

en effet la valeur de l'expérience aux yeux des enseignants, de même que leur sentiment de maîtrise de ce processus de changement sur lequel ils exercent dorénavant un contrôle conscient. Lorsqu'elle est un succès, la dynamique de la réforme constitue en elle-même une spirale auto-entraînante.

Les leviers illustrés ci-dessus ne sont sans doute pas épuisants mais ils se sont avérés puissants dans les avancées vers des programmes visant le développement de compétences. Combiner des leviers de l'ordre de la gouvernance, d'une part, de l'innovation pédagogique, d'autre part, contribue sans aucun doute à la pleine réussite du déploiement de programmes ambitieux.

RÉFÉRENCES

- Antille, M., Schaub, M. & Sylvestre, E. (2016). Évaluer un enseignement par questionnaire et analyser les résultats. In A. Daele & E. Sylvestre (dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur* ? (pp. 189-204). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Bélsile, M. & Fernandez, N. (2015). Développer son leadership pédagogique. In N. Rege Colet & D. Berthiaume. (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Tome 2. *Se développer au titre d'enseignant* (pp. 235-251). Berne : Peter Lang.
- Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5-23. doi : 10.1023/A : 1020464222360
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin.
- Rege Colet, N. & Fanghanel, J. (2015). Faire de la recherche appliquée sur ses enseignements. In N. Rege Colet & D. Berthiaume (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (vol. 2, pp. 221-234). Berne : Peter Lang.
- Rege Colet, N., Fanghanel, J., McAlpine, L., & Weston, C. (2011). La recherche liée à l'enseignement au supérieur et à la formalisation des pratiques enseignantes : le concept de SoTL. *Recherche et formation*, 67, 91-103.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tardif, J. (2012). *Devenir ostéopathe. Agir avec compétence*. Saint-Étienne (France) : Syndicat National de l'Enseignement Supérieur en Ostéopathie.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Québec : ERPI.

9

Chapitre

Séminaires et portfolios de traces pour soutenir et évaluer le développement de la compétence

Marianne POUIMAY

Le portfolio est souvent investi par les étudiants en raison du lien étroit qu'il entretient avec l'évaluation. Idéalement pourtant, c'est tout un dispositif qu'il faudrait investir de cette même énergie, comprenant le lent processus de développement des compétences et les activités qui le soutiennent. Les étudiants sont peu familiers d'un développement graduel et intégré. La complexité de la compétence s'accommode mal des préparations « de dernière minute » et exige de placer un accent tout particulier sur le développement et la prise de conscience de ce développement.

Familiariser les étudiants à une nouvelle culture de l'apprentissage et de l'évaluation, plus progressive et nécessairement accompagnée, nécessite de nouveaux outils et une révision de la posture étudiante tout autant que de la posture enseignante. Ce chapitre tente d'en ébaucher les contours. Nourri de l'expérience construite à travers différents programmes visant le développement de compétences, il a pour ambition d'alimenter les réflexions quant aux moyens à mettre en œuvre pour soutenir le développement progressif de la compétence. Il s'agit, dans une visée formative, de guider l'étudiant dans ce développement et dans son auto-évaluation, puis, *in fine*, dans une visée certificative ou diplômante, de juger de ce développement.

Le terme « portfolio » fait l'objet de différentes acceptions. Dans ce chapitre, nous définirons ce qui est entendu ici par un « portfolio de traces ». Nous rappellerons l'importance de la dynamique d'évaluation au sein d'un programme, pour nous focaliser ensuite sur les critères qui permettent d'évaluer les preuves de compétence, et plus largement le portfolio. Nous reviendrons sur l'accompagnement de l'étudiant en ébauchant des activités qui peuvent être organisées au sein des programmes de façon à l'aider à progresser dans ses apprentissages, à s'autoréguler. Nous présenterons aussi deux types de séminaires qui exploitent la notion de traces de sa propre activité et qui nous semblent de nature à soutenir l'apprentissage de l'étudiant et son auto-évaluation. Avant de conclure, nous mentionnerons brièvement l'intérêt du portfolio électronique (e-portfolio).

1. SOUTENIR L'APPRENTISSAGE PAR UN DOSSIER DE TRACES

Largement plébiscité pour sa pertinence et sa validité dans l'évaluation du développement des compétences (Allal, 2002 ; Bélaïr & Van Nieuwenhoven, 2010 ; Berthiaume & Rege Colet, 2013 ; Prigent, Bernard & Kozanitis, 2009 ; Scallon, 2004 ; Zeichner & Hutchinson, 2004), le portfolio est défini par Tardif (2006, p. 266) comme

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.

Sous forme papier ou électronique, il s'agit d'un dossier (ou classeur, blogue, site) qui permet de collectionner, puis de sélectionner des traces qui témoignent d'un apprentissage et surtout d'un développement. Il permet de porter un jugement auto-évaluatif, puis évaluatif sur une réalité sans la réduire. Lorsque ce dossier est constitué progressivement tout au long d'un programme, il permet aussi de cheminer vers la compétence, de prendre conscience de ses apprentissages et de la trajectoire à parcourir jusqu'au niveau de développement attendu.

