

Dossier de progression ? Dossier de réussite ? Vers quel(s) but(s) et selon quelle logique ?

Jean-Marc Vifquin, jean-marc.vifquin@helha.be, Haute école Louvain en Hainaut

Résumé : En Belgique, lors de la formation initiale des futurs bacheliers agrégés de l'enseignement secondaire inférieur en Haute Ecole de la fédération Wallonie Bruxelles, les étudiants participent à des « ateliers de formation professionnelle » ciblant essentiellement le traitement de problématiques liées à l'exercice du métier, ceci de manière à favoriser une logique de formation en plus de la logique de réussite liée à la certification. Au cœur de cette complémentarité entre les logiques précitées se situe l'évaluation. A ce stade, une des questions posées peut être la suivante : quel dispositif et quelle évaluation mettre en œuvre afin d'accentuer les buts d'apprentissage des étudiants ? Cette question a fait l'objet de la conception d'un dispositif fondé notamment sur la constitution d'un « dossier de progression » (Tardif, 2006) électronique et d'une méthodologie de recueil d'informations visant l'analyse des buts des apprenants.

Mots-clés : buts, progression, portfolio

1. Contexte

Lors de la formation initiale des futurs bacheliers de l'enseignement secondaire inférieur en Haute Ecole de la fédération Wallonie Bruxelles de Belgique, les étudiants ont l'occasion, de participer à des « ateliers de formation professionnelle » impliquant des maîtres de formation pratique (enseignants de terrain), des pédagogues et des didacticiens. Prenant appui sur ce croisement d'interventions, la formation est essentiellement orientée vers le traitement de problématiques liées à l'exercice du métier dans un souci « d'interaction constante entre la théorie et la pratique » (Beckers, 2007, p. 29) nécessaire au développement des compétences professionnelles et à la réflexivité.

Une des problématiques liées à la formation des Agrégés de l'enseignement secondaire inférieur est l'éparpillement de certains cours liés aux sciences de l'éducation au sein de la grille. Cette répartition a, entre autres, pour effet de décomposer les cours en unités données par des enseignants différents et ayant chacun leur angle disciplinaire, mais aussi leur personnalité, leurs préférences, etc. Tout ceci devrait, *a priori*, constituer une richesse de la formation dans la mesure où certains objets d'apprentissage ou de ressources utiles à la maîtrise de certaines compétences sont abordés selon des points de vue différents. Cependant, un des effets pervers de l'« atomisation » de ces ressources semble la difficulté pour les étudiants de constituer des liens entre celles-ci et donc, de les mobiliser, de les intégrer en vue du développement de leurs compétences professionnelles. En outre, l'acquisition de ces ressources fait l'objet de multiples formes de certifications centrées essentiellement sur la maîtrise de savoirs plutôt que la mobilisation de ceux-ci dans l'exercice professionnel. Ceci a tendance à amener certains apprenants à cibler davantage des buts d'évaluation (Tardif, 1992). Afin de faire face à ces aspects contextuels, une équipe comprenant des « maîtres de formation pratique » et un pédagogue a conçu un dispositif dont l'objectif principal est d'amener les étudiants à rechercher et organiser ces ressources afin de faciliter leur combinaison et leur mobilisation en situation professionnelle, ceci constitue également une occasion pour les futurs enseignants de percevoir le sens et l'utilité des ressources accumulées et, de cette manière, de s'orienter davantage vers des buts d'apprentissage.

2. Cadrage et objectifs

Cet article s'inscrit dans la catégorie « analyse de pratique » car il cible essentiellement la description des caractéristiques et l'analyse d'un dispositif alliant deux visées. La première concerne le « développement professionnel » en tant que « processus individuel d'apprentissage de connaissances,

d'habiletés, d'attitudes... et de leur mobilisation sous forme de compétences pour faire face efficacement à des situations professionnelles » (Paquay, Van Nieuwenhoven, Wouters, 2010, p. 10). Le second objectif est davantage de type « instrumental » dans le sens où l'outil a pour but de permettre de « (...) faire découvrir par la personne en formation en quoi ce qu'elle apprend pourra lui servir concrètement » (Tilman, Grootaers, 2006, p. 84). Ces visées prennent leur source dans une problématique que nous développons dans le point suivant.

