



Runtz-Christan, E. & Rouiller, J. (2006). Pourquoi évaluer à l'université les enseignants-stagiaires à l'aide d'un portfolio de compétences ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 203-214. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2006.031>

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



© Edmée Runtz-Christan, Jean Rouiller, 2006



Pourquoi évaluer à l'université les enseignants-stagiaires à l'aide d'un portfolio de compétences ?

Edmée RUNTZ-CHRISTAN¹ et Jean ROUILLER¹

Université de Fribourg, Suisse

Fondation CENSG/SASG Bulle, Suisse

Utiliser un portfolio de compétences permet l'observation du processus d'apprentissage et celle des productions réalisées. Cet outil se construit en alternant les informations théoriques, les expériences pratiques et les interactions avec les enseignants expérimentés. Ainsi, il aide le stagiaire à concevoir sa formation dans son intégralité, c'est-à-dire dans son rapport aux savoirs, aux valeurs, aux autres et à soi. Il met en évidence l'évolution personnelle en formation c'est-à-dire la manière dont la pensée humaine se déploie dans le contexte social et culturel réel. Mais peut-être son principal intérêt consiste-t-il à encourager l'auto-questionnement ?

Conceptualisation

Révélé par les artistes, le portfolio est d'abord une manière de présenter un travail. Transposé dans le monde économique et social, il valorise les acquis professionnels nécessaires à l'obtention d'un emploi. En milieu scolaire, le portfolio devient un dossier d'apprentissage dont le but est de mettre en évidence le cheminement de l'élève, de raconter l'histoire d'une acquisition de connaissances, de permettre une réflexion métacognitive (Paulson, 1994). Bien que relevant d'un usage encore limité au niveau universitaire, l'outil portfolio y est vu comme un moyen de renouveler les pratiques d'évaluation pour les faire coïncider avec un enseignement orienté vers le développement de compétences complexes (Seldin, 1991).

En utilisant un portfolio de compétences professionnelles comme moyen d'évaluation d'un cours-séminaire universitaire et de ses impacts sur l'évolution des conceptions et des pratiques professionnelles des apprenants, nous visons un triple objectif. D'une part, nous souhaitons mesurer autre chose que des connaissances de contenus de programmes, et, d'autre part, nous désirons faire vivre aux étudiants² un type d'évaluation

1. Contact : edmee.runtz-christan@unifr.ch; jean.rouiller@fr.educanet2.ch

2. Pour des raisons de lisibilité rédactionnelle, le masculin est utilisé au sens générique dans le texte. Il renvoie à un collectif composé aussi bien de femmes que d'hommes.



se démarquant de l'interrogation universitaire traditionnelle. Le troisième objectif appartient à la catégorie des objectifs cachés, c'est-à-dire qu'il fait partie de notre souhait que les futurs enseignants, riches de cette expérience d'auto-analyse de leur formation professionnelle, intègrent le portfolio à leur pratique d'enseignement à venir.

Favorisant l'archivage des acquis, par une réorganisation des savoirs et une stimulation à la mise en réseau des connaissances des étudiants, le portfolio de compétences en enseignement permet de construire un parcours personnalisé d'apprentissage dans une visée de transversalité (Gredler, 1995). Etant le point nodal de la formation en enseignement, le portfolio de formation professionnelle fait ressortir les corrélations entre les divers cours dispensés et développe un regard critique sur ce qui est donné à connaître ainsi que sur ses propres expériences d'apprenant. En fait, il ne suffit pas de comprendre intellectuellement ce qu'est un concept, mais il importe d'éprouver combien ce concept – comme les autres avec lesquels il interagit – est un moyen au service du système éducatif et didactique d'enseignement-apprentissage-évaluation. Touchant l'être dans son entier, ce type de démarche évaluative contribue à construire une formation intégrale de l'enseignant en devenir, facilitant son développement personnel et professionnel dans les domaines du savoir, du savoir-faire et du savoir-être (Barth, 2004). Finalement, le portfolio de compétences professionnelles concourt au réinvestissement des concepts étudiés en cours-séminaire pour réfléchir et agir dans le contexte du processus enseigner-apprendre-évaluer en situations de stages d'enseignement.

