménologie*. *Alter*, n°12, 27-55.
- Foucault, M. (1983). *L'écriture de soi*, Corps écrit, n° 5 : L'Autoportrait.
- Fourdrignier, M. (2012, 1^{er} trimestre). L'alternance dans les formations sociales. *Revue de l'Éducation permanente*, n°190, 91 – 101.
- Gable S.-L., Haidt J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103.
- Galvani, P. (1997). *Quête de sens et formation : anthropologie du blason et de l'autoformation*, Paris : L'Harmattan.
- Galvani, P. (2009). L'exploration des moments d'autoformation, une ingénierie plurielle des modes de réflexivité. *Pratiques réflexives en formation*. Paris : L'harmattan, 37–55.
- Gauthier, P.-D. (2008). Usages du portfolio : de l'auto socialisation à l'identité professionnelle numérique, *Actes du Colloque Eportfolio* Montréal, Canada.
- Gauthier, P.-D. (2008) Typologies, processus réflexifs et usages du portfolio numérique. (En ligne). Consulté le 27 novembre 2014. URL :http://www.phd-gauthier.net/ePortfolioPhDGauthier/Publications/Entrees/2008/5/7_2008_Eportfolio_Montreal_2008-Publications_files/EPortfolio2008UsagesPortfolioReflexifEnQuestion.pdf.

- Gauthier, P.-D. (2009). Portfolio. *l'ABC de la VAE*, Paris : Eres, 174-175.
- Gauthier, P.-D. (2011). Des usages du e-portfolio en ressources humaines ». (En ligne). Consulté le 27 novembre 2014. URL : http://www.phd-gauthier.net/ePortfolioPhDGauthier/Publications/Entrees/2011/5/26_La_Performance_en_Question_files/UsagesPortfolioRHPPhDGauthier26mai2011IAEAmiens.pdf.
- Gauthier, P. et Pollet, M. (2013). *Accompagner la démarche portfolio*. Paris : Les éditions Qui Plus Est.
- Gazier, B. (2009). Parcours professionnels et conditions de travail : dimensions individuelles et collectives de l'employabilité, in *Éducation permanente* n° 181/2009-4.
- Gilbert, P. ; Parlier, M. (1992). La compétence du «mot-valise», au concept opératoire. *Actualité de la Formation permanente*. (116), 14-18.
- Girel, M. (2004). Enquête, croyances, conséquences pratiques. Quelques doutes de Pierce au sujet du pragmatisme. In B. Karsenti et L. Quéré (éd), *La croyance et l'enquête* (111-140). Paris : Édition de l'EHESS.
- Girel, M. (2007). Pragmatisme et Éducation morale: Philosophie et conduite de la vie chez Peirce, James et Dewey. Dans (éd), *James, Pierce, Dewey... Tradition et vocation du pragmatisme* (49-70). Paris : Arts du comprendre.
- Godbout J.-T. (2000). *Le Don, la dette et l'identité : Homo donator vs. Homo economicus*. Paris : La Découverte.
- Goffman, E. (1973) *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Goupil, G., Petit, E. & Pallascio, M. (1998). Le portfolio, un pas vers une évaluation plus authentique orientée vers l'acquisition de compétences. *Revue québécoise de psychologie*, 19(2), 167-181.
- Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties, *American Journal of Sociology*, 78, n° 6, May, 1973.
- Groupe d'étude Ressources Humaines (2000). Résultats de l'étude — Action GRH Demain, in *Personnel* n° 400, ANDCP.
- Guillaumin, C., Pesce, S., Denoyel, N. (2009). *Pratiques réflexives en formation*. Paris : L'harmattan.
- Gulbahar, Y., & Tinmaz, H. (2006). Implementing project-based learning and e-portfolio assessment in an undergraduate course.