3. Problématique

L'objectif de ces ateliers, visant la maîtrise de compétences directement en lien avec la pratique professionnelle, a pour optiques de fournir un certain apport de sens aux apprenants et de favoriser une logique de formation orientée vers des buts « d'apprentissage », même si le but à court terme n'en reste pas moins la « performance » (Viau, 2009, p.29) menant à la certification. Au cœur de la complémentarité et l'équilibre nécessaire entre ces logiques se situe l'évaluation. A ce stade, les questions posées peuvent être les suivantes : quel dispositif développer afin d'accentuer l'apparition ou le renforcement des buts d'apprentissage des étudiants dans une perspective de développement de compétences professionnelles ? Comment concilier les différents types d'évaluation en déjouant les effets d'« injonction paradoxale » (Paquay, 2001) tels que les stratégies employées afin d'atteindre des « buts de performance-approche » ou des « buts de performance-évitement » (Darnon et al in Galand et Bourgeois, 2006, p. 125) ? Ces questions ont fait l'objet de débats en équipe et ont mené à l'élaboration d'un dispositif comprenant différentes facettes et modalités d'évaluation.

4. Description du dispositif

4.1 Le dispositif au sens « large »

L'ensemble des activités menées dans le cadre des ateliers de formation professionnelle tendent à solliciter les compétences professionnelles suivantes¹ :

- « entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique et oser innover » ; essentiellement pour la capacité d'analyse réflexive des activités menées lors des stages ;
- « développer une expertise dans les contenus enseignés et dans la méthodologie de leur enseignement » ; les aspects « contenus » étant essentiellement travaillés par les didacticiens, tandis que les autres dimensions sont essentiellement développées par les autres partenaires de l'équipe ;
- « Concevoir, conduire, réguler et évaluer des situations d'apprentissage qui visent le développement de chaque élève dans toutes ses dimensions » ; la conception et la régulation des activités d'enseignement constituent les « clefs de voûte » des ateliers.

Afin de développer ces compétences, les enseignants responsables des ateliers susmentionnés organisent des activités diversifiées dont les principales sont : le vécu d'activités d'apprentissage pour élèves (menée par l'enseignant) et le dégagement de caractéristiques méthodologiques, la vidéoformation en situation « artificielle » (test d'une activité entre étudiants) et en situation « réelle » (test d'une activité dans une classe de l'école secondaire voisine) ; il est à souligner que ces activités filmées mènent à une autoévaluation (les étudiants sélectionnent eux-mêmes les passages du film illustrant des points forts et faibles de l'activité) et à une coévaluation par les pairs se clôturant par le point de vue de l'enseignant. D'autres activités sont organisées à différents moments de l'année en fonction des stages ou des problématiques rencontrées par les étudiants lors de ceux-ci : la lecture et l'analyse de ressources pédagogiques choisies sur base de problématiques communes telles que la gestion de groupe ou la différenciation, l'autoévaluation des stages sur base du référentiel de

¹ Ces compétences correspondent au nouveau référentiel conçu par le Conseil Général des Hautes Ecoles et qui est en voie d'officialisation mais faisant partie du vaste chantier mis en œuvre en Belgique : l'allongement des études du baccalauréat vers le master. Le rôle et la composition du CGHE ainsi que l'entièreté du référentiel peuvent être consultés sur le site <http://www.cghe.cfwb.be>

compétences (choix d'une compétence particulière à travailler en fonction de difficultés rencontrées et écriture réflexive quotidienne dans le carnet de bord et bilan réflexif en fin de stage) et la préparation des stages qui constitue le moment privilégié de mobilisation des ressources au service de la conception d'activités.