Problématique

Inscrite au cœur du questionnement posé par la qualité des outils d'évaluation, la recherche présentée s'insère dans une problématique traitant de la pertinence du portfolio de compétences en formation initiale en enseignement, notamment en examinant ses apports et ses limites, au travers des jugements portés par les étudiants qui ont à l'élaborer. Cette étude souhaite mettre en exergue la fonction et le rôle de l'outil en formation, tout comme ses impacts sur les apprentissages réalisés par les étudiants et sur le développement d'une capacité réflexive nécessaire à l'analyse de leur action et à l'intégration des savoirs théoriques dans leurs pratiques professionnelles en situations de stages d'enseignement. En effet, pour nous qui concevons ce portfolio de compétences professionnelles en enseignement, c'est notamment grâce à des démarches d'auto-évaluation centrées sur l'auto-questionnement que l'étudiant est amené à questionner le sens de ses actions et des concepts étudiés (Vial, 1995). Il peut ainsi analyser ses pratiques professionnelles et ses conceptions du métier à la lumière des théories psycho-pédagogiques discutées en séminaire de didactique générale. Il est finalement conduit à construire progressivement une praxis, une pratique instruite (Imbert, 1985).



Le portfolio de compétences que l'étudiant doit élaborer sur une période de six mois comprend les chapitres suivants :

- des pro- et rétro-actions de cours mises en lien avec leurs pratiques d'enseignement;
- une analyse des modifications tant intellectuelles, professionnelles qu'affectives;
- une application de cinq thèmes à choix (réflexion pédagogique partant d'une problématique tirée de leur pratique et appuyée sur des apports théoriques);
- un regard critique porté sur l'évolution de leurs représentations du métier d'enseignant.

Afin d'aider l'étudiant dans la réalisation de son portfolio, nous lui proposons de déterminer dans un premier temps ses compétences professionnelles à développer, d'identifier ses habiletés (stratégies d'apprentissage, connaissances procédurales, attitudes nécessaires à la réalisation du dossier...), de constituer un document progressif (en concevant un sommaire, en choisissant un type de productions...) et de pratiquer une auto-évaluation et une co-évaluation avant la présentation de son portfolio à l'examen final.

Les cours de didactique générale comprennent dix modules thématiques d'une demi à une journée chacun. C'est parallèlement à ces cours que les étudiants réalisent leur portfolio de compétences qu'ils nous soumettent régulièrement (évaluation formative) et qu'ils soutiennent finalement lors d'une présentation orale de trente minutes (évaluation certificative). Les candidats reçoivent la liste des critères sur lesquels ils seront évalués, à savoir :

- la présentation générale du portfolio (son organisation, sa structure, son sommaire...);
- l'explication d'une rétro-action, au choix de l'étudiant, mise en lien avec l'expérience vécue en stage d'enseignement;
- l'énoncé rapide des cinq thèmes traités, liés à la pratique d'enseignement et à des justifications théoriques, et le développement de l'un d'eux, laissé au libre choix du candidat;
- l'évaluation des apprentissages réalisés (tant au niveau des connaissances que des compétences développées);
- le compte-rendu de l'expérience vécue en stage;
- l'exposé du regard critique que l'apprenant porte sur l'évolution de ses conceptions par rapport à sa future profession d'enseignant (par l'analyse de ses modifications tant intellectuelles, professionnelles qu'affectives);
- l'énonciation des objectifs idéaux de formation visés par le portfolio.



Ainsi, lors de l'examen, l'étudiant présente son dossier d'apprentissage en parcourant ces critères d'évaluation. Les examinateurs – les deux professeurs ayant dispensé le cours – l'interrogent finalement sur l'évolution de son apprentissage, sur les interrogations et les approximations qui ont été les siennes et sur les descripteurs de compétences qui attestent ses acquis.

