

Les processus : l'expérience cognitive de soi : dans le champ de la reconnaissance et de la validation des acquis un certain nombre de mots ou d'expression renvoie à des activités d'ordre cognitif. Par exemple les mots tels que « analyse », « synthèse », « reconnaissance », « évaluation ». Ces mots désignent d'une certaine manière la manière dont la personne se situe par rapport à ses expériences. Nous pouvons ainsi distinguer quatre niveaux bien différenciés.

- Le premier niveau est celui qui reconstitue les faits dans leur matérialité. Cette reconstruction est plus ou moins fine selon les éléments distingués dans chaque fait ou comportement et selon les relations établies entre ces éléments. Par exemple, on peut définir un travail que l'on a fait par l'expression « petits boulots ». Cette expression reflète une certaine globalité de l'observation. On peut aussi distinguer plus finement dans ces petits boulots, des activités de rangement, de classement, de contact avec le public, etc. On peut aussi analyser plus finement la nature de ces contacts : « écouter », « renseigner », « interdire », etc. Il est clair que plus l'analyse est fine et plus la précision des informations échangées à propos de ces activités est élevée.

- Au second niveau on explicite les liens entre ces faits et leur auteur. La personne reconnaît et évalue sa responsabilité ou son implication dans la production des faits ou la détermination de ses comportements, actes ou décisions. Dans les récits de vie cette implication du sujet s'observe à travers des expressions telles que : « j'ai choisi de faire ... », « j'ai appliqué telle méthode », « j'ai compris qu'il fallait ... ». Autrement dit, les faits évoqués, portent la marque de l'intervention et de l'implication personnelle. Dans les mêmes occasions ou situations des personnes différentes n'auraient pas forcément agi de la même manière. Ces différences éventuelles et leur mise en évidence révèlent quelque chose de « soi ». Il s'agit, cette fois, de « reconnaissance de soi » dans l'expérience.

- Le troisième niveau est une tentative de réponse à la question : quelles sont les transformations personnelles qui ont accompagné, résulté de, voire provoqué ces expériences ? C'est le niveau pertinent de l'observation des « acquis » de l'expérience. Par acquis, nous entendons ici, toute transformation des manières d'être, de connaître, d'agir et de se situer reconnue par la personne comme ayant une valeur significative pour son adaptation au monde, à la culture, à l'environnement, à autrui, à soi. Dans les récits

de vie, des expressions comme : « à partir de cette date, je n'ai plus vu tel ou tel événement comme avant » ou « j'ai compris ce jour là que ... », « il a fallu cette circonstance, pour que je m'aperçoive que ... », « Désormais, je savais que pour réussir il fallait ... ». Les acquis auxquels nous faisons référence peuvent être d'ordre professionnel, personnel, relationnel, cognitif ou émotionnel. Dans tous les cas ils présentent une certaine stabilité dans le temps jusqu'à leur remise en cause lors de nouvelles expériences.

- Le quatrième niveau est celui de l'expérience ou de l'expérimentation du changement provoqué. Lorsque nous regardons nos expériences passées dans la perspective des trois niveaux évoqués ci-dessus nous pouvons constater que certaines expériences de vie sont la conséquence même de notre désir ou besoin de changer, c'est à dire de notre désir de susciter des expériences nouvelles qui réalisent nos projets de changement personnel et/ou professionnel. C'est l'expérience même du changement qui devient en quelque sorte l'objet de l'analyse. « J'ai voulu faire ceci parce que je ne me sentais pas pleinement satisfait de ma situation ... », « j'ai pensé que je serais plus heureux en faisant ... », « Il fallait rompre avec telle situation... », « j'ai profité de l'occasion pour... », etc. D'une certaine manière, ce niveau d'analyse correspond à celui de l'analyse des échecs et des réussites qui ont validé ou invalidé orientations et projets.