- Journal of Research on Technology in Education (ISTE)*, 38(3), 309-327. www.iste.org.
- Guillaumin, C. (2013, Mars). Diaporama : L'école de l'alternance à Tours. Rétrospective et prospective. Propos sur trois processus enchevêtrés. *Journée scientifique Aux fondements de la formation des adultes*, Laboratoire CIVIIC, Université Rouen.
- Gusew, A., Berteau, G. (2010) Le Portfolio, in Benoît Raucent *et al.*, *Accompagner des étudiants*, Paris : De boëck supérieur, 223-243.
- Harland, T. (2005). Developing a portfolio to promote authentic enquiry in teacher education. *Teaching in Higher Education*, 10(3), 327-337.
- Hase, S. & Kenyon, C. (2007). Heutagogy: A child of complexity theory. Complicity. *An International Journal of Complexity and Education*, 4(1), 111-119.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11, n°1, p. 33-49.
- Heutte, J. (2005). Statut de la connaissance dans les organisations apprenantes : tentative de description d'un écosystème favorable au développement de l'espèce Homo sapiens retiolus, *Journée d'étude Organisation des Connaissances*, Paris VIII, France.
- Heutte, J. (2010). Mise en évidence du flow perçu par des étudiants au cours d'un travail collectif en ligne : Homo sapiens retiolus est-il un épicurien de la connaissance ? *Actes du 26^e congrès de l'AIPU*, Rabat, Maroc.
- Heutte, J. (2011a). Piloter l'innovation de l'intérieur : Pour la promotion d'une science de conception orientée vers la production collective de connaissances. *Actes du 23^e colloque de ADMEE*, Paris, France.
- Heutte, J. (2011b). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme*, Thèse de doctorat. Université Paris Ouest-Nanterre-La Défense, France.
- Heutte, J. (2013a). L'écologie des communautés d'apprenance : quelques jalons épistémologiques pour l'éclairage théorique de la part des autres dans l'agentivité personnelle, Dans D. Cristol, P. Cyrot & C. Jeunesse (Dir.) *Les aspects sociaux de l'autoformation* (p. 121-137), édition Chronique Sociale, Lyon, France. ISBN: 978-2-85008-961-9.

- Heutte, J. (2013). *Livre blanc "La démarche ePortfolio dans l'enseignement supérieur français", Cahier n°3: État des lieux.* DGESIP-MESR.
- Heutte, J. (2014). Persister dans la conception de son environnement personnel d'apprentissage : Contributions et complémentarités de trois théories du self . *STICEF*, 21, ISSN : 1764-7223.
- Heutte J., Fenouillet F., Martin-Krumm C., Boniwell I., & Csikszentmihalyi M. (2016). *Proposal for a conceptual evolution of the flow in education (Eduflow) model.* 8th European Conference on Positive Psychology (ECP2016) Angers, France.
- Heutte, J., Fenouillet, F., Kaplan, J., Martin-Krumm, C., & Bachelet, R., (2016). The EduFlow model - A Contribution Toward the Study of Optimal Learning Environments. *In, L. Harmat, F. Ørsted Andersen, F. Ullén, & J. Wright (Dir.) Flow Experience: Empirical Research and Applications.* Springer, Dordrecht, The Netherlands.
- Heutte J., Fenouillet F. & Martin-Krumm C. (2013). Contribution de la psychologie positive au pilotage de l'innovation. *Actes du Congrès Francophone de Psychologie Positive*, Metz, France.
- Heutte, J., Jan, D-A., Nowakowski, S. & Ravet, S. (2012). Ten keys ideas for ePortfolio implementation in Higher Education system. *10th ePortfolio and Identity Conference*, Londres, Grande-Bretagne.
- Heutte, J., & Jézégou, A. (2012). La démarche ePortfolio dans l'enseignement supérieur français : Retours d'expériences et proposition de clarification. *Actes du 24^e colloque de ADMEE.* Luxembourg.
- Hoel, T.-L., & Haugalokken, O.-K. (2004). Response groups as learning resources when working with portfolios. *Journal of Education for Teaching*, 30(3), 225-241.
- Houssaye, J. (2012) Former à la pédagogie : oui, mais comment? *Penser l'éducation*, 32, 5-14.
- Hughes, E.-C. (1958). *Men at the work.* Glenoe : The Free Press.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socio-constructivisme. Un cadre théorique.* Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation.* Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2007). *Evaluation et développement professionnel.* Paris: L'Harmattan.
- Jorro, A. (2011). Éthos professionnel et transactions de reconnaissance. *In A. Jorro, J.-M. De Ketele (ÉDS). La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck, Chapitre 3, 51-64.

