

Rendre compte de sa compétence dans un portfolio : mieux comprendre les besoins des étudiants pour mieux les accompagner

Marianne Poumay – m.poumay@uliege.be

Virginie Jamin – vjamin@uliege.be

François Georges – fr.georges@uliege.be

Université de Liège, Belgique

Pour citer cet article : Poumay, M., Jamin, V., & Georges, F. (2019). Rendre compte de sa compétence dans un portfolio : mieux comprendre les besoins des étudiants pour mieux les accompagner *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(1), 25-46.

Résumé

Demander à un étudiant de rendre compte de son développement de compétences dans un portfolio, c'est le plonger dans une tâche individuelle complexe (Tardif, 2006). Il est donc nécessaire de l'accompagner dans cette démarche consistant à « rendre compte » de ses propres apprentissages.

Cette recherche analyse le séminaire « Traces » conçu pour soutenir la production de portfolios liés à deux cours d'un Master en sciences de l'éducation. Les étudiants y partagent et discutent les traces de leur développement de compétences. Or ce séminaire ne semble pas remplir toutes ses intentions car nombre d'étudiants échouent à l'évaluation. À la lumière du cadre théorique de l'autorégulation des apprentissages (Cartier & Butler, 2016) ainsi que de divers travaux questionnant l'usage de traces (Cahour & Licoppe, 2010) et les stratégies d'accompagnement (Poumay, 2017 ; Saint-Pierre, 2004), le présent article discute les conditions pédagogiques qui semblent soutenir la qualité de ces productions complexes.

Les analyses permettent notamment la mise en lumière de trois niveaux de besoins chez les étudiants : comprendre les exigences de l'activité, s'appropriier la démarche et évaluer sa performance. Mieux comprendre ceux-ci pourrait non seulement aider les étudiants dans leurs apprentissages, mais également soutenir la réflexion des enseignants et chercheurs, pour permettre d'optimiser ces activités visant une performance éminemment complexe : rendre compte de sa compétence.

Mots-clés

Enseignement supérieur, compétence, portfolio, SoTL, autorégulation.

Abstract

Asking students to document and demonstrate their mastery of learning outcomes or development of competencies (Tardif, 2006) by producing a portfolio engages them in a complex individual task. It is therefore necessary to accompany each of them in this process of "reporting" on his own learning.

This research analyzes the "Traces" seminar designed to support the production of a portfolio integrated into two courses of a Master's degree in Education. Students share and discuss the traces of their competence development. However, this seminar does not seem to fulfill all its intentions because many students fail the final evaluation. In the light of the theoretical framework of self-regulation of learning (Cartier & Butler, 2016) as well as various works questioning the use of traces (Cahour & Licoppe, 2010) and accompanying strategies (Poumay, 2017 ; Saint-Pierre, 2004), this article discusses the pedagogical conditions that seem to support the quality of these complex productions.

The analyzes make it possible to highlight three levels of needs of the students: to understand the requirements of the activity, to appropriate the process and to evaluate his/her own performance. Better understanding of these could not only help students in their learning, but also support the reflection of teachers and researchers, willing to optimize these activities aimed at an eminently complex performance: reporting on his/her own competence.

Keywords

Higher education, competence, portfolio, SoTL, selfregulation.

1. Introduction

Au fil de cette introduction, nous nous intéressons à la problématique de l'amélioration de l'accompagnement des étudiants de l'enseignement supérieur et, plus particulièrement, à cet accompagnement dans le contexte spécifique d'un séminaire. Ensuite, nous développons la perspective du « *Scholarship of Teaching and Learning* » (SoTL) dans laquelle s'inscrit cette recherche. Enfin, nous formulerons notre question de recherche.

1.1. *Quel accompagnement proposer aux étudiants du supérieur ?*

Dans l'enseignement supérieur, les choix pédagogiques se construisent entre deux logiques potentiellement en tension (Goralczyk-Cenni, 2016). La logique de contrôle, d'une part, s'inscrit dans un projet fondé sur la conformité et vise les attendus de la certification. L'enseignant y guide, oriente et aide l'étudiant à dépasser les obstacles rencontrés. La logique d'accompagnement, d'autre part, veut permettre aux étudiants de problématiser les situations (professionnelles ou d'apprentissage) afin que ceux-ci se repèrent dans l'agir. L'enseignant y est une personne-ressource soutenant l'autonomisation de l'étudiant, notamment dans ses actions d'autorégulation (Goralczyk-Cenni, 2016). La tension entre ces deux logiques s'explique fondamentalement par la différence qu'il peut y avoir entre la relation interpersonnelle de « mise en liens » créant de la dépendance et celle de « reliance » soutenant quant à elle l'émancipation puisque « [...] avec l'accompagnement, on s'éloigne délibérément de toute attitude de maîtrise de l'un sur ce que fait l'autre » (Vial & Caparros-Mencacci, 2007, p. 34).

Ces logiques ne constituent pas des « façons de faire » pour l'enseignant : elles coexistent et s'articulent dans les pratiques, selon les situations de formation et selon les acteurs impliqués et leur rapport au savoir (Hatchuel, 2007). Aussi, la problématique de l'accompagnement des étudiants, dans l'incertitude des vécus au sein des dispositifs conçus, constitue-t-elle une préoccupation fondamentale pour les enseignants. Leur posture, leur façon d'habiter leurs fonctions, leur façon d'être en interaction avec les étudiants et leur façon d'aborder les situations (Vial, 2013) semblent cruciales pour appréhender la complexité de l'accompagnement.

Enfin, au sein des multiples fonctions pédagogiques de l'enseignant du supérieur, il en est une dans laquelle la tension entre « contrôle » et « accompagnement » se ressent peut-être plus sensiblement : la fonction d'évaluation. Les deux logiques semblent en effet s'y contredire plus que s'y articuler, ce qui rend la posture d'enseignant d'autant plus complexe à vivre. C'est dans une telle situation d'enseignement-apprentissage que nous contextualisons cet article : quel accompagnement proposer aux étudiants du supérieur dans des activités liées à leur évaluation ?

1.2. *Accompagner les étudiants dans le contexte d'un séminaire « Traces »*

Les étudiants inscrits dans deux de nos cours du Master en sciences de l'éducation à l'université de Liège (ULiège) vivent des dispositifs de formation relativement similaires entre eux : ces deux cours visent le développement d'une compétence définie pour le Master¹, engagent les étudiants dans des activités complexes et authentiques vécues seul ou en groupe

¹ Dans l'un des cours, il s'agit de la compétence « Évaluer des dispositifs de formation » ; dans l'autre cours, il s'agit de la compétence « Décrire des situations de formation », toutes deux assorties de plusieurs composantes essentielles.

et font reposer l'évaluation sur la rédaction d'un portfolio.

Notons que, dans notre contexte (et dans cet article), nous considérons la compétence comme un savoir-agir complexe s'appuyant sur la mobilisation et la combinaison efficaces de ressources (Tardif, 2016, p. 22), son développement s'inscrivant dans une famille de situations et s'étendant sur une période relativement longue.

Dans le contexte d'évaluation du développement de compétences, le portfolio est largement considéré comme pertinent et valide (Allal, 2002; Berthiaume & Rege Colet, 2013; Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009; Scallon, 2004; Zeichner & Hutchinson, 2004). Néanmoins, cette modalité d'évaluation est également reconnue comme particulièrement exigeante et nécessitant notamment un accompagnement pédagogique cohérent (Naccache, Samson, & Jouquan, 2006). Ainsi, pour soutenir les étudiants dans la construction du portfolio, plusieurs activités sont organisées au sein des deux cours. Une information est donnée à ce sujet dès le démarrage du dispositif de formation, divers supports sont mobilisés durant les activités (exemples de travaux réalisés les années antérieures, explicitation des critères de réussite, échange sous forme de questions/réponses, références continues à la démarche visant le développement d'une compétence, forum en ligne...) et finalement un séminaire « Traces » est proposé en fin de dispositif, comme accompagnement spécifique à la rédaction du portfolio.