L'objectif : se faire reconnaître : Le travail cognitif sur soi n'est pas la fin de la démarche de réalisation du portefeuille de compétences. L'expression qui traduit le mieux la perspective finale de cette démarche est celle-ci : « Se reconnaître pour se faire reconnaître ». Dans cette perspective, le travail d'analyse de l'expérience et de reconnaissance de soi, sous les différentes facettes évoquées plus haut, prépare et accompagne une démarche de mise en valeur de soi. Nos expériences professionnelles et personnelles sont à la fois observées par autrui et par nous. Ce que nous donnons à voir à autrui est évalué, validé, certifié selon des critères d'observation et d'évaluation qui ne relèvent pas de notre responsabilité. Nous pouvons estimer que cette évaluation ne rend pas compte de notre valeur, ou n'est pas actualisée en fonction de nos évolutions. Il nous appartient alors de faire émerger des faits, des expériences, qui ne sont pas immédiatement perceptibles par autrui mais qui peuvent cependant entrer dans leurs critères de reconnaissance et de valorisation. Cet espace de liberté est exactement celui qui donne de la pertinence sociale au portefeuille de compétences. Globalement la réalisation d'un Portefeuille de Compétences sollicite à la fois des capacités à se



Le portefeuille de compétences est l'une des désignations françaises de pratiques internationales plutôt connues sous le terme « portfolio ». *Les portfolios sont des dossiers d'expériences personnelles et professionnelles réalisés dans le but de conserver les preuves d'acquis de formation et d'expériences pour les produire dans toutes les circonstances de la vie où ces preuves peuvent être attendues et considérées comme susceptibles de favoriser une meilleure reconnaissance sociale et professionnelle.* La pratique des portefeuilles de compétences a été préconisée par les pouvoirs publics notamment dans le cadre de la réalisation des bilans de compétences. Cette préconisation est à l'origine du développement d'une diversité de modalités de réalisation et manifeste une très grande créativité des conseillers chargés de l'accueil, de l'aide à l'orientation et à l'insertion professionnelle des jeunes et des adultes.

Sommaire

- ◇ Un portefeuille de compétences : pour quoi faire ?
- ◇ Le portefeuille de compétences : un dossier
- ◇ Une démarche en cinq étapes
- ◇ Les éléments clés de la démarche
- ◇ La logique de la preuve
- ◇ Les perspectives d'utilisation

- .. Actualités de L'INETOP

LE PORTEFEUILLE DE COMPÉTENCES

Les chercheurs et conseillers de l'INETOP se sont intéressés au développement de cette pratique. Une enquête a été réalisée en 1991 à la demande de la Délégation à la Formation professionnelle. Une formation nationale sur le thème du portfolio du lycéen fut proposée. Conscient de l'intérêt renouvelé pour cette pratique une seconde étude a été entreprise en collaboration étroite avec la fédération nationale des CIBC. Elle a abouti, fin 2001, à la publication d'un « portefeuille des acquis de formation et d'expériences » pouvant servir de référence à la mise en œuvre de cette pratique.

Nous avons pensé qu'il était utile de faire connaître aux lecteurs de « INETOP Orientations » les éléments de ce travail dont les applications peuvent concerner à la fois les conseillers engagés dans l'accompagnement des adultes en bilan et ceux qui participent à l'accompagnement des élèves en collège et en lycée. La présentation ci-après indique les options qui ont été choisies par les auteurs du portefeuille et qui ont fait l'objet d'une publication aux EAP comportant un ensemble de fiches rassemblées dans un livret (un Cédérom permet la reproduction des fiches) et un manuel pour le conseiller accompagnateur.

J. Aubret
Professeur émérite
INETOP - CNAM

UN PORTEFEUILLE DE COMPÉTENCES : POUR QUOI FAIRE ?

La pratique la plus proche du portefeuille de compétences est celle du press-book qui est une sorte de classeur dans lequel sont insérées des photos des coupures de presse destinées à mettre en valeur un produit commercial, un artiste, un mannequin. Cette pratique intervient dans toutes les relations d'offre et de demande où il existe une marge de négociation permettant aux uns de faire la preuve de leur efficacité et de leur créativité et aux autres de confronter leurs attentes aux propositions qui leur sont faites et dans certains cas de les affiner. Dans son press-book l'architecte archive les réalisations qu'il estime être les plus représentatives de son art et de son savoir-faire ; il peut ainsi choisir celles qu'il va présenter en fonction des appels d'offre auxquels il estime devoir répondre.