4.2 Evolution du dispositif et des modalités d'évaluation

Lors du lancement du dispositif décrit au point précédent, les modalités d'évaluation étaient classiques : lors de toutes les activités prévues, les étudiants devaient rassembler un ensemble de travaux, d'activités, de ressources – organisés selon différents critères communiqués aux étudiants – au service de l'élaboration d'un « dossier de réussite » (Tardif, 2006) lui-même évalué lors d'un entretien certificatif en fin d'année. En fonction de la problématique évoquée au point trois du présent article, les modalités d'évaluation ont été modifiées et, de ce fait, le cœur même du dispositif. En effet, l'évaluation est fondée essentiellement sur la constitution d'un portfolio électronique « de progression » (Tardif, 2006) et support d'entretiens formatifs durant l'année. Afin que les étudiants se concentrent davantage sur les aspects utiles au développement de leurs compétences professionnelles et de permettre aux séances d'ateliers de se dérouler dans un espace « protégé » dans lequel « l'évaluation formative (...) institue le droit à l'erreur comme norme dans l'espace de formation. » (Bourgeois, Nizet, 1999, p. 145), l'évaluation certificative est présentée lors du premier cours puis, volontairement « ignorée » tout au long du cursus et n'apparaît qu'en fin d'année dans le « dossier de réussite » (Tardif, 2006). Ce dernier est constitué (sous format papier) sur base d'une sélection des productions, perçues comme « chefs d'œuvres » par les étudiants, dans le dossier électronique. La séparation nette des médias, des moments et modalités d'évaluation ont donc pour optiques principales de déjouer la focalisation « excessive » sur la certification et de permettre la constitution d'un outil, sur les trois années de formation, réutilisable une fois le diplôme obtenu (logique instrumentale susmentionnée). En outre, comme évoqué dans le point un, l'outil vise également le développement de la créativité mais surtout, l'intégration des contenus de formation « disséminés » dans la grille de cours instituée suite à la réforme de Dupuis en 2000. En effet, chacun de ces cours est, le plus souvent, centré davantage sur l' « installation de ressources » (Roegiers, 2010), mais cette accumulation de ressources ne garantit pas pour autant que tous les étudiants parviennent à les « mobiliser » les « intégrer » et les « transférer » (Scallon, 2007) à bon escient lors des stages dans un premier temps, puis en situation professionnelle réelle, par la suite. C'est pourquoi, le dispositif mis en place vise également le « rassemblement » personnalisé de ces ressources (dans le sens où l'organisation et le recueil de celles-ci s'élabore sur base des besoins de chaque étudiant) en vue d'une utilité à moyen et long termes.

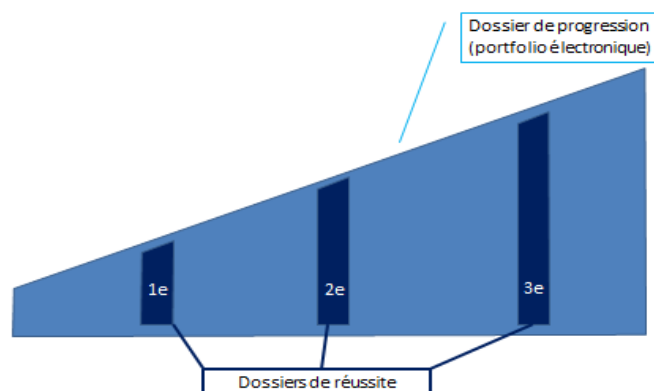


Figure 1 : vision longitudinale du dispositif

La figure 1 reprend l'entièreté du dispositif réparti sur les trois années de formation; la partie en bleu clair reprend la constitution du dossier de progression électronique associé aux modalités d'évaluation

formative, tandis que la partie en bleu foncé comprend les moments de sélection des ressources au profit de la création du dossier de réussite en vue de l'évaluation certificative en fin de chaque année. Afin d'analyser l'impact de cette pratique sur les représentations des étudiants en termes de buts et plus particulièrement au niveau de leurs motifs (Carré, 2001), il convient d'explicitier la progression d'une méthodologie de recueil d'informations par entretiens et d'une proposition de traitement de résultats croisant une adaptation de cadres théoriques existant et une démarche plus inductive.

5. Méthodologie de recueil de données

Comme nous l'avons signalé précédemment, le point de départ de la problématique se base sur la théorie des buts de Dweck (cité par Dupeyrat, Escribe et Mariné in Bourgeois et Galand, 2006, p. 65) qui décrit la distinction entre les buts d'apprentissage ou dits « de maîtrise » ainsi que les buts de performance ou, plus précisément les buts d'évaluation (Tardif, 1992). En effet, l'intention de l'équipe était de développer les buts d'apprentissage puisqu'il apparaît, dans certaines évaluations des enseignements, que bon nombre d'étudiants réalisaient leur dossier uniquement dans l'optique de la note ou de la certification et n'en percevait pas d'intérêt en ce qui concerne leur propre progression ou l'utilité dans le développement de leurs compétences professionnelles. En 1996, cette première distinction a été enrichie par Elliot et Harackiewicz. (cité par Dupeyrat et al., 2006) par les buts de performance « approche » et « évitement » (tableau 1). Ces buts paraissent particulièrement éclairer la manifestation des buts de performance et les stratégies utilisées par certains étudiants.