Méthodologie

Afin d'atteindre une vue générale, représentative de l'ensemble des acteurs concernés par notre problématique de recherche, nous avons opté pour une méthodologie qualitative réalisée dans une optique exploratoire. Le travail d'analyse des données se centre sur une démarche compréhensive, clinique, fondée sur un paradigme interprétatif.

Les données recueillies sont issues d'un questionnaire ouvert, ainsi que d'entretiens et de documents provenant de portfolios d'étudiants. Les auteurs ont interrogé ces derniers sur leurs perceptions de ce nouvel instrument d'évaluation en actes (représentation de l'outil, utilité perçue...), sur leurs jugements concernant la pertinence de cet outil d'évaluation en formation professionnelle (notamment sur ses avantages et ses inconvénients), sur leur entrée dans la démarche proposée (accueil d'un type d'évaluation différente de leur vécu scolaire et universitaire), sur leurs apprentissages réalisés et sur leurs compétences développées, et sur l'éventualité d'un transfert de ce type d'évaluation auprès de leurs futurs élèves. Ces données ont été récoltées auprès des étudiants ayant participé aux cours-séminaires de didactique générale dispensés à l'intention des candidats à l'enseignement au secondaire supérieur des années académiques 2003-2004 et 2004-2005, alors qu'ils avaient terminé leur formation et avaient été engagés comme enseignants. L'échantillon pris en considération comprend quarante étudiants en formation professionnelle en enseignement à l'université de Fribourg. Tous en possession d'une licence académique, pour certains d'un doctorat ou d'un diplôme post-grade, ces futurs enseignants composent une population d'une moyenne d'âge de 27-30 ans.

Discussion

Définition et buts poursuivis par le portfolio de compétences

Tel qu'il est mis en place par les professeurs dispensant le cours de didactique générale à l'université de Fribourg, le portfolio de compétences professionnelles en enseignement – appelé aussi dossier d'apprentissage – est défini par les étudiants interrogés comme un répertoire de documents, de notes de cours et de pensées personnelles qui permet l'évolution de l'apprenant en cours de formation et la construction de ses compétences d'enseignant, vraisemblablement encore dans sa vie active. Ce dossier personnel, qui peut prendre plusieurs formes (électro-



nique, classeur, cahier relié...), contient des supports de cours, des notes personnelles, des résumés de livres, des synthèses et des rétro-actions de cours, des réflexions personnelles, l'énoncé des attentes, des besoins et des objectifs d'apprentissage, des comptes rendus d'entretiens, des rapports de stages... La réalisation d'un portfolio demande à l'étudiant d'entrer dans une démarche d'auto-questionnement, le contraignant à faire régulièrement le point sur une matière d'enseignement sujette à apprentissage et d'en garder une trace afin de pouvoir, ensuite, constater son évolution.

Le portfolio est défini à la fois comme un outil d'évaluation de l'apprentissage et de perception de l'évolution dans un parcours de formation. En ce sens, un participant à la recherche parle du portfolio comme d'un « outil d'évaluation, répertoriant les différents apprentissages avec un souci constant de progression ». Ainsi, utilisé comme support à l'évaluation orale finale, le portfolio permet une auto-évaluation, une organisation des connaissances, un travail des acquis, une réflexion sur son futur métier et sur diverses thématiques propres à la profession enseignante. Un étudiant conçoit l'instrument portfolio « comme un journal de bord de l'évaluation de son apprentissage appuyée sur ses représentations du métier ». Un autre encore définit le dossier d'apprentissage comme « un lieu où il laisse les traces de ses questionnements, de ses doutes, de ses tentatives, de ses convictions et de ses découvertes, de ses enthousiasmes et de ses désillusions, de ses échecs et de ses réussites, de tout ce qui relève de ses processus d'apprentissage théoriques aussi bien que pratiques ». Ce lien entre théorie et pratique, entre institut universitaire de formation et terrain de la pratique professionnelle est mis en exergue dans de nombreuses définitions proposées par les étudiants. Or, la construction d'une praxis n'est pas chose aisée pour le stagiaire en formation, souvent plus enclin, dans son action professionnelle, à lorgner du côté des recettes plutôt que de faire appel à la théorie et à la pratique réflexive.