C'est dans ce contexte que nos pratiques d'accompagnement ont été questionnées. En effet, nous avons constaté de nombreux échecs à l'évaluation, et ce, bien que le dispositif pédagogique se veuille très soutenant. Les activités vécues n'avaient donc pas atteint leur but ou, en tout cas, n'avaient pas suffi aux étudiants. En amont, qu'aurions-nous donc dû envisager autrement ? Aurions-nous dû davantage guider et contrôler les avancées des étudiants (en imposant par exemple des productions intermédiaires) ? Aurions-nous dû davantage accompagner chacun d'entre eux individuellement (en proposant des rendez-vous) ? En somme, dans cette tension entre logique de contrôle et logique d'accompagnement, comment faire pour répondre aux besoins des étudiants ?

Nous avons cherché à comprendre les causes potentielles des échecs observés. Des analyses approfondies ont alors été menées, certaines ciblant les critères d'évaluation des portfolios et les effets de leur pondération, d'autres s'intéressant aux multiples modalités d'écriture constatées au sein des portfolios, d'autres encore décrivant et questionnant l'accompagnement proposé au sein des séminaires « Traces ». C'est à propos de cette dernière cible que nous communiquons dans cet article.

1.3. Une posture d'enseignant en démarche de *Scholarship of Teaching and Learning*

C'est la mise en œuvre d'une approche de *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) que nous illustrons à travers cet article. Nous nous engageons en effet dans une démarche de questionnement systématique sur les apprentissages de nos étudiants, visant à améliorer nos pratiques enseignantes en communiquant sur ce questionnement documenté (Rege Colet, McAlpine, Fanghanel, & Weston, 2011).

Ainsi, nous nous approprions ici un double rôle, celui de praticien et celui de chercheur. Nous partons de nos préoccupations d'enseignants pour construire des objets de recherche certes locaux et situés (Felten, 2013), mais contribuant également à un avancement des connaissances pédagogiques actuelles sur l'accompagnement des étudiants et l'autorégulation

de leurs apprentissages, et ce dans le contexte de l'enseignement supérieur.

Inscrire notre démarche dans le cadre d'une recherche scientifique nous force par ailleurs à lui conférer tant une rigueur méthodologique élevée qu'une intelligibilité accrue pour les enseignants (Daele & Sylvestre, 2016).

1.4. Questionner les besoins des étudiants

Dans notre posture d'enseignant-chercheur, nous pensons que mieux comprendre les besoins des étudiants nous permettra de mieux les accompagner. La recherche présentée ici vise donc à répondre à cette question : les tâches du séminaire « Traces », conçues pour accompagner les étudiants dans cet exercice, concordent-elles avec leurs besoins ? Pour répondre à cette interrogation, nous devons alors déterminer quels sont les besoins des étudiants dans l'exercice consistant à « rendre compte de sa compétence ».

Nous clarifions ci-après (au point 2) les concepts-clés qui fondent les activités proposées dans les séminaires « Traces », cela afin de mieux en saisir les intentions d'accompagnement pédagogique. Ensuite, au point 3, nous précisons la méthode qualitative de recherche mise en œuvre afin de comprendre les besoins des étudiants, et ce, d'après leurs avis quant à l'utilité des activités vécues dans le séminaire « Traces ». Enfin, les points 4 et 5 présentent et discutent les résultats de cette recherche, en comparant les intentions pédagogiques et les besoins déclarés des étudiants. Dans la conclusion, nous revenons sur les façons dont les séminaires « Traces » peuvent être améliorés afin de mieux répondre aux besoins des étudiants.

2. Cadre conceptuel lié à la démonstration du développement d'une compétence

Afin de mieux cerner les choix pédagogiques sur lesquels se sont construites les tâches proposées dans le séminaire « Traces », nous abordons trois fondements théoriques sur lesquels elles reposent. Ainsi, nous présentons ce en quoi un portfolio s'avère pertinent pour l'évaluation d'une compétence. Ensuite, nous convoquons le cadre de l'autorégulation des apprentissages comme stratégie d'organisation et d'évaluation de son apprentissage. Enfin, nous mobilisons ce même cadre pour mieux appréhender les façons dont les étudiants s'approprient la démonstration du développement de leurs compétences.

2.1. Démontrer sa compétence dans un portfolio de traces

Dans cet article et plus largement dans notre pratique, nous adhérons à la définition donnée par Tardif (2006), pour lequel un portfolio est :

« Un échantillon de preuves, sélectionnées par l'élève ou par l'étudiant dans l'intention de rendre compte fidèlement des apprentissages réalisés au cours d'une période ou au terme de cette période, qui fournit les données nécessaires, celles-ci comprenant une auto-évaluation, pour que soit porté un jugement judicieux et éthique sur le niveau de développement des compétences concernées, sur le degré de maîtrise des ressources pouvant être mobilisées et combinées, ainsi que sur l'étendue des situations dans lesquelles ce niveau de développement et ce degré de maîtrise sont susceptibles de se matérialiser. » (Tardif, 2006, p. 266)

En ce sens, un portfolio vise l'évolution des apprentissages ainsi que la validation de l'atteinte d'un certain niveau de développement de compétence.

Concrètement, pour l'étudiant, rendre compte de sa compétence dans un portfolio consiste à sélectionner des traces de ses activités, celles qu'il juge pertinentes pour « prouver » son développement (Poumay & Maillart, 2014). Ensuite, ces traces choisies sont commentées par l'étudiant afin de témoigner des apprentissages vécus et du développement de compétences (en cours). Ces commentaires portent par exemple sur le contexte, la problématique, les enjeux, l'action menée, les moyens mis en œuvre, les résultats de l'action et la régulation envisagée. Ainsi, l'étudiant rend « visible » son cheminement vers la compétence et livre ses prises de conscience, ses apprentissages et sa progression vers le niveau de développement attendu. Le portfolio est adressé à l'enseignant évaluateur mais il est aussi destiné à l'étudiant lui-même, l'exercice d'écriture relevant ici d'une « épreuve intersubjective de construction de sens » (Crinon & Guigue, 2006, Paragraphe 29).

Pour Touzel (1993), la puissance du portfolio réside dans la compréhension qu'il offre aux enseignants car les étudiants y dressent un authentique portrait de leurs acquis et de leur développement à travers l'étendue des expériences vécues (durant les cours). L'analyse d'un portfolio constitue une fenêtre ouverte sur la compétence et permet d'évaluer chaque étudiant en portant un jugement valide et fidèle (Touzel, 1993, p. 5).

2.2. Autoréguler son apprentissage

S'il revient à l'enseignant de proposer des occasions de mise en œuvre effective de la compétence, le développement de ce savoir-agir nécessite également une gestion efficace des actions et de leur enchaînement de la part de l'étudiant lui-même (Poumay, 2017). Autrement dit, il convient de placer chaque étudiant dans une perspective globale d'apprentissage autorégulé. Concrètement, il s'agit de l'entraîner à planifier les tâches, à les ajuster et, une fois la tâche réalisée, à l'évaluer et à porter un regard rétrospectif sur ce qui a constitué un levier

ou un frein en matière d'apprentissage (Zimmerman, 2000).

Dans le contexte du séminaire « Traces », nous invitons les étudiants à entrer dans un processus de questionnement sur leurs apprentissages (Bélaïr, 2015). Ainsi, dans le cycle des étapes d'autorégulation (Cartier & Butler, 2016), nous situons le séminaire « Traces » (en marron sur la Figure 1) à l'étape d'autoévaluation de la performance (Poumay, 2017). En effet, certaines tâches proposées aux étudiants leur demandent de poser un jugement sur la recevabilité de leurs traces et sur la qualité de l'action dont elles attestent et ce, en se confrontant notamment aux critères annoncés.