Les traces disponibles sont multiples. Comme le constate Cahour

le développement actuel des technologies d'information et de communication est orienté précisément vers la production d'environnements où prolifèrent des traces de nos activités sous des formats variés [...], ce qui a pour conséquence une multiplication des occasions, pour les personnes, d'être exposées à des traces, des suivis, des représentations et des modélisations diverses de leurs propres pratiques.

Il ne s'agit cependant pas d'amasser des traces sans discernement. Pour tenir lieu d'indicateurs d'apprentissage et de développement, des ensembles que nous nommerons « faisceaux de traces » (photos, copies d'écrans, travaux originaux, courriers, schémas, cartes conceptuelles, comptes-rendus d'entretiens, films et autres extraits de réalité, analyses de questionnaires, etc.) devront être commentés par l'étudiant, expliquant ainsi en quoi il a « fait-preuve », dans telle ou telle situation, de telle ou telle mobilisation de ressources et en quoi cela a mené à une action efficace, attestant de sa compétence dans toute sa complexité, y compris la prise en compte de ses composantes essentielles exigeant par exemple un recul critique, le respect de valeurs ou encore l'adoption d'une posture bien spécifique. Au sein du portfolio, on trouve donc des faisceaux de traces mais aussi des justifications, des éclaircissements ou explications, des analyses et commentaires quant à ces productions, événements ou témoignages, qui les lient étroitement au développement de la compétence.

La logique de ce type d'apprentissage balisé par un portfolio est très particulière : l'étudiant ne répond plus à des questions posées par l'enseignant, c'est à lui-même de reconnaître dans ses propres actions les qualités attendues. Cela suppose que l'étudiant soit confronté à des situations dans lesquelles il a l'occasion de développer et de démontrer son savoir-agir. Nous revenons sur cette première condition dans la section 2 ci-après. Cela suppose également qu'il recueille régulièrement des traces de ses actions de façon à pouvoir, par exemple lors des rencontres avec son tuteur, discuter de leur efficacité et réfléchir à leur amélioration. Cela suppose enfin qu'il soit pleinement conscient de ce qui est attendu de lui, c'est-à-dire qu'il ait bien compris et intégré le référentiel de compétences de son programme et qu'il s'auto-évalue avec réalisme. Participer activement à des activités axées sur l'autorégulation de son apprentissage et sur l'analyse de traces de celui-ci (voir les sections 6 et 7 pour des illustrations d'activités de ce type) devrait pouvoir l'aider à satisfaire à ces trois conditions et servir ainsi le développement de ses compétences. Bien sûr, l'étudiant s'engagera d'autant plus volontiers dans cette récolte de traces qu'il la percevra comme directement utile au développement de ses compétences plutôt que limitée à un acte administratif.

2. FOURNIR DES OCCASIONS D'ACTION COMPLEXES ET LAISSER PLACE AU CHEMINEMENT INDIVIDUEL

On ne développe pas ses compétences par la seule action d'étudiant. Même si l'action efficace se nourrit de la maîtrise d'un ensemble de ressources, le savoir-agir, pour se développer – et *a fortiori* pour être évalué – nécessite une confrontation répétée à des occasions d'action. Prigent, Bernard et Kozanitis (2009) proposent une liste de situations d'apprentissage propices à cette activité de l'étudiant. Ils y mentionnent les simulations, les cliniques, les stages, les projets, les études de cas et autres activités à caractère authentique. Plonger l'étudiant dans ce type de situations non seulement lui permet d'apprendre en agissant (dans l'action, au moment de cette action), mais aussi lui fournit une occasion de récolter des traces qui documenteront son développement de la compétence. Ces traces lui permettront d'apprendre encore en réfléchissant *a posteriori* sur ses actions. Nous rejoignons ici la notion de praticien réflexif chère à Schön (1983), qui distingue la « réflexion dans l'action » et la « réflexion sur l'action », toutes deux nécessaires au développement du professionnel.

Si l'on souhaite aider l'étudiant à réfléchir « dans » et « sur » son action, il est important d'en tenir compte dans le design du programme. A- quelles occasions l'étudiant pourra-t-il entraîner cette réflexivité qui le mènera à développer ses compétences ? Quelles activités faciliteront ce développement ? Tardif (2006, pp. 114-119) énumère les caractéristiques des tâches permettant d'évaluer des compétences. Ces tâches servent tout autant l'auto-évaluation par l'étudiant de sa progression au sein du référentiel de compétences. L'activité consistant à réaliser progressivement son portfolio rencontre toutes ces caractéristiques, et en particulier les quatre suivantes (en italique ci-dessous), qui nous paraissent essentielles et sont difficiles à rencontrer sans recourir à cet outil :

- *Documenter le développement par des traces partagées.* Ces traces servent de support à l'auto-évaluation, permettant l'échange « sur l'action », tout au long du programme. Elles offrent une base concrète au dialogue quant aux progrès de chacun, c'est-à-dire aux ressources encore à maîtriser, puis à mobiliser, et enfin à combiner, pour cheminer vers le développement des compétences. Assemblées en faisceaux, les traces commentées serviront aussi de base à l'évaluation finale du portfolio.
- *Placer l'accent sur les compétences et non sur les ressources.* La compétence est plus qu'une accumulation de ressources, c'est donc bien toute la complexité du savoir-agir que l'on veut voir se construire, assortie du raisonnement de l'étudiant.