Pour nous, professeurs dispensant le cours-séminaire de didactique générale, la conjonction de la théorie et de la pratique, dans un mouvement dialectique ne tentant pas la réduction de l'une à l'autre, a pour but de favoriser la création de liens opérationnels entre concepts théoriques et incidences pratiques. Dans cette visée, dans la formation professionnelle en enseignement dispensée à l'université de Fribourg, nous souhaitons renforcer l'articulation théorie-pratique (Lerbet, 1993) en préparant le futur professionnel à l'analyse des situations vécues et à la résolution de problèmes complexes. Pour atteindre cet objectif, des laboratoires didactiques ont été mis en place à l'automne 2002. Ces ateliers constituent des pôles transdisciplinaires de formation traitant de thèmes en lien avec la pratique d'enseignement. Cette liaison avec le terrain de la formation est censée faciliter l'observation, l'analyse, la réflexion et la rétro-action sur les composantes de l'enseignement, de l'apprentissage et de la formation (Rouiller, 2000). Il importe donc que les thématiques abordées se définissent par les problèmes rencontrés dans la pratique et non



pas par le canon habituel des contenus disciplinaires. Dans cette optique, le travail de transposition didactique et les interactions entre théorie et pratique devraient s'en trouver renforcées et favoriser les synergies entre les approches des sciences de l'éducation, de la didactique générale et des didactiques disciplinaires. De plus, ces plateformes réflexives devraient instituer des lieux de dialogue entre l'université et les écoles, créant une dynamique d'échanges entre les professeurs universitaires et les enseignants-formateurs. Or, de l'avis de plusieurs étudiants interviewés, le portfolio en tant que tel ne permet pas d'établir pleinement cette liaison entre deux lieux de formation professionnelle. Soulignant le nécessaire accompagnement de leurs professeurs et de leurs maîtres de stages, ces étudiants expriment leur difficulté à allier deux cultures de formation, l'une plutôt centrée sur la conceptualisation et la valorisation de connaissances théoriques, l'autre focalisée principalement sur l'action et l'expérience. Pour eux, malgré les laboratoires didactiques, articuler progressivement les composantes académiques et professionnelles de la formation demeure un pari difficile à relever.

Perception et pertinence du portfolio

Permettant la remise en question des représentations de l'apprenant par rapport à sa future profession, le portfolio est perçu par les étudiants interviewés comme un outil au service de leur évolution personnelle tout au long de leur parcours de formation. Certains affirment que la réalisation de leur portfolio leur a permis de mieux faire face aux problèmes rencontrés dans leur pratique d'enseignant, grâce notamment aux nombreux points de repères constitués par le recueil d'idées et de méthodes qu'ils y ont intégrées. Pour un étudiant, le fait d'avoir à passer par l'écriture pour consigner ses 'cogitations' lui a permis de travailler sur ses 'pensées' afin d'aborder ses connaissances avec un regard critique. Fruit d'un processus d'apprentissage dynamique, le portfolio permet l'entrée dans une démarche de réflexion continue sur le parcours de formation. Il autorise la remise en question, l'erreur y étant conçue comme une source d'apprentissage, d'amélioration de sa pratique d'enseignement. Le dossier d'apprentissage est perçu par plusieurs étudiants comme un journal qui sert de fil conducteur afin de donner une cohérence aux expériences vécues. Permettant de consolider les expériences-clés de son parcours de formation professionnelle, un étudiant voit dans le portfolio une 'mémoire' construite sur une période de formation. Un autre apprenant conçoit cet outil d'évaluation en action comme une manière significative de retracer une activité passée, en y inscrivant des remarques concernant sa pratique d'enseignement en tant que stagiaire, ses problèmes, ses observations, ses réflexions, ses expériences personnelles et ses analyses de séquences d'enseignement.