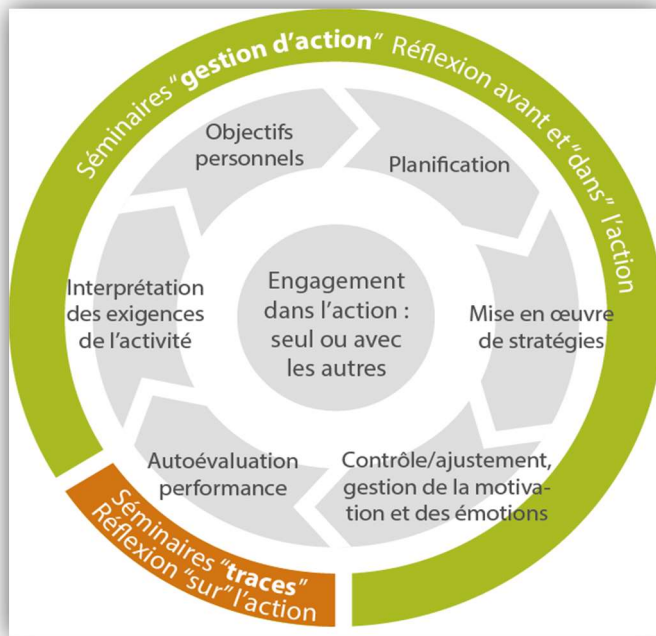


Figure 1. Séminaires "Traces" situés au regard du cycle de l'apprentissage autorégulé de Cartier et Butler (2016) (Poumay, 2017)

2.3. Soutenir l'autorégulation et la démonstration des compétences

Les stratégies de soutien à l'autorégulation sont difficiles à aborder succinctement. Nous nous y essayerons néanmoins à travers quatre apports scientifiques, centrés de façon complémentaire sur les dispositifs d'enseignement et de formation. Certains s'intéressent spécifiquement à la mobilisation de traces et aux conditions d'un accompagnement cohérent et sécurisant de celles-ci (Poumay, 2017; Cahour & Licoppe, 2010) et d'autres proposent une synthèse de stratégies favorisant l'autorégulation (Roussel, 2019; Saint-Pierre, 2004).

2.3.1. Accompagner la sélection et l'analyse des traces

Pour Poumay (2017, p. 205), « le rôle de l'animateur est de faciliter les partages et les échanges, de pousser les étudiants à une réflexion en profondeur sur leurs traces et de sans cesse les ramener au référentiel de compétences. Il installe chez les étudiants le questionnement systématique suivant :

1. Que dit ma trace, qu'y voit-on (sans interprétation à ce stade) ?
2. Quelle *compétence* et quelle(s) composante(s) essentielle(s) visent ma démonstration ?
3. Quel *niveau* de développement traduit ma démonstration (et en corollaire, quels apprentissages critiques ont été réalisés) ?
4. [...]
5. Que manque-t-il à mon savoir-agir, que dois-je apprendre ou approfondir pour poursuivre ma trajectoire, et comment vais-je m'y prendre pour *progresser* ? »

Ces étapes d'accompagnement aident l'étudiant à dissocier la phase d'observation de celle d'interprétation des traces. Cette dissociation est également préconisée par Cahour et Licoppe (2010) qui insistent quant à eux sur la posture analytique de l'étudiant vis-à-vis de son action et suggèrent une méthodologie incluant la confrontation.

« Les confrontations peuvent alors être organisées en rassemblant plusieurs participants autour de traces, de façon à favoriser l'émergence de « controverses » [...] et de fournir l'occasion d'une confrontation des points de vue et des expertises » (Cahour & Licoppe, 2010, p. 249).

Pour ces auteurs, la réflexion sur l'action et la prise de conscience de l'écart à l'idéal peuvent être nourries par un travail collectif ou interpersonnel. Dans ces situations de confrontation aux traces de son activité, il est courant d'utiliser le terme « autoconfrontation » lorsque les étudiants analysent eux-mêmes les traces qu'ils mobilisent (Theureau, 1992). De plus, lorsqu'à cette analyse personnelle s'ajoute celle d'un ou plusieurs pairs, l'autoconfrontation devient « croisée » (Clot, 1999).

Aussi, tant avec l'accompagnateur lui-même qu'avec les pairs, il importe de garder à l'esprit que les confrontations

« [...] mettent à nu l'agir dans une situation où le sujet peut redouter le jugement d'autrui et se sentir en position de devoir rendre des comptes. Il est donc important que ces autres [...] qui ont accès à l'activité personnelle d'individus [...] soient capables d'une écoute et d'une empathie assez rassurante pour que la parole qui en émerge reste assez authentique pour être productrice de développement. »
(Cahour & Licoppe, 2010, p. 251).

Un animateur de séminaire « Traces » se doit de souligner ce nécessaire respect mutuel et de veiller à ce qu'il soit de mise tout au long de la séance (Poumay, 2017).

2.3.2. Favoriser l'autorégulation

Pour guider les étudiants tout en veillant à leur laisser la possibilité d'autoréguler leurs apprentissages, Roussel (2019) propose les pistes suivantes :

- (1) Appropriation des cibles d'apprentissage ;
- (2) Échanges sur la nature des tâches et sur les productions attendues ;
- (3) Analyse d'exemples pour en dégager des qualités, les caractéristiques et les manifestations ;
- (4) Formulation ou appropriation de critères, d'indicateurs, d'échelles d'appréciation pour soutenir la réflexion ;
- (5) Exécution de la tâche en relevant des indices de sa qualité ;
- (6) Comparaison des indices de qualité aux critères ;
- (7) Réflexion critique et jugement.

Dans une posture d'accompagnement, le soutien de l'enseignant dans ces étapes devrait s'estomper à mesure que les compétences des étudiants croissent (Saint-Pierre, 2004).

Après ces précisions conceptuelles, nous tentons de comprendre ce dont les étudiants révèlent avoir besoin lors d'une activité complexe telle que le séminaire « Traces » et en quoi les tâches proposées sont à même d'y répondre.

3. Méthodes et instruments

Pour répondre à la question de recherche, nous avons exploité des données invoquées (Van der Maren, 2004) issues d'une tâche du séminaire « Traces », le questionnaire réflexif. Nous avons également exploité les notes chiffrées obtenues par les étudiants à leur portfolio. Nous avons ensuite traité ces données dans un premier volet *via* des statistiques descriptives, dans un deuxième volet *via* une analyse qualitative catégorielle et dans un troisième volet en cherchant des liens entre les catégories constituées et les tâches du séminaire « Traces ». Le quatrième et dernier volet méthodologique lie les notes obtenues au portfolio et les catégories dégagées. Revenons sur les détails de ces outils de récolte et de traitement des données.

3.1. Les participants à la recherche : les étudiants de deux cours

Vingt-trois étudiants ont participé, de manière volontaire, à cette recherche. En effet, deux groupes de douze étudiants ont respectivement suivi le cours « Évaluation des acquis de formation – Partim 2 » (EAF2) et le cours de « Questions d'actualité en pédagogie de l'enseignement supérieur – Partim 1 » (QAPES1) durant l'année 2017, l'un d'entre eux étant inscrit aux deux cours. Tous étaient présents lors du séminaire « Traces » intégré au dispositif de formation ; ils ont dès lors produit un total de 48 documents (questionnaires réflexifs), dont ils ont accepté de nous confier une copie de façon à permettre la régulation du cours².

Pour les besoins de cette recherche, nous avons rendu ces écrits anonymes. Néanmoins, par un système de codage effectué lors de la retranscription (menée par une personne ressource externe à l'équipe pédagogique), nous avons conservé la possibilité de mettre en lien les écrits produits lors des séminaires et le futur portfolio d'apprentissage et d'évaluation.

² Ces étudiants participent à des recueils de données systématiques dans le cadre de l'évaluation des enseignements par les étudiants. Les enseignants qui le souhaitent sont invités à combiner ces évaluations avec tout autre moyen de récolte de données qui vise l'amélioration des enseignements.

3.2. Une récolte de données invoquées : des réponses à un questionnaire réflexif

Dans cette recherche et dans la perspective d'une démarche *SoTL*, ce sont les réponses formulées aux deux dernières questions d'un questionnaire réflexif (post) qui sont traitées.