Tableau 1 : distinction buts d'apprentissage et buts de performance

Buts d'apprentissage « Augmenter ses savoirs et savoir-faire, améliorer sa compréhension et sa maîtrise d'une tâche ». Critères : progrès personnels – maîtrise	Buts de performances Etre valorisés aux yeux des autres ou éviter d'être dévalorisés - obtenir de bons résultats, obtenir son diplôme,...(Dupeyrat et al in Bourgeois et Galand, 2006, p. 65)	
	Approche (Elliot, 1996) Comparaison sociale et normative → Volonté de montrer sa compétence	Evitement Comparaison sociale et normative → Eviter de montrer son incompetence

Cependant, une théorie précisant davantage les différents motifs d'entrée en formation (Carré, 2001) peut également être croisée avec les buts évoqués ci-avant. Cette typologie se présente selon un croisement de deux axes et est présentée dans la figure 1 et une synthèse de la signification originale de chaque motif est présentée dans le tableau 2.

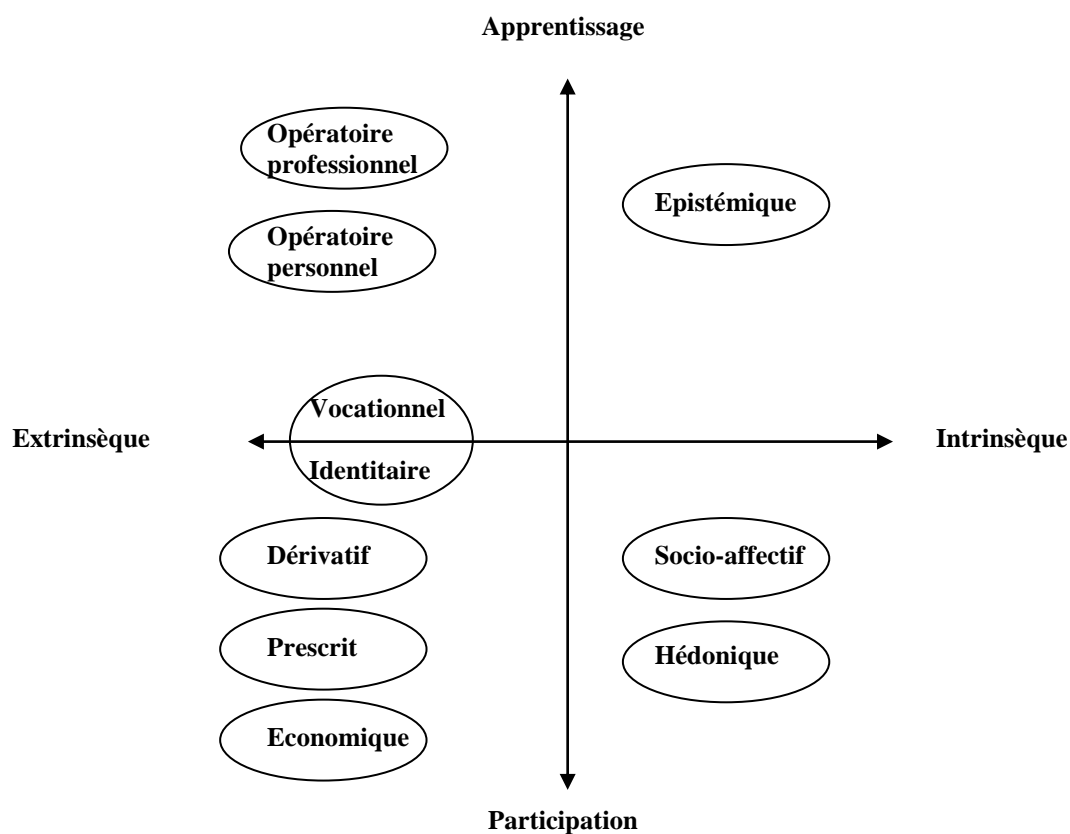


Figure 1 : orientation des motifs d'entrée en formation (Carré, 2001, p. 46)