Tout en portant un jugement positif sur l'utilité du portfolio en formation initiale en enseignement, de nombreux étudiants estiment sa mise en œuvre astreignante en temps requis pour sa réalisation. En effet, pour



atteindre les buts de progression, d'auto-questionnement et d'interrogation de la formation, cet outil d'évaluation oblige à y revenir régulièrement, avec un certain recul, pour pouvoir tirer des enseignements pertinents à la poursuite du parcours professionnel. Cette mise à distance du vécu de l'action est exigeante en heures de travail et soumet l'étudiant, placé dans l'urgence des situations d'enseignement-apprentissage-évaluation, à un stress.

En majorité, les étudiants affirment que le portfolio sert avant tout aux formés, et accessoirement aux formateurs comme support d'évaluation. Ils gardent à l'esprit que le portfolio de compétences n'est que feuilleté par les experts et examinateurs. Au contraire, pour certains étudiants interrogés, le dossier d'apprentissage est autant au service des formateurs que des formés. Ces étudiants craignent que leurs professeurs jugent le travail accompli, donc la pertinence de leur portfolio, plutôt que leur prestation à l'examen.

Transfert du portfolio dans l'enseignement

D'une manière générale, la relation entre le maître et l'élève connaît toujours un moment critique lors de l'évaluation. Parfois, il arrive que l'élève se sente valorisé et finisse par attendre la reconnaissance du maître, ou, d'autres fois, il ressent l'évaluation comme une humiliation et sa rage prend alors des allures d'indifférence ou de révolte. Dans aucun cas, ce moment n'est vécu comme un temps de liberté indispensable à l'apprentissage. L'enseignant, qui a mis tout en place pour que l'élève apprenne (principe d'éducabilité), éprouve souvent, dans cette situation, des difficultés à créer les conditions pour que l'apprenant prenne lui-même la décision d'apprendre (principe de liberté).

Dans la relation très particulière qui s'établit entre un formateur d'enseignant et un futur professeur, le temps de l'évaluation semble encore plus délicat. Comment être en harmonie avec le discours pédagogique ? Nous voulions sortir des travaux écrits sur table ou des questionnements oraux pour poser une véritable réflexion sur le processus d'apprentissage. Comme nous avons eu l'occasion de le décrire au début de notre article, nous avons choisi le portfolio comme moyen d'évaluation. Mais notre ambition était plus grande encore. Parmi nos objectifs cachés, le transfert de l'expérience personnelle dans la future activité professionnelle du jeune enseignant nous tenait à cœur. Allions-nous donner envie à nos stagiaires d'oser cette forme d'évaluation avec leurs élèves ? Comme un bon livre stimule la lecture d'autres livres, permet de développer le goût du lecteur pour un auteur, l'expérience réussie encourage à recommander. En est-il de même pour l'expérience menée avec nos étudiants ?

En les interrogeant pour savoir si nous avions réussi dans notre entreprise, nous avons eu le plaisir de constater, d'une part, que la majorité d'entre eux envisageaient continuer à utiliser leur portfolio pour un usage personnel, et que, d'autre part, dans certaines conditions, ils