- Kaddouri, M. (1999). Innovation et dynamiques identitaires. *Recherche et Formation*, 31, 101-112.
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation, *Savoirs*, 25, 69-84.
- Karpov, Y.-V. & Haywood, H.-C. (1998). Two Ways to Elaborate Vygotsky's Concept of Mediation. *American Psychologist*, 53(1), 27-36.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., 559–603). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lafortune, L., Mongeau, P., & Pallascio, R. (1998). *Métacognition et compétences réflexives*. Montréal : Editions Logiques Inc.
- Laguardia J.-G., Ryan R.-M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281–304.
- Lainé, A. (2004). *Faire de sa Vie une histoire*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Layec, J. (2006) *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*. Paris : L'Harmattan.
- Le Boterf, G (1990) *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris, Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1999). *Compétence et Navigation Professionnelle*. Paris : les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Moigne, J.-L. (2002). L'ingénium, cette étrange faculté de l'esprit humain de relier. Sur l'épistémologie des sciences d'ingénieries, in Guillaumin C (coord), 17-49. Cité par Pineau, G. (2005) *Se former à l'ingénierie de formation*, Paris, L'Harmattan, .11.
- Loisy, C., Benech, P., & Mailles-Viard-Metz, S. (2010). E-portfolio d'orientation : quelles compétences pour les enseignants ? In : L. Mottier Lopez, C. Martinet ; V. Lussi *Actes du congrès Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF) 2010*. Suisse, Université de Genève. (En ligne). Consulté le 25/04/15. URL : <https://plone.unige.ch/aref2010/Livret%20des%20resumes%20AREF2010.pdf>.

- Loisy, C. ; Mailles-Viard-Metz, S. ; Breton, H. (2011). Se connaître et s'orienter grâce au e-portfolio. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 8 (1-2), 69-80. (En ligne). Consulté le 25 Avril 2015. URL : http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v08_n01-02_69.pdf.
- Maffesoli, M. (1992). La transfiguration du politique. La tribalisation du monde, Paris : Grasset.
- Marquet, P. (2013). Enseigner avec les TIC : innover sans se tromper est-il possible. *innovatiO - La revue n°1*. (En ligne). Publié en ligne le 30 octobre 2013. Consulté le 15 Mai 2015. URL : <http://webcom.upmf-grenoble.fr/lodel/innovacs/index.php?id=136>.
- Martin-Krumm, C. & Tarquinio, C. (2011). *Traité de Psychologie Positive*. Bruxelles : De Boeck.
- Mazereau, P. (2013). Réflexivité et formations professionnalisantes à l'Université : enjeux épistémologiques et pragmatiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n° 46, 7 – 19.
- Mead, G.-H. (1934). *Mind, Self, and Society*. University of Chicago Press.
- Merhan, F. (2014). Alternance en formation et développement professionnel. Enjeux du portfolio. *Éducation et francophonie*, 42, 1, 80-94.
- Merton, R.-K. (1997). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris : Armand Colin-Masson.
- Mezirow, J. (2001) *Penser son expérience. Développer l'autoformation*, Lyon : Chronique Sociale.
- Michaud, C., & Alin, C. (2009). *Processus Portfolio : de la réflexivité à la compétence*. Colloque ADMEE-Europe Evaluation et Développement professionnel- U.C. Louvain la Neuve- 21 au 23 mai 2009.
- Michaud, C. (2010). Le Portfolio: un en-(je)u de formation et de développement professionnel, Thèse de Doctorat, Université Claude Bernard Lyon 1.
- Mignotte, A. (2004). *Entre fragmentation et interconnexion territoriale. La gestion des réseaux de sentiers en espaces protégés rhône-alpins*. Thèse de doctorat, Université Joseph Fourier.
- Moeglin, P. (2005). *Outils et médias éducatifs une approche communicationnelle*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Morin, E. (2005). Introduction à la pensée complexe. Paris : Éditions du Seuil.