Le portefeuille de compétences est une sorte de généralisation de cette démarche à l'ensemble des opérations de mise en valeur des expériences personnelles, sociales et professionnelles de l'individu. C'est précisément cette généralisation qui fait problème dans la mesure où, d'une part, l'individu n'a pas spontanément conscience de la valeur de ses expériences, et d'autre part, la valorisation des expériences sociales et professionnelles n'obéit pas à des règles de reconnaissance définies et stables sur le marché de l'insertion, de la promotion et de la mobilité professionnelle. On attend donc que les personnes apprennent à mettre en valeur leurs expériences et que les organisations de travail explicitent leurs référentiels de compétences et d'évaluation.

Le développement de la pratique du portefeuille de compétences va de pair avec les discours et les pratiques où l'individu est considéré comme devant être acteur dans un système social qui affiche comme valeurs l'autodétermination, l'initiative, la responsabilité, mais qui paradoxalement assigne des rôles ou définit des statuts qui limitent la liberté de projet et d'investissement de ces mêmes individus. La proposition de réalisation d'un portefeuille de compétences peut donc constituer une forme de soutien social indispensable à l'exercice même de cette liberté. Bien qu'un portefeuille de compétences puisse être réalisé seul, l'expérience de cette pratique montre le caractère bénéfique de l'accompagnement personnalisé et de la mise à la disposition des personnes qui entreprennent cette démarche des moyens adaptés aux différentes étapes de sa réalisation.

Le développement de cette pratique va également de pair avec la montée d'une logique de compétences qui valorise au-delà de la qualification professionnelle l'adaptabilité permanente du salarié aux objectifs et aux contextes changeants de production. L'homme est le plus souvent dépossédé de la maîtrise de la continuité de ses emplois et

contraint d'assumer, pour une grande part, le développement de son employabilité au cours de sa vie professionnelle. Le portefeuille de compétences peut se présenter comme l'instrument d'adaptation à ces environnements et à ces contraintes. Il appartient aussi aux personnes d'en faire l'outil de « riposte » aux déterminations qui pèsent sur elles. L'accompagnement de la démarche est alors orienté vers la maîtrise de « ce qui se joue » dans toute situation

La réalisation d'un portefeuille de compétences peut :

- accompagner ou prolonger un bilan de compétences ;
- consolider des choix d'orientation et de gestion des transitions professionnelles ;
- préparer un entretien d'embauche ou la négociation d'une promotion ;
- orienter vers une candidature en vue de la validation d'acquis d'expérience ;
- enrichir le contenu d'un dossier de validation d'acquis ;
- permettre l'élaboration d'un plan de formation personnalisé ;
- préparer une démarche de certification de compétences ;
- réfléchir à de nouvelles orientations...

LE PORTEFEUILLE DE COMPÉTENCES : UN DOSSIER

Le portefeuille de compétences est généralement réalisé sous la forme d'un classeur comportant généralement deux parties :

- la première est le résultat du travail de la personne : identification, description, analyse des acquis de formation, des expériences personnelles, sociales, professionnelles ;
- dans la seconde partie sont rassemblés des documents qui peuvent servir de preuves de connaissances ou de compétences.

Lorsque le dossier est réalisé avec un objectif déterminé : par exemple, faire son portefeuille de compétences dans le cadre d'une formation ou en vue d'une certification de compétences, la présentation du dossier est généralement unifiée. Dans ce cas, une cohérence d'ensemble est recherchée qui tient compte des objectifs immédiats de réalisation, par exemple, mettre du sens dans un parcours de vie, présenter des réalisations typiques de la maîtrise des compétences que l'on veut faire reconnaître.