étaient prêts à le proposer à leurs élèves, comme moyen d'évaluation ou comme suivi de l'apprentissage. Ainsi, les quatre cinquièmes des stagiaires interrogés affirment qu'ils poursuivront l'intense travail entrepris avec leur portfolio. La motivation la plus souvent mise en évidence consiste en un besoin d'évaluation régulière de leur pratique professionnelle. Ecrire fréquemment les réflexions émergeant de l'auto-questionnement permet de prendre la distance nécessaire pour évoluer, grandir, advenir... Sans doute parce que l'enseignement, comme tout métier solitaire, réclame une forte propension à l'analyse de ce qui se passe pour durer avec bonheur dans le métier, les professeurs novices y recourent volontiers. Le travail d'introspection commencé durant la formation ayant permis à certains non seulement d'accéder à une conscientisation de leurs pratiques, mais à une meilleure connaissance de leur personnalité d'enseignant, il est naturel de penser à la développer. Les jeunes enseignants estiment qu'ils se réfèreront souvent à leur portfolio car ils ont fait de ce dernier un document-ressource, une sorte de répertoire d'idées qu'il leur sera agréable de consulter et de compléter pour améliorer leur pratique professionnelle. A observer leurs enseignants-formateurs ou leurs propres professeurs, les stagiaires mesurent la force de la routine dans l'enseignement. Les stratégies bien maîtrisées sont utilisées de manière répétitive, au détriment d'autres, plus efficaces ou plus appropriées, mais moins bien connues des enseignants. Pour éviter de trop vite restreindre leur champ d'action, les enseignants novices souhaitent revenir fréquemment à leur portfolio afin de choisir les meilleures façons d'aborder une matière. De manière plus pragmatique et plus ponctuelle, certains jeunes maîtres pensent faire usage de cet outil pour organiser leur année scolaire et leur travail quotidien. Le souci qui les anime alors consiste davantage à varier leur enseignement. Dans le monde du zapping, ils craignent d'ennuyer leurs élèves avec des stratégies répétitives. Ils veulent disposer de plusieurs techniques d'enseignement pour pouvoir glisser de l'une à l'autre et surprendre agréablement leurs élèves.

Quelques stagiaires n'éprouvent pas le besoin de dire s'ils pensent faire usage de leur portfolio lorsqu'ils seront enseignants. Sans doute est-il prématûré pour eux de se prononcer, ne souhaitant pas enseigner en sortant de la formation.

Si l'usage personnel du portfolio – comme soutien de réflexion ou outil de référence – semble évident, il est beaucoup moins sûr que les jeunes enseignants le proposeront à leurs propres élèves. Seule la moitié d'entre eux disent être tentés d'expérimenter le portfolio avec leur classe, car ils estiment que c'est un merveilleux moyen de faire grandir les élèves, de les responsabiliser dans leurs apprentissages. Ils pensent qu'ainsi les jeunes comprendraient le but de l'étude parce que le portfolio rend concrets les apprentissages et leur évolution. Une personne seulement l'utiliseraient pour évaluer ses élèves. Cependant, plusieurs stagiaires mettent en évidence l'usage qu'ils pourraient en faire pour sensibiliser leurs élèves à l'évaluation formative. Un futur enseignant



déclare également que le portfolio lui offrirait la possibilité de proposer un enseignement différencié à ses élèves. Si chacun a des raisons différentes d'intégrer cet outil à sa pratique professionnelle, tous s'accordent à souligner que leur désir ne peut se concrétiser que dans certaines matières d'enseignement, comme les sciences humaines par exemple.

La moitié des étudiants interrogés ne souhaitant pas faire usage du portfolio dans leur enseignement argumentent leur décision avec vigueur. Ils mettent en évidence la lourdeur du moyen. Trop astreignant en temps, trop contraignant par rapport à la régularité de l'effort, il semble que le portfolio ne soit pas adapté à un public d'adolescents. En outre, pour exploiter véritablement toutes les ressources de ce moyen, il importe d'avoir un esprit de synthèse, condition préalable qui, selon les détracteurs du projet, semble manquer aux jeunes. Mais la cause primordiale d'abandon d'un tel outil d'évaluation semble surtout due à l'enseignant. En effet, les maîtres novices affirment ne pas savoir motiver les élèves à entreprendre un tel travail et encore moins être à même de les soutenir dans la durée. Ils estiment n'avoir ni l'énergie, ni l'expérience nécessaire pour réussir dans cette démarche.