3.2.1. Contexte de la récolte de données

Concrètement, au démarrage du séminaire « Traces » chaque étudiant réalise individuellement un premier travail écrit réflexif. Celui-ci l'invite à décrire puis à analyser ce qu'il estime constituer une trace de son apprentissage ou de son développement.

Deux cas de figure se présentent : soit l'étudiant dispose d'une trace, elle est mobilisable lors du séminaire (celle-ci est même parfois matériellement disponible) ; soit l'étudiant n'a pas encore pensé à de potentielles traces : dans ce cas, lors du séminaire il projette son analyse sur une trace qu'il envisage de considérer comme telle. Dans le document fourni à l'étudiant pour soutenir son analyse, plusieurs questions s'enchaînent, faisant explicitement référence aux critères d'évaluation qui seront appliqués au portfolio pour juger de la qualité de celui-ci.

La particularité de ce recueil de réponses réside surtout dans le fait qu'au terme du séminaire « Traces », après que les autres tâches (voir tableau 1 ci-dessous) aient été réalisées par les étudiants, les mêmes questions seront proposées une seconde fois. En effet, le même document, invitant au « même » travail écrit réflexif, est à nouveau complété, sur une feuille neuve (en conservant donc la première version). Ce caractère « identique », mais temporellement différent, nous fait nommer ces documents les « questionnaires pré/post ».

Ces questionnaires diffèrent toutefois en un point : le questionnaire post propose deux questions supplémentaires d'un autre ordre. Celles-ci reviennent en effet sur l'utilité perçue des différentes tâches proposées au sein de la demi-journée de séminaire « Traces » (Question 6 : « Cette activité a-t-elle constitué une aide pour toi ? En quoi ? Pourquoi ? ») et sur les pistes éventuelles que les étudiants voudraient explicitement suggérer à l'équipe encadrante afin de mieux accompagner les étudiants des années ultérieures dans un tel dispositif (Question 7 : « Auriez-vous des conseils pour optimiser les séances « Traces » l'année prochaine ? »).

3.2.2. Les tâches proposées aux étudiants

En guise de complément d'information sur l'articulation des tâches, nous proposons une brève description de celles-ci, et ce, pour les deux groupes d'étudiants concernés par cette recherche. Nous explicitons l'intention pédagogique de la tâche, le mode d'appariement des étudiants (en italique) et de courts extraits des consignes ou questionnements proposés (entre guillemets). Les séminaires « Traces » sont donc en partie différents pour les deux groupes, car régulés entre le premier quadrimestre (cours EAF-1) et le second (cours QAPES-2).

Tableau 1. Aperçu des tâches proposées au sein des séminaires "Traces" des deux groupes cibles d'étudiants

	Avec les étudiants de EAF1 (groupe G1)	Avec les étudiants de QAPES2 (groupe G2)
Tâche 1	<u>(Pré-) Questionnaire réflexif (en individuel)</u> Questionnement initial sur la description et l'analyse de la qualité d'une trace (amenée ou envisagée). → « Quelles sont mes traces ? Quelles sont leurs qualités ? Quels sont mes acquis d'apprentissage ? Que me reste-t-il à apprendre ? »	
Tâche 2	<u>Travail d'élaboration (en groupes)</u> Recherche des liens entre la compétence visée dans le dispositif de formation et les actions réalisées. → « Comment démontrer sa compétence à travers les actions menées lors des activités ? »	
Tâche 3		<u>Exemplification (en collectif)</u> Présentation d'exemples de portfolio d'années antérieures. <u>Explicitation des critères (en collectif)</u> Rappel commenté des critères pris en compte dans l'évaluation du portfolio : concept de faisceau de traces nécessaire dans le portfolio.
Tâche 4	<u>Autoévaluation (en individuel)</u> Application des critères pris en compte dans l'évaluation du portfolio aux traces (amenées ou envisagées). → Jugement sur ses traces à l'aide des six critères annoncés.	
Tâche 5		<u>Échanges (en binômes)</u> Confrontation de son propre jugement (sur la qualité de ses traces) au jugement d'un pair. → "Et si tu étais membre de mon jury..."
Tâche 6	<u>(Post-) Questionnaire réflexif (en individuel)</u> Identique au questionnaire « Pré » + jugement sur le séminaire en lui-même. → Ajout des questions 6 (« Ce qui m'a aidé durant ce séminaire ») et 7 (« Comment améliorer le séminaire "Traces" ? »)	

3.2.3. La vigilance face aux données invoquées

Si les données invoquées s'avèrent pertinentes à exploiter dans le questionnement qui est le nôtre, c'est parce qu'elles constituent des traces de l'activité des étudiants, « et fournissent donc un matériel, ou des inscriptions, que l'on peut invoquer comme témoin des événements que l'on souhaite étudier. » (Van der Maren, 2004, p. 302)

Mobiliser des données invoquées comporte néanmoins des biais potentiels que Van der Maren (2004) rassemble en deux grandes tendances : les risques liés à leur condition de production et les risques liés à la qualité du témoignage qu'ils procurent. À cet égard, nous tenons à préciser que, durant la rédaction des réponses au questionnaire post au sein du séminaire « Traces », nous avons veillé à laisser à chaque étudiant le temps qui lui était nécessaire pour formuler ses pensées ; nous considérons donc ces réponses comme complètes. Nous savons, par ailleurs, que chaque étudiant « ne parle que de son point de vue, c'est-à-dire de la position qu'il occupe, compte tenu de la position occupée par ses interlocuteurs » (Van der Maren, 2004, p. 303). Notons que, dans le cas des données ici invoquées, l'interlocuteur est censé être l'étudiant lui-même puisqu'il écrit pour lui, certaines questions étant d'ailleurs formulées en « je ». Néanmoins, dans le contexte « scolaire » qui entoure notre étude et par le format du document employé, il serait naïf de croire que

L'étudiant exclut la possibilité que sa réponse s'adresse à l'équipe encadrante (enseignante et assistante). Cela génère donc un biais de désirabilité sociale, provoquant de potentielles déformations voire un manque de sincérité dans les réponses. Cette éventualité nous semble être à la fois potentiellement limitée ou augmentée par la question 7 qui sollicite explicitement un retour vers l'équipe encadrante : limitée, car grâce à cette dernière question, l'étudiant pourrait scinder les deux interlocuteurs (lui s'adressant à lui ou lui s'adressant aux encadrants) ; augmentée, car à cause de cette dernière question, l'étudiant pourrait légitimement associer l'intégralité du questionnaire comme adressée à l'équipe. Rappelons enfin que les intentions explicites du séminaire « Traces », destiné à soutenir les étudiants, génèrent un climat bienveillant, non jugeant, et que chaque étudiant a autorisé la copie de ses écrits. Certains d'ailleurs y ont exprimé des manquements ressentis et des pistes d'amélioration.

3.3. Le traitement des données : analyses qualitatives et quantitatives

Les données invoquées dans cette recherche prennent concrètement deux formes, conséquemment aux deux types de questions formulées dans les questions 6 et 7 du « questionnaire post ». Ainsi, nous disposons :

- de réponses courtes, qui répondent à une question fermée (« Cette activité a-t-elle constitué une aide pour toi ? » : Oui – Non) ;
- de réponses explicatives, qui répondent à une question ouverte invitant à préciser le choix précédent (« En quoi ? Pourquoi ? »).

Ces réponses nous ont permis de mener deux types d'analyse.