- Morisse, M. (2003). Écriture et réflexivité, quel(s) rapport(s) ? Perspectives documentaires en éducation (58).
- Mosquera, S. (2014, septembre). *Rencontres, ruptures et réélaborations des savoirs professionnels d'un enseignant débutant : analyse de leur transition entre la formation initiale et l'entrée dans le métier*. Communication au 4th International Conference on Applied Linguistics and Professional Practice (ALAPP), Université de Genève.
- Mottier Lopez, L. (2006). Interroger la pratique du portfolio en situation scolaire dans une perspective « située » de l'apprentissage. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 29 (2), 1-21.
- Mottier Lopez, L. & Vanhulle, S. (2008). Portfolios et entretiens de coévaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants. In G. Baillat, C. Thélot, L. Paquay & J.-M. De Ketele (Eds.), *Évaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs* (143-159). Bruxelles : De Boeck.
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press. 195-206.
- Navi, Radjou, N. & Jaideep Prabhu, J. (2015). *L'Innovation frugale. Comment faire mieux avec moins*, Diateino.
- Novak J.- D. (1990). Concept mapping: a useful tool for science education, *Journal of research in science teaching*, 27, n° 10, 937-949.
- Ollagnier, E. (2002). Les pièges de la compétence en formation d'adulte. In J. Dolz, et E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (183-201). Paris : De Boeck.
- 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.
- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. & Campos, F. (2008). How a High-stakes Assessment Portfolio does Contribute to the Professional Development of Higher Education Teachers? *Paper presented to the annual Conference of the American Educational Research Association (AERA)* à New York 24-28 mars 2008.
- Paquay, L. & Van Nieuwenhoven, C. (2007). Un portfolio au cœur d'un programme de formation pédagogique des enseignants de l'enseignement supérieur. Quels apports formatifs d'un portfolio à visée certificative ? In M. Frenay ; B. Raucant & P. Wouters (dir) *Les pédagogies actives : enjeux et conditions. Questions de*

- pédagogie dans l'enseignement supérieur*. Louvain-La-Neuve, UCL, Presses universitaires de Louvain, 457-467.
- Pastré, P. (2005). La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action. In RABARDEL, P., Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF Éditions.
- Pastré, P. (2013). Le travail de l'expérience. In Albarello L., Barbier, J.- M., Bourgeois, E. & Durand, M. *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : PUF.
- Pellanda Dieci, S., Balslev, K., Tosi, M., Vanhulle, S. (2012, mars). Indices de développement professionnel dans les écrits d'étudiants en formation initiale à l'enseignement secondaire. Colloque international « Stratégies d'écriture, stratégies d'apprentissage de la maternelle à l'Université », IUFM Alsace, Colmar, France.
- Pellanda-Dieci, S. & Tosi, J.-M. (2014). Des préoccupations des enseignants débutants aux différentes facettes du métier. *Diversité (ville-école-intégration)*, no 177 "Formations, (trans)formations: enjeux et perspectives pour l'éducation", 99-108.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès*, 25, 153-168.
- Peraya, D. (2009). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. (En ligne). Consulté le 20 Avril 2015. URL : <http://lesenjeux.u-grenoble3.fr/2008-supplement/Peraya/home.html>, (consulté le 20/04/15).
- Peretti, A. (1993). De, *Organiser des formations*, Paris : Hachette.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Piaget, P. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Piaget, P. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. Paris : PUF.
- Pineau, G. (1980). Les combats aux frontières des organisations. Un cas universitaire d'éducation permanente. Montréal, Québec : Editions Sciences et culture INC.
- Pineau, G. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris : Edilig.

- Pineau, G. (1991). *Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation*. Dans B. Courtois & G. Pineau (dir.), *La formation expérientielle des adultes* (p. 29-39). Paris : La documentation française.
- Pineau, G. (2005). La vie à orienter, quelle histoire ! *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34/1, 5-18.
- Pineau, G., Legrand, J.-L. (2002, 1^{ère} édit. 1996). *Les histoires de vie*, Paris : PUF.
- Pineau, G. Denoyel, N. & Breton, H. (A paraître). « Transdisciplinarité et intégration universitaire des savoirs expérientiels. Expérience à l'Université de Tours (France) d'un Master en Ingénierie et Fonctions d'Accompagnement en formation (IFAC) ». In A. Summerman (éd.), *Institucionalizacao da Interdisciplinaridade*, Editores Arlindo Valdir Philippi JR, Valdir Fernandes, Roberto C.S Pacheco.
- Pineau, G., Michèle, M. (2012). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris : Téraèdre.
- Pinte, G. (2004). Approche socio-historique de la tension entre les mondes du travail et de l'éducation. In M. J. Toussaint ; C. Xypas (Eds), *La notion de compétences en éducation et en formation. Fonction et enjeux*, Paris : L'Harmattan, 226-241.
- Plumelle, B. Le portfolio ou portefeuille de compétences. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. (En ligne : 43 | décembre 2006, mis en ligne le 22 juin 2011. Consulté le 13 mai 2015. URL : <http://ries.revues.org/253>.
- Prabhu, J., Radjou, N. (2015) *L'Innovation frugale. Comment faire mieux avec moins*. Paris : Diatino.
- Quéré, L. (1997). La situation toujours négligée ? In: *Réseaux*, 15 n°85, p. 163-192. URL : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso_0751-7971_1997_num_15_85_3139.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rabardel, P. (2005). *Les homes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, Armand Colin.
- Ravet, S. (2009). *Leçon sur le ePortfolio* — Eiffel.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.
- Ricœur, P. (2009). *Philosophie de la volonté*. Paris : Seuil.