UNE DÉMARCHE EN CINQ ÉTA- PES :

La démarche proposée s'articule autour de cinq étapes :

- Faire son projet de portefeuille de compétences ;
- Expliciter son itinéraire personnel et professionnel ;
- Analyser ses acquis de formation ;
- Analyser ses acquis d'expérience ;
- Développer des stratégies d'utilisation du portefeuille de

Les cinq étapes proposées correspondent à cinq points de passage qui peuvent être atteints de manière différente selon l'objectif poursuivi et selon les personnes et le sens qu'elles donnent à ce travail. Il est conseillé toutefois de n'entreprendre la démarche qu'avec des buts précis d'utilisation du portefeuille. La première étape proposée consiste précisément à identifier ces objectifs et ces buts et les moyens dont on peut disposer pour les atteindre : documentation, entretiens individuels, travail par groupe, outils de repérage et d'évaluation, etc. La détermination de ces objectifs donne un sens à la dernière étape plus stratégique où le portefeuille de compétences est organisé par rapport à son utilisation personnelle (orientation), sociale (obtenir une validation) ou professionnelle (gérer la mobilité professionnelle).

L'explicitation de l'itinéraire de vie apparaît comme un point de passage incontournable : c'est un élément de remémoration pour soi du passé mais c'est aussi un espace de communication ouvert entre la personne qui fait son portefeuille et son conseiller accompagnateur. C'est en même temps un espace « privé » pour lequel le plus grand respect de la liberté personnelle et de la déontologie est nécessaire. La réalisation d'un portefeuille peut s'appuyer sur la pratique des histoires de vie aujourd'hui largement développée où s'articulent le travail précis de reconstitution historique et celui de la reconnaissance subjective du travail de construction de soi dans le temps.

L'analyse des acquis de formation et d'expérience peut également se faire selon des modalités extrêmement variées. Le but n'est pas d'être exhaustif mais il s'agit d'aborder la formation ou les expériences de vie selon le meilleur angle d'attaque pour le repérage des connaissances et des compétences. Ainsi trois points de vue complémentaires peuvent être développés pour expliciter des acquis de formation : analyse des acquis de formation par niveaux de scolarité, analyse des acquis de formation par actions de formation (ceci est bien adapté à la formation continue), analyse des acquis de formation par contenus et domaines de connaissance (exemple : langues, informatique, etc.).

De même l'analyse des acquis d'expérience peut se faire selon trois pistes : analyse des acquis d'expérience par emplois, analyse des acquis d'expérience par activités, analyse des acquis d'expériences par rôles et responsabilités. Des fiches sont proposées pour chaque piste afin d'aider le

LES ÉLÉMENTS CLÉS DE LA DÉMARCHE

Le socle : les expériences de la personne : Tout portefeuille de compétences se construit sur la base d'une reconnaissance et d'une reconstruction d'expériences, que celles-ci soient de nature personnelle, sociale ou professionnelle. Toutefois, dans le cadre de la réalisation du portefeuille ce n'est pas tant la reconstitution des faits et activités exercées qui est intéressante, mais l'ensemble des activités cognitives de mise en rapport avec soi de ces faits et activités. Mais pour que cette mise en rapport puisse se réaliser, il est indispensable de procéder à une reconstitution de ces expériences dans leur matérialité, en quelque sorte. C'est sur la base de cette reconstitution que des documents « témoins » peuvent être recherchés, et consignés dans le portefeuille de compétences.

La notion d'expérience doit être conçue de manière très large, c'est à dire englober toutes les activités qui émaillent l'existence de chacun, y compris celles qui ont accompagné le temps de la formation initiale. Toute personne, même sans expérience professionnelle, a donc dans son passé un gisement extrêmement important de faits, de comportements, de réactions, d'émotions, de situations d'échanges et d'expression à travers lesquels elle s'est manifestée et construite comme acteur et auteur de ses actes. Ce gisement reste souvent inexploité en raison des phénomènes d'oubli qui viennent masquer tout ou partie de l'existence. L'explicitation des expériences de vie peut être considérée comme un phénomène d'extraction des éléments du passé en vue de leur traitement pour faire apparaître leur valeur. Reconstruire ces expériences comme source et occasion de développement c'est donc d'une certaine manière reconstruire l'histoire de ses apprentissages et de ses acquisitions.