Compétences développées

Comme nous le laisse subodorer les propos précédents, les compétences développées par les étudiants sont d'abord d'ordre professionnel. Elles concernent surtout la capacité réflexive des futurs enseignants. Presque tous affirment avoir appris à questionner leur pratique, à se remettre en question en fonction de leurs observations et à tirer des enseignements de cette mise à distance par la rétro-action. Ainsi, ils exercent une réflexion sur leur métier et deviennent des professionnels. Pourquoi enseignent-ils telle ou telle matière ? Pourquoi l'enseignent-ils de telle ou telle manière ? Ils se sentent capables de situer leur praxis par rapport à des modèles pédagogiques et, ainsi, à en comprendre les enjeux. Ils développent un sens de l'objectivité par rapport à leur travail et à leurs élèves. Ils se disent mieux armés pour transmettre un savoir et pour échanger avec les autres enseignants. Ils ne sont plus les « petits bleus » qui ont tout à apprendre, mais se ressentent comme des acteurs de l'institution.

Outre les compétences directement liées à l'exercice du métier, les étudiants-stagiaires mettent en évidence l'élargissement de leurs capacités personnelles. Beaucoup estiment avoir amélioré leur aptitude à rédiger, leur opiniâtreté et leur régularité dans le travail. Certains notent également la modification de leur attitude par rapport au savoir. Jusqu'alors, ils se contentaient de savoir; maintenant, ils éprouvent la nécessité d'exemplifier leurs connaissances, de faire des liens. Un étudiant-stagiaire dit avoir appris à classer, mettre de l'ordre dans ses idées, et ajoute avec une pointe de malice : « ... et sans doute dans ma vie ! ». Un autre explique combien l'exercice régulier de la réflexion et de la relecture de celle-ci pour l'évaluation a augmenté son estime de lui-même.



Cependant, quatre étudiants-stagiaires déclarent n'avoir rien appris à travers le travail lié au portfolio. Ils déplorent le temps perdu et regrettent les « bonnes » interrogations papier crayon auxquelles ils savent réussir. Ils ont besoin de ce qui est prévisible, juste et rapide. Le polycoïpié de cours les satisfait. Les multiples références bibliographiques les déstabilisent. Le tâtonnement les ennuie et en laisser des traces les indispose. Peut-être n'ont-ils jamais entendu la recommandation d'André Breton : « Lis tes ratures ».

Conclusion

En début d'année académique, lorsque nous présentons aux nouveaux étudiants le portfolio de compétences professionnelles en enseignement, instrument servant d'évaluation du cours-séminaire de didactique générale, nous nous heurtons systématiquement à une résistance de leur part. Cette réticence à entrer dans une nouvelle démarche d'évaluation s'explique naturellement par le fait que celle-là bouleverse leurs habitudes et remet en question un système d'examen leur ayant toujours été favorable dans leur parcours universitaire. L'idée de mener une réflexion sur les contenus des cours en les analysant à la lumière de leurs expériences en stages et de leurs savoirs antérieurs, tout en complétant les apports des cours, déstabilise les étudiants. Ils mettent dès lors en évidence l'aspect récurrent de la rédaction des rétro-actions, le fort engagement à périodes répétées pour mettre à jour l'état des compétences construites et les possibilités de les mobiliser ou de les développer. Passé outre le temps de résistance face à cette situation inconfortable, l'étudiant jugule ses craintes, d'abord dans des discussions constructives avec ses pairs et son accompagnateur, puis en se mettant individuellement au travail. Les premières évaluations formatives permettent au professeur accompagnant de préciser ses attentes et d'inciter le formé à approfondir certains constats ou remarques, de mener à terme une réflexion. Malgré tout, il arrive que certains étudiants, se sentant en trop grand décalage avec leurs habitudes universitaires, ne parviennent pas à trouver une zone proximale leur permettant l'apprentissage souhaité. Ils renoncent alors momentanément à poursuivre la démarche en interrompant le suivi du cours-séminaire de didactique générale. Devons-nous considérer ces abandons comme des échecs ? Certainement. Cependant, échouer parce que l'on considère que l'on ne peut pas consacrer suffisamment de temps à son travail, parce que l'on ne parvient pas à laisser régulièrement les traces de sa pensée sur le papier ou parce que l'on manque de disponibilité pour la réflexion s'avère moins douloureux pour le candidat, et pour l'examinateur, qu'un constat de résultat insuffisant à un test de connaissances.