La première analyse est quantitative : nous avons comptabilisé les occurrences des réponses « Oui » (et « Non »), ce pour chacune des cinq (ou trois) tâches proposées durant le séminaire « Traces » et ce, pour chaque étudiant ($N = 24$). La retranscription anonymisée des documents « questionnaires post » a été générée dans un tableau à double entrée. Une lecture horizontale de celui-ci renseigne sur l'avis d'un étudiant à travers les différentes tâches tandis qu'une lecture verticale renseigne sur l'utilité perçue d'une tâche à travers les avis des différents étudiants. Notons que parmi les potentielles 96 réponses « Oui » ou « Non », trois contenaient le double choix « Oui et non », nous leur avons attribué le double codage. De plus, un étudiant n'a complété aucune d'entre elles (soit 5 occurrences) et un autre s'est abstenu à une des questions, nous avons donc attribué un code à ces abstentions. Dans la partie quantitative de nos analyses, nous considérons donc disposer de 99 réponses.

La seconde analyse des données est qualitative. Dans une logique descriptive et compréhensive, une catégorisation des retranscriptions des réponses a été opérée. Les avis exprimés par les étudiants ont été groupés progressivement selon l'apport (ou le manque) exprimé dans la formulation. Cherchant à limiter les biais soulevés par Van der Maren (2004) quant au statut des données invoquées, la phase de catégorisation a veillé à ne pas « combler les trous, les manques du matériel, en y ajoutant de son propre cru » (p.304). Le chercheur a également interprété tous les matériaux, sans vouloir éliminer ceux qui ne colleraient pas avec les références dont il dispose. Aussi, toutes les formulations ont été interprétées sans chercher leurs liens avec les tâches, mais en s'imprégnant et se centrant sur l'avis exprimé par l'étudiant. Ce faisant, nous maximisons les chances d'appréhender et d'interpréter ce qui faisait sens pour l'individu. En outre, les catégories ainsi mises en lumière, sur la base de leur explicitation, ont été proposées à un second codeur qui, en contre-analyse, a confronté sa propre classification à celle du premier codeur.

En conclusion, par l'analyse qualitative des réponses des étudiants, nous accédons à leur perception de l'aide ressentie dans le séminaire « Traces ». Ils nous livrent de quoi caractériser leurs besoins dans l'exercice consistant à « rendre compte de sa compétence ». Par l'analyse quantitative des réponses, nous pouvons comprendre quelles activités du séminaire « Traces » sont perçues comme utiles, car répondant aux besoins catégorisés.

3.4. L'usage des notes obtenues pour le portfolio

Enfin, dans la démarche *S0TL* qui nous guide, rappelons que le taux anormalement élevé d'échecs dans les cours concernés par cette recherche est à l'origine de notre questionnement. Il nous apparaît donc évident que l'intégration des notes obtenues pour le portfolio doit s'ajouter à notre démarche d'analyse.

Ces notes sont attribuées en collégialité par une enseignante et une assistante, sur la base d'une grille de critères communiquée aux étudiants. Cette grille prend en compte l'authenticité et la validité des traces ainsi que la complétude du portfolio (critères de recevabilité), mais aussi la profondeur, l'étendue et l'explicitation de la démonstration du développement des compétences (critères pédagogiques) (Poumay, 2017, p.194).

4. Résultats et analyses

Nous reprenons ci-après les résultats, les analyses et leurs limites en les rassemblant selon les quatre volets méthodologiques proposés.

4.1. À propos de l'utilité perçue des diverses tâches du séminaire « Traces »

Le tableau ci-dessous précise les avis des étudiants quant à l'utilité perçue de chacune des tâches vécues dans le séminaire « Traces ».

Tableau 2. Perception de l'utilité de chacune des tâches menées dans le séminaire "Traces"

Caractéristiques des tâches				« Cette activité a-t-elle constitué une aide pour toi ? »		
Tâche	Nom	Type de confrontation aux traces	Groupes (N)	Oui	Non	Vide
1	(Pré-) Questionnaire réflexif	Simple	G1 et G2 (N=24)	19	4	1
2	Travail de liaison entre activités, compétences et traces	Croisée	G1 et G2 (N=24)	22	2	1
3	Exemplification et explicitation des critères	Croisée	G1 (N=12)	10	2	1
4	Auto-évaluation	Simple	G1 et G2 (N=24)	22	1	2
5	Échanges en binômes	Croisée	G1 (N=12)	11	0	1

Les avis sont majoritairement positifs : 84 « Oui » sur 93 réponses, ce qui indique que les étudiants perçoivent clairement l'intention d'aide proposée. Au-delà de cette utilité généralement perçue, l'analyse des réponses révèle une légère avance aux autoconfrontations croisées par rapport aux autoconfrontations simples. Ainsi, avec la réserve de représentativité qu'il convient de maintenir sur les résultats de cette recherche, nous pouvons ordonner les soutiens proposés lors du séminaire « Traces » par ordre d'utilité perçue chez les étudiants questionnés. Voici les trois activités perçues comme les plus utiles :

- Tâche 5 - Échanges critiques personnalisés en binômes (11 « Oui » sur 12)
- Tâche 2 - Travail de liaison entre activités, compétences et traces (22 « Oui » sur 24)
- Tâche 4 - Analyse qualité de ses traces en individuel (22 avis positifs sur 25)

Ce constat largement positif se doit néanmoins d'être nuancé. Tout d'abord parce que ces avis sont soumis à une forme de désirabilité sociale, malgré les précautions prises. Ensuite parce que certains, peu nombreux, pointent des limites vécues dans les soutiens proposés. Nous les reprenons ci-dessous.

Tableau 3. Limites, telles que mentionnées par les étudiants, aux soutiens proposés à travers quatre des tâches du séminaire "Traces"

Tâche 1	« Un peu flou »	E24
	« Beaucoup de notions que je ne comprenais pas (étendue, profondeur) »	E13
	« Déjà clair dans ma tête. Je savais déjà ce que j'allais mettre dans mes traces et mes questionnements. Finalement, le questionnaire de départ est une mise par écrit de ces choses, donc pas utile pour moi »	E01
	« Déjà effectué dans le cours d'EAF »	E02
Tâche 2	« Oui, car permet d'affiner sa réflexion et, non, car initialement mon idée était peu claire, maintenant elle l'est encore un peu plus »	E18
Tâche 3	« Ça a tendance à me faire paniquer (purement personnel) »	E01
	« La compétence n'est pas pareille que celle que nous travaillons donc le contenu est différent »	E19
Tâche 4	« Encore des flous au niveau de (la compréhension de) certains critères »	E05

Ainsi, c'est tout d'abord le (pré-)questionnaire réflexif (tâche 1) qui n'est pas perçu comme utile à cause de la difficulté des termes employés ou à cause d'une démarche déjà maîtrisée. La non nécessité d'un passage par l'écrit est alors notamment évoquée. Le travail de lien (tâche 2) ensuite, semble renforcer un sentiment de doute, de flou. La présentation d'exemples et l'explicitation des critères (tâche 3) provoquent quant à elles des sentiments négatifs par la non proximité des exemples fournis (issus d'autres cours) ou par la fragilité

émotionnelle qu'ils génèrent, cette intervention de l'équipe encadrante ayant inquiété plus que rassuré cet étudiant. Enfin, l'analyse de la qualité (tâche 4) semble, comme la tâche 1, constituer un frein par la non-compréhension ou la non-maitrise des termes employés.

Notons par ailleurs que, dans l'une des versions du séminaire « Traces », celle comportant cinq activités, l'enchaînement des tâches proposées alterne les types d'autoconfrontations : les étudiants démarrent seuls, puis seulement échantent avec d'autres sur les traces apportées (ou envisagées) pour revenir à une réflexion personnelle, et ainsi de suite. Cette alternance débutant par une autoconfrontation simple pourrait expliquer l'utilité grandement perçue pour les croisées, car celles-ci prennent la forme de validation potentielle par les pairs ou de feedbacks régulateurs éclairants, après (et avant) des questionnements réflexifs individuels.

4.2. À propos des besoins des étudiants dans la démonstration des compétences

L'analyse des *verbatim* permet de proposer trois catégories de besoins émergeant des explications données par les étudiants à la question « En quoi, pourquoi cette tâche a-t-elle constitué une aide ? ».