En procédant ainsi la personne se donne les moyens de ne pas confondre les occasions d'apprentissage et ce qui a été appris et acquis, les circonstances, les processus et les effets. On conviendra, en effet, que le fait d'avoir exercé des responsabilités données ou un emploi et de les identifier comme tels ne rend pas nécessairement compte de toutes les évolutions et transformations que ces expériences ont provoquées chez la personne qui les a vécues. Ces évolutions résultent des rapports que cette personne a pu établir avec celles-ci, autrement dit de l'activité cognitive dont les expériences ont été l'occasion. La reconstitution des expériences permet de réitérer cette activité source d'acquis.

A C T U A L I T E S D E L ' I N E T O P

1. Aubret, J., Gilbert, P., & Pigeyre, F. (2002). *Management des compétences*. Paris : Dunod.

L'ouvrage conçu comme un manuel de premier et de second cycle universitaire fait le point sur les théories et les pratiques de gestion et de management des ressources humaines dans les organisations qui se réfèrent aux notions de compétence et de logique de compétence comme manière de penser et de traiter les relations de l'homme au travail et à la production.

2. Aubret, J. (2001). *Le portefeuille de compétences. Le portefeuille des acquis de formation et d'expérience*. Paris : EAP.

L'édition d'un portefeuille de compétences standard et de son livret d'accompagnement qui expose les éléments théoriques et pratiques pour accompagner la réalisation de portefeuilles de compétences est le fruit d'un travail de deux années conduit en collaboration avec une équipe de conseiller bilan de la fédération des CIBC.

3. Aubret, J. (2001). La validation des acquis de l'expérience, *Le journal des psychologues*, n° 192, novembre 2001, pp. 75-78.

4. Aubret, J. (2002). Déontologie, éthique et morale. *Panorama, Orientation et Formation professionnelles. Marché du travail*. (Suisse romande), n° 1, 2002, pp. 6-8.

Que représente pour une profession donnée la référence à un code de déontologie ? Pourquoi un code de déontologie doit-il évoluer ? Telles sont les deux questions auxquelles nous avons tenté de répondre.

5. Aubret, J. (2001). Bilan professionnel et gestion des ressources humaines dans la fonction publique. Colloque interministériel, Lille, 8 novembre 2001.

Il s'agissait de montrer que le bilan professionnel tel qu'il est défini par l'arrêté du 7 janvier 1997 peut être un atout pour le développement des ressources humaines dans la fonction publique.

6. Chartier, P. (2001). Les apports de la recherche en psychologie aux tests d'intelligence : quelles conséquences pour la pratique ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 4, 511-533.

Cet article présente quatre directions de recherche qui peuvent avoir des applications pratiques dans l'évaluation de l'efficacité intellectuelle : l'analyse des items de test (test D70 et NNAT), l'analyse des stratégies de résolution (dans les cubes de Kohs), l'évaluation dynamique (évaluation d'un Potentiel d'Apprentissage) et les apports méthodologiques dans la rénovation d'épreuves (analyse critique des indices factoriels du WISC-III).

7. Huteau, M. (2001). L'évolution de la psychologie différentielle et la psychologie (à propos de l'ouvrage de Maurice Reuchlin, « Évolution de la psychologie différentielle »). *Raison Présente*, n°137, 91-102.

8. Huteau, M. (2001). Les figures de l'intelligence. Paris : Éditions et Applications Psychologiques.

9. Huteau, M. (2001). La question de l'intelligence aujourd'hui In M. Huteau. Les figures de l'intelligence. Paris : Éditions et Applications Psychologiques. pp. 9-17.

10. Huteau, M. (2001). Comment évaluer les effets des méthodes de formation ? In C. Lévy-Leboyer, M. Huteau, C. Louche & J.P. Rolland, RH. Les apports de la psychologie du travail. Paris : Éditions d'Organisation. pp. 251-270.