Tableau 2 : synthèse des motifs d'entrée en formation (Carré, 2001)

Motifs	Illustration/Description
Epistémique	Apprendre est un plaisir
Socio-affectif	Bénéficier de contacts sociaux
Hédonique	Bénéficier des conditions pratiques, matérielles, à l'ambiance
Economique	Procurer un avantage d'ordre pécuniaire ou matériel
Prescrit	Etre obligé - contrainte externe
Dérivatif	Eviter des situations désagréables
Opérateur professionnel	Acquérir des ressources nécessaires à l'exercice d'un métier
Opérateur personnel	Acquérir des ressources nécessaires à des activités en dehors du cadre de travail
Identitaire	Acquérir des ressources au service du maintien de son <i>image sociale de soi</i> .
Vocationnel	Acquérir des ressources pour obtenir/préserver un emploi

Néanmoins, ce cadre théorique est avant tout conçu sur base de la motivation générale liée à l'engagement en formation. Or, la situation des AFP et les modalités de confection des dossiers décrites dans le point 4 du présent article ne concernent pas l'entrée en formation mais le fait de

donner du sens à une situation particulière de formation au sein d'un cours au profit du développement des compétences professionnelles.

Afin d'analyser les buts et mobiliser les motifs de Carré (2001), des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de quelques étudiants. Ceux-ci ont permis un recueil d'informations de base pour faire évoluer les motifs qui peuvent donc être rapprochés des buts mais sont adaptés voire modifiés en fonction des réponses émanant des étudiants lors de ces entretiens, ce, de manière à être modifiées afin de convenir à l'analyse des spécificités de la situation. Il convient de relever le fait que ces entretiens ont été menés selon deux modalités particulières afin de tester la méthodologie : certains entretiens ont été vécus sans que les étudiants n'aient à leur disposition leur dossier, et, par la suite, d'autres étudiants ont eu la possibilité de consulter leur dossier lors de l'entretien mais sans que ceux-ci ne doivent justifier leurs réponses ou montrer la moindre ressource. Dans ce second cas, le risque encouru était d'accentuer le sentiment d'être évalué lors de l'entretien. C'est pourquoi, il a été explicité aux étudiants que la présence du dossier électronique était demandée comme « aide-mémoire » à l'illustration de leurs propos.

En conclusion de ce point, il a donc semblé plus opportun de mobiliser la seconde démarche (avec dossier) qui paraît avoir fourni des données plus riches pour l'expression des buts et motifs liés, pour rappel, au recueil de ressources en vue de la constitution du dossier de progression de la part des étudiants. Le tableau 3 comprend le croisement des buts et motifs évoqués ainsi que les motifs ayant été adaptés pour l'analyse des réponses des étudiants lors des entretiens. Non seulement, le sens initial fourni par Carré (2001) a été « détourné » pour permettre l'adaptation à la situation mais, de surcroît, certains motifs n'y avaient par leur place et d'autres sont apparus. En effet, certaines unités de sens ne pouvaient être classées dans les catégories de base et ont permis l'émergence de nouveaux motifs qui sont présents en italique dans le tableau 3. Ce « cadre adapté » servira donc de base pour l'analyse des buts des autres étudiants du groupe et pourra, le cas échéant, faire encore évoluer les motifs liés à chaque type de buts.

Tableau 3 : Croisement buts-motifs adaptés par rapport au dispositif

Buts d'apprentissage ou de maîtrise	Buts de performances	
	Approche	Evitement
Motif épistémique : motivation liée au contenu lui-même : aimer...		
Motif socio-affectif : entraide, comparer des expériences,...	Motif identitaire : ne pas se sentir inférieur aux autres, montrer aux autres que l'on est capable... Valorisant aux yeux des autres,...	
Motif hédonique restreint : goût pour les outils, instruments,...	Motif dérivatif : dans le sens... changement des habitudes, de la routine (des autres cours ou des autres modalités d'évaluation)	
<i>Motif « Sentiment d'autodétermination » (Deci, Ryan in Carré, 2001) : perception de contrôle élevée</i>	Motif prescrit : injonction d'autrui ou extrapolée en « pression évaluative »	
Motif opératoire professionnel : instrumentalité (Tilman, Grootaers, 2006) de la formation → outil de travail	<i>Motif opératoire « scolaire » : utilité pour la réussite en stage</i>	
<i>Motif réflexif interne : recherche – modification propre de la pratique – analyse...</i>	<i>Motif réflexif externe : conseils des enseignants, maîtres de stage, ...</i>	