Après la description empirique de chacune des catégories, nous les situons chacune dans une des étapes du cycle relatif à l'autorégulation des apprentissages (Cartier & Butler, 2016). Nous espérons ainsi permettre une clarification des catégories dégagées par nos analyses. Cet ancrage s'est en effet montré significatif quant à la différenciation des trois types de besoins déclarés par les étudiants.

4.2.1. Le besoin de comprendre

Des étudiants disent s'être trouvés relativement perdus, dans le flou, sans maitrise des concepts, voire emplis de « *mé-conceptions* » (E15-Q62). Cela correspond à un besoin pour eux de se saisir (en latin « *prehendere* ») des notions avec (en latin « *cum* ») leur intelligence, de comprendre.

Cette catégorie de besoins peut se situer dans l'étape d'interprétation des exigences des tâches du cycle d'autorégulation des apprentissages (Cartier & Butler, 2016) : les étudiants indiquent en effet qu'ils ne gèrent pas encore l'intégration des termes utilisés, des notions, des consignes (et que les tâches du séminaire « Traces » les y ont aidés). Ce besoin de compréhension est également à rapprocher de la nécessité de « faire siennes » les cibles de l'apprentissage (Lison & Saint-Laurent, 2015).

Dans le besoin de comprendre, les étudiants témoignent aussi d'une forme de prise de conscience de leur difficulté, notamment due à des représentations différentes de l'attendu « portfolio », comprendre signifie dans ce cas-là « saisir l'idée juste ». On peut interpréter cela comme une ébauche de rapprochement entre l'évaluation interne et l'évaluation externe (Cardinet, 1987 / 1990) dont les étudiants expriment le besoin.

4.2.2. Le besoin d'élaborer

Des étudiants se disent aussi soutenus dans leur démarche de progression, dans leur concrétisation des étapes à venir, dans la formalisation de ce qu'ils avaient en tête ou dans les pistes à creuser. En ce sens, ils expriment leur besoin d'élaborer, de se mettre à l'ouvrage en quelque sorte.

Cette catégorie de besoins, nous la situons dans l'étape de mise en œuvre stratégique du cycle de l'autorégulation des apprentissages (Cartier & Butler, 2016) : les étudiants expriment, en effet, qu'ils n'arrivaient pas à structurer la mise en œuvre de leurs actions concrètes (et que les tâches du séminaire « Traces » les y ont aidés).

Dans le besoin d'élaborer, les étudiants témoignent de leur difficulté à se mettre à l'ouvrage, notamment par manque d'exemples et de pistes correspondant positivement à l'attendu « portfolio ». Élaborer peut donc aussi signifier « exécuter » ou exploiter au regard d'indices concrets (Lison & Saint-Laurent, 2015).

4.2.3. Le besoin de se situer

Des étudiants formulent enfin l'aide qu'ils perçoivent à identifier la qualité (de leur trace), à comprendre leurs erreurs, à se positionner de manière critique et outillée dans l'évaluation des traces, à repérer des avancées à leur portée. Ils expriment par là leur besoin de se situer, de se juger dans leur progression.

Cette catégorie de besoins, nous pouvons la positionner dans l'étape d'autoévaluation du cycle de l'autorégulation des apprentissages (Cartier & Butler, 2016) : les étudiants évaluent leur trace, non seulement pour vérifier que chacune correspond à l'attendu « portfolio » (ajustement des évaluations internes et externes), mais aussi dans une vision subjective de cette qualité, comme une « *autocritique de la preuve* » (E16-Q64).

Dans le besoin de se situer, les références convoquées sont donc multiples : elles viennent du contexte, des consignes, des exigences de qualité et de leurs compréhensions et mises en actes, mais elles viennent aussi de références personnelles, d'une dynamique où l'étudiant s'évalue pour et par lui-même.

4.3. À propos des tâches et des besoins rencontrés

L'analyse des données permet aussi de mettre en lumière des résultats potentiellement utiles à l'optimisation des dispositifs d'accompagnement d'étudiants en cours d'élaboration d'un portfolio. Nous en épinglons trois. Ils s'appuient sur une lecture croisée des catégories de besoins et des tâches du séminaire « Traces ».

Premièrement, nous constatons que le (pré-)questionnaire réflexif (Tâche 1) et l'analyse qualité des traces (Tâche 4) récoltent une large majorité de justifications relevant de la catégorie « Comprendre ». Ces deux activités semblent donc répondre à leur besoin premier de compréhension, et ce pour un nombre important d'étudiants (N= 17 étudiants sur 24).

Deuxièmement, les étudiants du G1 ont formulé à plusieurs reprises la suggestion de proposer une aide à la concrétisation de la notion de trace. Ainsi, les étudiants du G2, une semaine plus tard, ont pu bénéficier de l'activité d'exemplification des traces. Dès lors, deux constats apparaissent dans les analyses. D'une part, tous les étudiants du G2 associent l'utilité de ce soutien à la catégorie « Élaborer », qui correspond notamment à la concrétisation des traces. Ce soutien répond donc à ce besoin pour les étudiants. Mais, d'autre part, cela se fait sans doute aux dépens du temps consacré à chaque activité. En effet, ce sont aussi exclusivement les étudiants de G2 qui mentionnent comme suggestion de laisser davantage de temps à chacune des activités de soutien organisées.

Enfin troisièmement, nous constatons qu'un étudiant ayant participé au séminaire « Traces » et exprimant des avis positifs sur les soutiens apportés n'a pourtant pas remis son portfolio

en fin de quadrimestre. La suggestion qu'il propose dans ses réponses nous permet d'envisager une variante à l'autonomie laissée aux étudiants. En effet, il mentionne comme piste à l'amélioration du dispositif une obligation à rendre des traces avant le séminaire, afin d'être en mesure de s'impliquer dans de meilleures conditions par la suite : « *Demander les rendus le vendredi et puis le cours trace le lundi* » (E15-Q7). Il soulève ainsi la difficile question de l'équilibre entre contrainte et liberté au sein des activités de formation à destination des jeunes adultes.

4.4. À propos des notes obtenues au portfolio et des besoins rencontrés

L'observation des liens entre les notes obtenues et les catégories de besoins dégagées révèle deux résultats convergents, présentés sous le tableau suivant.

Tableau 4. Pour chaque étudiant (N=24), liens entre les catégories de besoins exprimés pour chacune des tâches et le niveau de la note finale³ obtenue au portfolio (R entre 10 et 15/20, B entre 16 et 17/20, E entre 18 et 20/20)

Étudiants		Relation entre catégories de besoins exprimés et tâches vécues					Niveau de note
		Tâche 1	Tâche 2	Tâche 3	Tâche 4	Tâche 5	
G1	E01	Comprendre	Comprendre	Comprendre	Comprendre		Réussite
	E02	Se situer	Élaborer	Élaborer	Comprendre	Élaborer	Excellent
	E03	Se situer	Comprendre	Élaborer	Comprendre	Comprendre	Bon
	E04	Comprendre		Élaborer	Comprendre		Réussite
	E05	Se situer	Se situer	Élaborer	Se situer	Se situer	Excellent
	E06	Élaborer	Élaborer	Élaborer	Comprendre	Comprendre	Bon
	E07						Bon
	E08	Comprendre	Comprendre	Élaborer	Comprendre	Élaborer	Réussite
	E09	Comprendre	Élaborer	Élaborer	Comprendre	Élaborer	Réussite
	E10	Comprendre	Élaborer	Élaborer	Comprendre		Réussite
	E11	Comprendre	Élaborer	Élaborer	Comprendre		Bon
	E12	Comprendre	Comprendre	Élaborer		Élaborer	Bon
G2	E13	Comprendre	Élaborer		Comprendre		Bon
	E14	Élaborer	Se situer				Excellent
	E15	Élaborer	Élaborer		Comprendre		
	E16	Se situer	Élaborer		Se situer		Excellent
	E17	Comprendre	Élaborer				Réussite
	E18	Élaborer	Comprendre		Comprendre		Réussite
	E19	Comprendre	Élaborer		Comprendre		Réussite
	E20		Comprendre		Élaborer		Bon
	E21	Élaborer	Élaborer		Élaborer		Réussite
	E22	Comprendre	Élaborer		Élaborer		Réussite
	E23	Élaborer	Élaborer		Élaborer		Excellent
	E24	Comprendre	Élaborer		Élaborer		Excellent