- Robin, G. (1992). *Guide en reconnaissance des acquis: plus qu'un CV, un « portfolio » de ses apprentissages*. Boucherville : G.Vermette.
- Rodrigo, P. (2004). La dynamique de l'Hexis chez Aristote. *Alter* n°12, 11-25.
- Romano, C. (1999). *L'évènement et le monde*. Paris : PUF.
- Rouault, F., Drugmand, C. et Mattio, L. (2013). *Employabilité, Flexisécurité. Sécurisation de l'emploi*. Paris : AFNOR.
- Runtz-Christan, E., & Rouiller, J. (2006). Pourquoi évaluer à l'université les enseignants-stagiaires à l'aide d'un portfolio de compétences ?, *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 5, 203-214 ;
- Ryan R.-M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. *In J. Strauss (ed.), The self: Interdisciplinary approaches*, Springer-Verlag 208–238.
- Seldin. P. (2004). *The teaching portfolio*. Anker Publishing Company.
- Seligman, M.-E.-P., Csikszentmihalyi M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational researcher*, 29(7), 4-14.
- Schön, D.-A. (1993). Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. [Traduit et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon], Québec : Les éditions Logiques.
- Schön, D.-A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Éditions Logiques.
- Schön, D.-A. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In : Barbier, J.-M. (dir) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF, Education et formation, 201-222.
- Schön, D.-A. (1992). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et étude de cas*. Montréal : Editions Logiques, 532 p. [Edition originale en langue anglaise en 1991. The reflexive turn. Case studies in an educational practice].
- Serres, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. Gallimard, Flio essais, 249.
- Siemens, G. (2005). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. (En ligne). Consulté le 27 novembre 2014.
URL : <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.
- Simondon, G. (1958) *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Auber.

- Simonian, S. (2014). Réhabiliter l'homme avec la technologie, *Recherches en Education*, n°18, 104-113. (En ligne). URL: <http://www.recherches-en-education.net/>.
- Simonian, S. & Audran, J. (2012). Approche anthropologique du non usage. Le cas des outils communicationnels des plateformes d'apprentissages en ligne. *Recherches et Éducatons*, n°6, 161-177.
- Smith, K., & Tillema, H. (2006). *Portfolios for professional development: A research journey*. New York : Nova Science Publishers Inc.
- 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.
- Snoeckx, M. (2011). De l'écriture en analyse de pratiques, un dispositif en trios. *Expliciter* 89, 6-12.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-45.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Paris : Chenelière-éducation.
- Tardif, M. (2012). *Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive*. In Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (Dir.). *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2001, 4ème édition 2013). *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Thaler R. (2000). Homo oeconomicus, sociologicus...ou sapiens ?, L'avenir incertain de l'homo œconomicus, *Problèmes économiques* n°2.670, 21.
- Tiz. (2015). Chiffres des utilisateurs des réseaux sociaux en France et dans le monde (<http://www.tiz.fr/utilisateurs-reseaux-sociaux-france-monde/>).
- Tochon, F.- V. (2010a). Portfolio électroniques et socialisation du changement en formation des maîtres. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 11(1), 11-31.
- Tochon, F.- V. (2010b). Los riesgos inherentes a la institucionalización de la narrativ de la experiencia profesional en los portafolios electrónicos. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(3), 63-74. (En ligne)
URL : <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART4.pdf>.