11. Huteau, M. (2001). L'évaluation des intérêts professionnels. *Psychologie française*, 46, 259-266.

12. Huteau, M. (2001). Le débat Binet-Toulouse et les débuts de la psychologie différentielle. In A. Flieller, C. Bocéréan, J.-L. Kop, E. Thiébaud, A.M. Toniolo & J. Tournois *Questions de psychologie différentielle*. Rennes : PUR. pp. 23-42.

13. Huteau, M. (2001). The evaluation of methods in career education interventions. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 177-196. 2002

14. Kakar, S., Kets de Vries, M.F.R., & Vrignaud, P. (2002). Leadership in Indian Organizations: Comparative Study. *International Journal of Cross-Cultural Management*, 2, 239-250.

Parmi les différentes approches des

compétences des dirigeants de haut niveau, les recherches basées sur un modèle analytique ont permis d'identifier un nombre réduit de dimensions expliquant la plus ou moins grande efficacité des dirigeants. Pour évaluer ces dimensions, en général dans une optique de formation au management, on utilise des questionnaires dans le cadre d'une approche dite à 360° : on compare les réponses du dirigeant à celles de ses collaborateurs et de ses subordonnés. Le fait que ces modèles des compétences aient été élaborés dans une perspective d'universalisme culturel (le cadre des théories et des pratiques occidentales du *management*) conduit à mettre en doute leur pertinence dans d'autres cultures. Notre recherche vise à tester cette hypothèse en comparant les réponses de dirigeants de grandes entreprises indiennes et de leurs subordonnés à celles de dirigeants Nord-Américains et de leurs subordonnés.

15. Lévy-Leboyer, C., Huteau, M., Louche, P., & Rolland, J.P. (2001). Les apports de la psychologie du travail. Paris : Éditions d'Organisation, 582 p.

16. Olry-Louis, I., & Huteau, M. (2000). Quelques questions soulevées par les styles d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 28, n°1 (<http://www.acelf.ca/revue>)

17. Vrignaud, P. (2002). Le circomplexe : nouvelles approches pour un modèle ancien. in A. Flieller, C. Bocéréan, J.-L. Kop, E. Thiébaud, A.-M. Toniolo & J. Tournois. *Questions de psychologie différentielle*. pp. 61-66 Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Le modèle de circomplexe (ordre circulaire entre les variables) est connu des psychologues de l'orientation surtout à travers le modèle des intérêts de John Holland qui appartient à cette famille de modèles mathématiques. Notre texte fait le point sur les nombreuses utilisations actuelles de ce modèle en psychologie pour l'étude de la personnalité et des émotions. Nous insistons sur le développement de nouvelles approches méthodologiques permettant de tester l'adéquation de ce modèle aux données. Nous présentons un exemple de traitements de données à l'aide de ces nouvelles méthodes : celui des échelles Holland de

LA LOGIQUE DE LA PREUVE

Beaucoup de personnes sont choquées lorsqu'elles s'aperçoivent que la démarche du portefeuille de compétences emprunte une partie de son vocabulaire à celui de la justice : tout semble se passer comme si l'individu était en quelque sorte « mis en examen ». Il est suspecté d'incompétence. C'est peut être cependant une position réaliste si l'on considère d'emblée que le regard d'autrui n'est pas forcément complaisant à notre égard. Mais la logique de la preuve est aussi celle du scientifique lorsqu'il cherche à rendre objectif (observable par autrui) ce qui permet d'éprouver ses hypothèses. La logique de la preuve nous met dans un schéma de réalisation qui prend en compte la réalité du destinataire comme l'évaluateur final et le décideur. « Prouver, c'est toujours prouver quelque chose à quelqu'un », ce qui signifie que :

- la production de la preuve est déterminée par sa destination ;
- la production de la preuve s'appuie sur des données de base (faits, documents, témoignages, performances, données comportementales, etc..) ;
- la production de la preuve résulte d'une interprétation de données (argumentation) ;
- la reconnaissance de la valeur de la preuve est construite par le (ou les) destinataire(s).