Tout d'abord, les étudiants (N=6) qui obtiennent des notes d'un niveau E, c'est-à-dire ceux qui réussissent avec excellence leur démonstration de compétence dans le portfolio, sont aussi souvent ceux qui expriment des besoins de la catégorie « Se situer ». Pour eux, le

³ Suite aux nombreux échecs, une nouvelle pondération de la grille d'évaluation a été appliquée afin que l'appréciation puisse intégrer les acquis d'apprentissage explicités non par des traces, mais aussi par du discours explicatif. Les « niveaux de notes » de la dernière colonne de ce tableau 4 sont celles résultant de cette nouvelle pondération.

séminaire « Traces » semble avoir été l'occasion d'expérimenter l'évaluation des traces et, plus largement, du portfolio. Ainsi, nous pourrions dire que ces étudiants ont conscience et disent savoir qu'ils avaient besoin de porter un jugement notamment personnel sur leurs apprentissages et leur développement des compétences. Ceux qui produisent les meilleurs portfolios seraient donc ceux qui, dans le cadre des tâches proposées dans le séminaire « Traces », expriment un avis qui pourrait être celui d'un enseignant encadrant. Ils évoquent l'évaluation de ce qu'ils ont produit, au-delà du jugement de leur compréhension de la production attendue, et au-delà de l'élaboration projetée de celle-ci. En somme, ils semblent autoévaluer leur portfolio (leurs traces commentées, l'objet en cours de production), en correspondance avec ce qu'imaginaient les enseignants. Nous reprenons ici un extrait emblématique de cette posture détachée d'apprenant-évaluateur : « *Un premier questionnement par rapport aux apprentissages critiques nous a permis d'y réfléchir, même si, en le reprenant maintenant, je pense que ce n'est pas assez profond.* » (E05-Q62).

Ensuite, les analyses montrent également que les étudiants qui obtiennent des notes d'un niveau R, c'est-à-dire ceux qui réussissent minimalement à démontrer leurs compétences dans le portfolio, sont ceux qui, en termes de besoins, lors du séminaire « Traces », n'évoquent que ceux correspondant aux catégories « Comprendre » ou « Élaborer ». Pour eux, le séminaire « Traces » semble ne pas avoir permis de se confronter à l'autoévaluation des traces, même si c'était une des intentions pédagogiques de l'activité. Il semble que pour ces étudiants, un seuil n'ait pas été franchi. Nous reviendrons sur les nuances et prolongements éventuels de ces résultats dans la discussion.

5. Discussion et perspective

À travers nos analyses, nous avons pu répondre aux questions qui nous préoccupaient en tant qu'enseignants-chercheurs. Le séminaire « Traces » tel que conçu répond aux besoins des étudiants. Certaines tâches rencontrent particulièrement ces besoins, principalement celles qui génèrent des comparaisons. Celles-ci prennent corps dans les autoconfrontations croisées où les échanges entre pairs s'avèrent largement considérés comme utiles. Elles s'incarnent aussi dans des tâches de mises en lien soit entre activités vécues et compétences, soit entre traces et critères de qualité d'une trace (et de la qualité de l'action dont elle témoigne).

Ces temps de comparaison ou de discussion avec des pairs devraient en conséquence s'organiser régulièrement dans les dispositifs d'accompagnement. Des chercheuses suisses (Gagnière, Bétrancourt, & Détienne, 2007) ont notamment montré que ces échanges, qu'elles nomment « allo-confrontations », soutiennent les démarches métacognitives. Pour elles, ces confrontations aux pairs peuvent s'envisager sous diverses formes : avec ou sans interactions verbales directes (des avis écrits peuvent en effet être échangés entre acteurs) et selon une structuration des explications libre ou structurée (comme a pu l'être le travail de groupes de mise en lien des traces avec le référentiel). Quant aux comparaisons, elles se comprennent comme des occasions de mouvement, mélanges de distanciation et de rapprochement, de balisage et d'ancrage (Vial, 2013). Ainsi, comme le suggèrent Clot et Prot (2003), il s'agit de « répéter sans répéter ». Organiser des occasions variées de placer les expériences vécues en lien avec les compétences évaluées, faire produire des avis, des analyses, des jugements, soutenir l'écriture de commentaires relus et annotés/questionnés par les pairs ou les experts sont autant de façons de multiplier les points de vue que l'apprenant a de son apprentissage par sa mise en mots. C'est peut-être enfin dans l'organisation pédagogique de ces occasions

de mouvement que le paradoxe entre contrôle (démonstration) et développement (accompagnement) devient un levier, la tension s'avérant être source d'une « discordance créative » (Clot & Prot, 2003). Et plus particulièrement, dans la posture d'évaluateur, le bénéfice de cette tension pourrait se comprendre dans l'expression « ami critique » (Jorro, 2006) qui sous-entend « une attitude dialogique de bienveillance et d'exigence » et qui implique une dimension transactionnelle correspondant peut-être bien au contexte des séminaires « Traces »... (Jorro, 2013, p. 113).

Cela nous invite en tout cas à approfondir, diversifier et multiplier les temps de comparaison proposés dans des dispositifs d'accompagnement, cela de manière à mieux répondre aux besoins des étudiants. Car, si les choix pédagogiques qui fondent les tâches proposées dans le séminaire « Traces » visaient l'autorégulation de l'apprentissage (Cartier & Butler, 2016) afin de soutenir le développement des compétences, l'étape d'autoévaluation ne semble pas être l'unique étape à devoir être prise en compte.

La démarche nous ayant conduits à analyser les besoins des étudiants lors des séminaires « Traces » révèle en effet qu'ils s'intègrent dans trois catégories distinctes. Pour répondre aux besoins des étudiants dans l'exercice consistant à « rendre compte de sa compétence » (séminaire « Traces »), il s'agit de les accompagner à comprendre, à élaborer et à se situer.

Certes, d'autres activités, proposées au fil du dispositif, avaient l'intention d'aider les étudiants à interpréter la tâche (comprendre), à planifier leurs actions et à mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage (élaborer), mais sans doute n'ont-elles pas été suffisantes pour soutenir ces étapes. Le séminaire « Traces », situé quant à lui en fin de parcours, ne devrait plus servir à cela... Mieux accompagner les étudiants passerait donc par une meilleure prise en compte de la diversité des besoins, à chaque étape du dispositif. Dans le contexte d'un cours mobilisant des compétences sur une durée relativement courte (un quadrimestre) alors que leur développement s'entend sur des temporalités plus longues (Tardif, 2006), nous faisons l'hypothèse que les étudiants qui, lors du séminaire « Traces », ont déjà compris les liens entre les tâches complexes à réaliser, le développement des compétences attendues et la façon dont ils auraient à en rendre compte, sont ceux qui s'inscrivent effectivement dans l'objectif d'autoévaluation du temps d'accompagnement. Pour les autres étudiants, le séminaire « Traces » a certes permis des régulations (liées à d'autres phases, moins avancées comme l'interprétation des exigences de l'activité ou la mise en œuvre de stratégies), ce qui constitue malgré tout un pas en avant, mais franchi trop tardivement au regard de la temporalité de l'évaluation finale de ces cours.

Nonobstant ce déplacement des objectifs atteints par le séminaire « Traces », nous constatons que les étudiants se sont bel et bien engagés dans les tâches complexes prévues pour servir leur apprentissage au fil du dispositif. Ils n'avaient pourtant pas pleinement anticipé la façon dont ils pourraient évaluer leur propre performance dans ces tâches ni la façon dont ces tâches allaient leur permettre de développer les compétences attendues. Ils pensaient en termes d'action et non d'apprentissage, ils n'ont pas abordé les activités du cours avec la conscience de l'apprentissage à réaliser.