L'objectif du cours-séminaire de didactique générale – savoir utiliser les concepts enseignés pour réfléchir et agir dans le contexte du processus enseigner-apprendre-évaluer – est atteint grâce au travail de réflexion suscité par la réalisation du portfolio de compétences professionnelles.



Cet outil de formation permet *in fine* au candidat à l'enseignement de construire une vision synthétique des concepts didactiques abordés en cours, par le fait qu'il l'oblige à les confronter aux concepts psychopédagogiques traités dans d'autres cours ainsi qu'à sa pratique d'enseignement, en travaillant essentiellement sur ses représentations du métier. Néanmoins, il ne faudrait pas minimiser la forte exigence temporelle qu'implique une telle réalisation, car c'est bien là sa principale difficulté. Il serait donc dangereux d'institutionnaliser, voire de systématiser, ce type d'évaluation en actes au risque d'en perdre les bienfaits pour des 'productions de circonstances', cherchant à répondre à la demande des professeurs responsables du cours-séminaire bien plus qu'à construire un parcours personnalisé de formation. En outre, pour remplir sa fonction de transversalité, le portfolio doit rester ouvert pour pouvoir évoluer. Sinon, il court le risque de s'alourdir au point d'entraver sa gestion et son utilisation. Si les formateurs en enseignement savent voir dans cet outil d'auto-évaluation un moyen nouveau, enrichissant la palette de l'ensemble des instruments d'évaluation au service de la formation, les risques décrits demeureront virtuels. En l'état, les résultats de l'étude incitent ses auteurs à constater, comme Jalbert (1996), que l'évaluation par le portfolio responsabilise et motive. En ce sens, en tant qu'outil de formation et d'évaluation, « le portfolio permet au futur enseignant de se fixer des objectifs de développement réalistes et signifiants, concourant ainsi à hausser et à maintenir élevées sa motivation et sa maturité professionnelles » (St. James, 1998, p. 65).

Bien que nous ne puissions pas affirmer que ce type de démarche évaluative permet une formation intégrale de l'enseignant en devenir, le possible transfert de cette expérience de formation dans la pratique future d'enseignement-apprentissage-évaluation de celui-là, ne peut que nous réjouir. Nous aurons ainsi contribué à fonder une conception plus complexe de l'apprentissage et donc du devenir de l'homme, parce que « le point le plus sensible d'une civilisation, c'est toujours la façon dont le savoir s'y transmet. » (Butor, 1989, p. 247).



Références

- Barth, B.-M. (2004). Constructivisme : quelle place pour l'évaluation ? (L'exemple du process-folio en formation universitaire). *Formation et pratiques d'enseignement en question. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 1, 119-124.
- Butor, M. (1989). *Entretien*, vol. 1. Nantes : Joseph K.
- Gredler, M.E. (1995). Implications of portfolio assessment for program evaluation. *Studies in educational evaluation*, 21, 4, 431-437.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice.
- Jalbert, P. (1996). Le portfolio. In P. Jalbert (Ed.), *Le portfolio scolaire* (pp. 110-116). Montréal : Société GRICS.
- Lerbet, G. (Ed.). (1993). *La formation par production de savoirs : quelles articulations théorie-pratique en formations supérieures*. Paris : L'Harmattan.
- Paulson, F.-L. (1994). *A guide for Judging Portfolios, Measurement and Experimental Research Program of the MESD*. Portland : MESD.
- Rouiller, J. (2000). De la place et du rôle attribués au laboratoire didactique dans la formation initiale des enseignants. *Educateur*, 1, 30.
- Seldin, P. (1991). *The Teaching Portfolio : A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Bolton MA : Anker Publishing.
- St James, S. (1998). Le portfolio : un levier pour l'amélioration de l'enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 21, 2, 65-84.
- Vial, M. (1995). Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation. *Revue Française de Pédagogie*, 112, 69-76.