Dans les situations d'exams, les concours, les évaluations d'expert la production de la preuve et la reconnaissance de sa valeur sont totalement pilotées par les destinataires. Dans les situations où la démarche du portefeuille de compétences est reconnue comme pertinente la production de la preuve repose sur les compétences et la motivation du candidat.

Documents pouvant servir de base pour construire des preuves :

- des documents sur la trajectoire de formation ;
- des documents sur le parcours social et professionnel ;
- des données relatives à des réalisations personnelles, sociales et professionnelles ;
- des témoignages de reconnaissance de la valeur de ces réalisations ;
- des témoignages sur les performances en situation d'observation, d'examen ou de compétition ;
- des résultats d'évaluations d'experts ;
- des témoignages de la notoriété individuelle ou collective ;
- des données d'auto-analyse ;

Il ne suffit pas de collecter des documents pour construire un système de preuves : il faut les faire parler. L'accompagnement de la réalisation d'un portefeuille de compétences est donc un moment privilégié de formation qui porte à la fois sur la reconnaissance des qualités attendues des documents (authenticité, caractère direct des informations sur les réalisations ou sur les témoignages, ca-

ractère explicite des informations, la fiabilité de la source et du contenu, la diversité des documents) et sur les dimensions qui permettent de les valoriser. Ces dimensions sont en général bipolaires, l'un des pôles pouvant être préféré à l'autre selon les cas :

- caractère objectif ou subjectif des données contenues dans le document ;
- caractère public ou privé ;
- caractère construit ou naturel des situations de collecte ou de recueil des données ;
- caractère typique ou inhabituel des situations ou des données ;
- récence ou ancienneté des données, des faits ou des documents ;
- caractère analytique ou global des informations ou des évaluations.

LES PERSPECTIVES D'UTILISATION

Les diverses enquêtes réalisées sur le portefeuille de compétences en France ne témoignent pas d'un recours généralisé à cette forme de pratique pourtant répandue dans de nombreux pays. Elle sert cependant de référence à l'élaboration de documents produits dans le cadre des bilans de compétences professionnelles et personnelles. Elle constitue une unité de base dans le cadre de certaines formations de niveau universitaire : CNAM (Chaire des adultes), formation de DESS à Tours (SUFÇO), formations organisées par le CLIP à Paris, etc. La certification des compétences mises en œuvre par les Chambres de Commerce et d'Industrie repose sur la production d'un portefeuille de compétences. Le développement de la validation des acquis de l'expérience inscrit dans le droit français est une nouvelle occasion d'en apprécier la pertinence. Toutefois, comme l'on bien montré les études faites à l'INETOP, cette pratique n'a de véritable utilité que si le contexte économique et social lui confère du sens et laisse un espace à l'expression de la personne dans toutes les situations de négociation où les personnes sont placées dans un rapport d'offre et de demande.

Peut-on anticiper cette pratique dans la formation initiale ? Pour répondre à cette question nous signalerons le travail de thèse de F. Vigneron (enseignante) en cours d'achèvement à l'université de Lille3 qui a permis à son auteur d'expérimenter une démarche « portfolio » dans des classes de sixième et de cinquième au cours des années 1996-1998. Les résultats indiquent que les collégiens ont bâti une image d'eux-mêmes plus positive et ont constaté les progrès réalisés dans le domaine scolaire. Ils ont commencé à maîtriser l'auto-évaluation et réussi à se distancier de leurs résultats scolaires.

On peut consulter :

- **Aubret, J. (1991)**. Rédiger un Portefeuille de Compétences. Se reconnaître pour se faire reconnaître. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 20, n° 1, 89-97.
- **Aubret J (1992)**. Reconnaissance des acquis: Le Portefeuille de Compétences *Pratiques de Formation-Analyses*. Université Paris VIII.
- **Aubret, J. ; Fédération des CIBC (2001)**. *Le portefeuille de compétences. Le portefeuille des acquis de formation et d'expérience*. Paris: EAP.