Comme le mentionne Poumay (2017), la complexité de l'élaboration d'un portfolio, et notamment la régulation nécessaire au sein du processus, ne s'accommode guère d'une implication tardive ou ponctuelle de l'étudiant. Les résultats de cette recherche soulignent aussi l'intérêt d'un accompagnement régulier, qui faciliterait une prise de distance, une extériorisation en quelque sorte, de l'auto-évaluation du portfolio, et pourrait dès lors s'avérer

une aide considérable à la production de traces de qualité.

Ces résultats rejoignent les travaux de Crinon (2008) dans l'enseignement primaire, qui instaure des activités hebdomadaires pour aider les élèves à progresser dans les étapes d'appropriation de leur « Journal des apprentissages », évoluant du « on a fait » vers le « j'ai appris » et générant ce même détachement qui facilite l'apprentissage et la conscience de son apprentissage. Ainsi, des partages de traces plus fréquents, quasi institutionnalisés, des activités telles que des rédactions précoces (type « premier jet d'écriture »), des confrontations à des feedbacks d'enseignants à propos d'autres portfolios ou encore des rédactions « à la manière d'un évaluateur » (formulations en « tu », adressées à soi-même) pourraient constituer de nouvelles formes de soutien à la constitution de portfolios de qualité. Les étapes de ces écrits hebdomadaires pourraient successivement s'intéresser aux catégories « Comprendre », « Élaborer » et « Se situer ». Cela constitue des orientations que pourraient aussi prendre les temps en binômes ou en groupes de quelques apprenants.

Enfin, les catégories de besoins mis en lumière, corrélés avec la note obtenue, expriment une étape dans une démarche d'apprentissage autorégulé, une profondeur de l'apprentissage et du développement des compétences qui « fait réussir ». Nous nous demandons néanmoins si ces catégories, envisagées ici en lien avec des étapes, dans un cycle, ne pourraient pas se concevoir avec davantage d'intégration, l'une contenant la précédente. Ainsi, à l'image des seuils de réflexivité dans lesquels l'étudiant accéderait à une « forme aboutie de la réflexivité » (Jorro, 2004, p. 43), ne pourrait-on imaginer une forme aboutie d'autorégulation, contenant les précédentes ?

6. Conclusion

Pour les enseignants, accompagner les étudiants dans leurs apprentissages est une mission essentielle. Néanmoins, réussir à les accompagner en tenant compte de la diversité de leurs besoins, de la temporalité des dispositifs d'apprentissage qui leur sont proposés et des tensions potentielles dans lesquelles nous les engageons par nos choix pédagogiques constitue aussi une réelle problématique dans l'enseignement supérieur.

Par cet article, nous espérons avoir nourri la réflexion des enseignants et des chercheurs qui tentent d'optimiser les activités organisées dans ce contexte particulièrement exigeant où les étudiants doivent (se) rendre compte du développement de leurs compétences.

7. Bibliographie

- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz, & E. Ollagnier (Éds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 75-94). Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Allal, L. (2007). Introduction. Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation . In L. Allal, & L. Mottier Lopez (Éds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris: PUF.
- Bélaïr, L. (2015). Entre lotto-évaluation et auto-évaluation : questionnements sur les logiques de formations et les démarches d'accompagnement. In P.-F. Coen, & L. Bélaïr (Éds.), *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formations ?* (pp. 37-54). Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Bélaïr, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (Éds.), *L'évaluation, levier au développement professionnel ?* (pp. 161-175). Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignant supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Bern: P. Lang.
- Cahour, B., & Licoppe, C. (2010). Confrontation aux traces de son activité. Compréhension, développement et régulation de l'agir dans un monde de plus en plus réflexif. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 243-253.
- Cardinet, J. (1987 / 1990). Evaluation interne, externe ou négociée ? In *Hommage à Jean Cardinet* (pp. 139-156). Neuchâtel: IRDP Cousset Deval.
- Cartier, S., & Butler, D. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage auto-régulé dans les activités complexes. In B. Noël, & S. Cartier (Éds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 42-54). Bruxelles: De Boeck.
- Clot, Y., & Prot, B. (2003). Expérience et diplôme : une discordance créative. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/2, 183-201.
- Crinon, J., & Guigue, M. (2006). Ecriture et professionnalisation. *Revue Française de Pédagogie*, 117-169.
- Daele, A., & Sylvestre, E. (2016). *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* Bruxelles: De Boeck.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presse Universitaire de Namur.
- Felten, P. (2013). Principles of Good Practice in SoTL. *Teaching & Learning Inquiry*, 1(1), 121-125.
- Gagnière, L., Bétrancourt, M., & Détienné, F. (2007). *La méthode d'allo-confrontation comme incitation métacognitive dans des situations d'apprentissage*.
- Goralczyk-Cenni, F. (2016). L'accompagnement professionnel : une posture spécifique relevant de l'évaluation située. *Education Permanente. Hors Série*, 83-90.
- Gremion, C. (2016). Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 259-286.

- Hatchuel, F. (2007). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris: La Découverte.
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels? *Mesure et évaluation*, 29, 31-44.
- Jorro, A. (2013). L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative face à des situations de production écrite. *Revue française de linguistique appliquée, Vol. XVIII*, 107-116.
- Laveault, D. (2017). Pour une évaluation scolaire source de progrès et d'innovation. Contribution de Jean Cardinet. *Évaluer-Journal international de Recherche en Éducation et Formation (e-JIREF)*, 3(3), 23-29.
- Lison, C., & Saint-Laurent, C. (2015). Développer la pratique réflexive des étudiants pour soutenir leur autoévaluation. In J.-M. Leroux (Éd.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (pp. 311-334). Montréal: Chenelière Education/Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Maubant, P. (2007). Sens et usages de l'analyse de pratiques d'enseignement : entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 18, 39-48.
- Naccache, N., Samson, L., & Jouquan, J. (2006, Mai). Le portfolio en éducation des sciences de la santé : un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation. *Pédagogie médicale, Volume 7*, 2 110-127.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation Permanente*, 4 (153), pp. 43-56.
- Paul, M. (2004). L'accompagnement professionnel : une posture professionnelle spécifique. Paris: L'Harmattan.
- Poumay, M. (2017). Séminaires et portfolios de traces pour soutenir et évaluer le développement de la compétence. In M. Poumay, J. Tardif, & F. Georges (Éds.), *Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur* (pp. 189-213). Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Poumay, M., & Maillart, C. (2014). Los portafolios : Hacia una evaluación mas integrada y coherente con el concepto de desempeño complejo. In D. Leclercq, & A. Cabrera (Éds.), *Innovaciones en Dispositivos de Evaluación de los Aprendizajes en la enseñanza Superior* (pp. 237-251). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche programme*. Montréal: Presses internationales Polytechnique.
- Rege Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J., & Weston, C. (2011). Le concept de "Scholarship of Teaching and Learning". *Recherche & Formation*, 67, 91-104.
- Roussel, C. (2019). Autoévaluation et autorégulation : deux habiletés favorables aux apprentissages en profondeur. Québec: DSEB - GRIIP.
- Saint-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ? *Pédagogie collégiale*, 18(1), 33-38.
- Saussez, F., & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation ? *Mesure et évaluation*

en éducation, 30(1), 97-124.

- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Editions Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Education.
- Touzel, T. (1993). Portfolio Analysis : Windows of Competence. *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*. San Diego, CA.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche en éducation (2^e édition)*. Bruxelles: De Boeck.
- Vial, M. (2013). L'évaluation en éducation, ses paradigmes et les problèmes identitaires. *Recherches et applications. Le Français dans le Monde*, 53, 20-30.
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Webb, C., Endacott, R., Gray, M., Jasper, M., Miller, C., & Mc Mullan, M. (2002). Models of portfolios. *Med Educ*, 36, 897-898.
- Zeichner, K., & Hutchinson, E. (2004). Le rôle du portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants. *Recherche et Formation*, 47, 69-78.