- Tochon, F.- V. (2013). *Educational Semiotics: Signs and Symbols in Education*. Blue Mounds, WI: Deep University Press.
- Tochon, F.- V., & Ökten, C. E. (2010). Motifs didactiques et représentation visuelle de la discipline: sources de transformation chez les stagiaires en formation. *Transnational Curriculum Inquiry*, 7(1). (En ligne).
URL : <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/2025>.
- Tosi, J.-M., Pellanda-Dieci, S. (2014, sept). Des savoirs professionnels aux traces d'identification dans les récits de trajectoire. *4th International conference on Applied Linguistics and Professional Practice (ALAPP)*. Université de Genève.
- Vacher, Y. (2001). La pratique réflexive. Un concept et des mises en œuvre à définir. *Recherche et formation [en ligne]* 2001/66, 65-78.
- Van der Veer, R. (1998). From Concept Attainment to Knowledge Formation. *Mind, Culture, and Activity*, 5(2), 89-94.
- Vanhulle, S. (2002, juillet). *How pre-service teachers develop their own literacy through personal portfolios and peer interactions*. (ERIC Document ED470702).
- Vanhulle, S. (2002). La manipulation créative des connaissances par l'écriture, entre implication et distance. *Spirale*, 29, 123-143.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive en formation initiale : une inlassable transformation de soi. In J. Treignier & B. Daunay (Ed.), *Les pratiques langagières en formation initiale et continue (Repères n° 30, 13-31)*. Paris : INRP.
- Vanhulle, S. & Schillings, A. (2004). *Former des enseignants compétents en lecture-écriture : interactions sociales, portfolio, et écriture réflexive*. Bruxelles : Labor.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en « je »*. *Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs de jeunes enseignants en formation*. Berne : Peter Lang.
- Vanhulle, S. (2009). Evaluer la professionnalité émergente : un pari entre cadres contraignants et tensions formatives. In L. Mottier Lopez et M. Crahay (Ed.) *Evaluations en tension: entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (165-180). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec le discours des professionnels en devenir. *Cuadernos de Educación. IKASTARIA*. 19, 37-67. (En ligne). URL : <http://www.eusko-ikaskuntza.org/es/publicaciones/colecciones/cuadernos/publicacion.php?o=23506>

- Van Nieuwenhoven, C. ; Campos-Olave, F. ; Valenzuela, J. ; Paquay, L. (2010). Un portfolio a enjeux de carrière pour des enseignants en exercice peut-il favoriser leur développement professionnel ? A quelles conditions les stratégies de réalisations de ces portfolios aboutissent-elles à des bénéfiques formatifs ? In : *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF) 2010*. Suisse, Université de Genève.
- Vergnaud, G. (1996). *Au fond de l'action, la conceptualisation*. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (275-292). Paris : PUF
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF
- Vermersch, P. (2003). Psycho-phénoménologie de la réduction. *Alter* n°11, 229-255.
- Verquin Savarieau, B. & Clénet, C. (2015). *Entre dispositif et environnement personnel d'apprentissage, L'élaboration d'instruments pour la conception du stage professionnalisant en e-formation d'adulte*. Colloque E-formation des adultes et des jeunes adultes, université de Lille, Cirel.
- Vico, G. (1708). *Le discours sur la méthode des études de notre temps*, trad française. A Pons, Grasset, 1981.
- Vygotsky, L.- S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotski, L.-S. (1997). *Pensée et langage* (S. Seve, Trad.). Paris : La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934).
- Vygotski, L.-S. (1997). *Pensée et langage*. Traduction française de F. Sève, 3ème traduction revue. Suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski par J. Piaget. Paris, La dispute.
- Weller, M. (2007). *Virtual Learning Environments: using, choosing and developing your VLE*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Wenger, E. (2007). *Communities of practice*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2008). Genèse et perspectives des communautés de pratiques. *Pratiques de formation Analyses. Les communautés de pratique*, n° 54, 177-190.
- White, R.-W. (1959). Motivation reconsidered : The concept of competence. *Psychological review*, 66(5), 297.
- 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.

- Wittorski, R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Wolf, K-F. (1991). *Teaching Portfolios: Synthesis of Research and Annotated Bibliography*. San Francisco (CA): Far west lab. For Educational and Development. Document ERIC ED 343 890.
- Wolf, K-F. & Dietz, M. (1998). Teaching Portfolios : Purposes and possibilities. *Teacher Education Quarterly* Winter, 9-22.
- Zeichner, K. & Wray, S. (2001) *The teaching portfolio in U.S. teacher education programs: What we know and what we need to know*. *Teaching and Teacher Education*, 17 (5), 613-621.