6. Conclusion et perspectives

Au niveau du dispositif, l'analyse des propos des étudiants fournissent des indications intéressantes qui peuvent faire évoluer celui-ci. La présence d'une redondance de réponses dans la catégorie « socio-affectif » alors que peu d'étudiants ont été interrogés nous fournit une piste d'évolution qui est d'intensifier l'organisation du partage de ressources entre étudiants en prévoyant des séances d'échanges et de présentation de ressources jugées intéressantes aux autres étudiants, soit au sein des groupes classe, soit en prévoyant des échanges verticaux. En outre, certains étudiants en fin de cursus se sont proposés spontanément pour présenter leur dossier de progression électronique, l'organisation de leurs fichiers, les ressources originales aux étudiants d'autres années. Une autre piste est de développer le « motif réflexif interne » par le développement d'un dispositif centré uniquement sur l'analyse d'écrits réflexifs et de l'écriture accompagnée lors de certaines séances. Enfin, outre les motifs, un gain de cohérence de la formation au niveau de l'intégration des ressources apprises pourrait être accru si d'autres partenaires venaient se joindre à l'équipe tels que les didacticiens. Ceux-ci pourraient être davantage impliqués dans le dispositif soit au niveau de l'apport de ressources spécifiques, soit en prévoyant eux-mêmes des séances de partage de ressources, etc. Enfin, à la lumière des résultats obtenus, une réflexion d'équipe à propos de séances centrées sur le développement de certains motifs liés aux buts d'apprentissage pourrait être menée de manière à associer davantage de partenaires.

Au niveau de l'analyse des données, les perspectives sont plus larges. La première est de poursuivre le recueil de données auprès des étudiants et d'analyser les représentations d'un groupe complet d'étudiants en fin de formation. La seconde possibilité serait d'interroger des anciens étudiants (sous forme de « focus groupe », par exemple, lors de séances d'accompagnement à l'insertion organisées dans notre établissement) qui peuvent nous fournir des éléments essentiels, n'étant plus soumis à la « pression certificative ». De plus, il serait intéressant de mener les entretiens à partir de la première

année de formation et de suivre l'évolution des buts des étudiants d'une cohorte durant les trois années.

Enfin, deux pistes peuvent également faire l'objet de travaux ultérieurs : la première concerne les liens éventuels entre les types de buts et motifs des apprenants et le transfert des ressources acquises et des situations d'apprentissage vécues lors de la formation, dans la pratique professionnelle. Ce transfert, «(...) inséré dans un contexte déterminé qui est interprété par un sujet ayant lui-même une histoire particulière. » (Frenay et Presseau, 2004, p.45), peut notamment être observé lors des stages malgré le fait que ceux-ci comprennent des éléments contextuels plus ou moins contraignants. Les types de motifs mobilisés lors de ce transfert seront-ils davantage orientés par des buts d'apprentissage alors que Bédard, Frenay, Turgeon et Paquay rappellent que pour aboutir au « *traitement analogique d'une situation* [sous entendue cible ou de transfert, celle-ci demande] *l'implication cognitive et affective du sujet* » (Bédary et al. in Frenay et Presseau, 2004, p.45), les aspects motivationnels étant bien liés à l'implication affective. L'autre piste serait d'analyser l'évolution des motifs entre la formation initiale et l'entrée en formation continue ; cette démarche faisant partie d'une compétence à développer dans le cursus, peut-être l'évolution de certains motifs aurait-elle une influence sur la volonté de poursuivre ses apprentissages ? Et si oui, quels motifs en particulier ? Ces questions constituent autant de pistes de recherche à investiguer.

7. Bibliographie

- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bourgeois, E. et NIZET, J. (1999). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF (2^{ème} éd.).
- Bourgeois, E. et Galand, B. (2006). *(Se) Motiver à apprendre*, Paris : PUF.
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Frenay, M., Presseau, A., (2004). *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Paquay, L. & al. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C., Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck Université (2^{ème} éd.).
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, . L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Education.
- Tilman, F. et Grootaers, D. (2006). *Les chemins de la pédagogie. Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*. Bruxelles : Couleur livres.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck Université (2^{ème} éd.).