- *Déterminer les ressources mobilisées et combinées, mais aussi mobilisables et combinables.* Au fil de l'étayage de son portfolio et surtout des activités qui mènent à son enrichissement (voir plus bas), l'étudiant prend conscience des ressources nécessaires (savoirs, savoir-faire, attitudes), de celles qu'il a déjà mobilisées et de celles qu'il ne maîtrise pas encore. Au sein du portfolio final, le « mobilisable et combinable » transparaîtra dans les commentaires, les anticipations par l'étudiant de la façon dont il aurait agi dans telle ou telle variante de la situation initiale lorsqu'il a conscience qu'il aurait alors mobilisé d'autres ressources.

- *Intégrer les différences individuelles dans l'appréciation.* Chaque portfolio constitue une production de traces uniques et de commentaires tout aussi spécifiques à la personne qui l'a élaboré et à ses contextes d'action et de réflexion. Chacun se construit selon une trajectoire toute singulière, cette singularité s'exprimant clairement depuis les premiers écrits de l'étudiant jusqu'à la présentation ou la soutenance de son portfolio final.

Au cours du programme, la documentation progressive de ses apprentissages à travers son portfolio constituera pour l'étudiant une activité d'apprentissage en tant que telle, qui nécessite d'ailleurs d'être accompagnée et de bénéficier, comme toute autre tâche d'apprentissage, de rétroactions régulières. Naccache, Samson et Jouquan (2006), dans leur analyse des approches de type « dossiers de traces », mentionnent en effet comme principales limites et difficultés de ces approches le manque de clarté mauvaise qualité relationnelle de l'accompagnement, le manque de clarté des consignes quant aux contenus et aux formats attendus et le caractère non explicite des critères pris en compte pour l'évaluation du dossier. Il nous faut donc être particulièrement attentifs à chacun de ces points, nous nous y attachons dans la suite de ce chapitre.

3. COMBINER CRITÈRES ET NIVEAUX POUR AIDER AU POSITIONNEMENT DE L'ÉTUDIANT

Comme dans tout apprentissage, il est nécessaire de se doter de critères pour objectiver le développement des compétences, facilitant ainsi l'auto-évaluation par l'étudiant de sa propre progression, mais aussi son accompagnement par des pairs ou des tuteurs. Ces mêmes critères seront utiles à l'évaluation de la compétence. La précaution de collégialité (recours à des jurys de deux à trois juges) garantira l'équité de traitement entre étudiants lors des évaluations finales. Outre leur évidente importance dans cette ponctuelle objectivation finale des performances, ces critères servent

avant tout de guidés tout au long de l'accompagnement du développement des compétences, c'est-à-dire durant plusieurs années pour chacun des étudiants.

3.1. Des critères pour aider l'étudiant à cerner la complexité de la démonstration attendue

Concrètement, une fois les qualités essentielles de l'évaluation garanties (en tout cas sa validité et son acceptabilité en termes de contraintes pour ses différents acteurs, tant enseignants qu'étudiants ou maîtres de stages), plusieurs critères peuvent être utilisés pour aider l'étudiant à cerner toute la complexité des compétences à développer, puis à juger de la qualité de sa démonstration, tant au fil de son apprentissage qu'au moment de l'évaluation finale. Par exemple, dans le certificat CertiCa de l'ULg, nous proposons les six critères suivants (tableau 9.1) :

Tableau 9.1 - Critères de recevabilité (1 à 3, en italique) et critères pédagogiques (4 à 6) d'évaluation des preuves de compétence de l'étudiant au sein du portfolio CertiCa (ULg)

1. Complétude : toutes les compétences/composantes sont couvertes par l'étudiant.
2. Validité : les preuves sont en adéquation avec les compétences et les niveaux déclarés par l'étudiant. Ceci suppose que l'étudiant structure son portfolio en fonction du référentiel de compétences du programme.
3. Authenticité : les traces sont incontestables, objectives, issues du contexte professionnel ou citoyen de l'étudiant lui-même.
4. Profondeur : la documentation est riche, les actions peuvent effectivement être jugées efficaces au regard des situations vécues. L'étudiant ne se contente pas de montrer qu'il a agi, il analyse également les traces de l'efficacité de ses actions sur le public visé. Cette profondeur couvre toutes les composantes de la compétence.
5. Étendue : diversité des situations couvertes ; l'efficacité de l'action n'est pas due au hasard, elle apparaît avec évidence dans des contextes pluriels.
6. Explicitation : les commentaires sont pertinents, clairs et fondés, bien en lien avec le référentiel, abordant le mobilisable et combinable, parfois scientifiquement documentés (ce critère peut varier en fonction de l'exigence académique du programme).

Les trois premiers critères, en italique, présentent un caractère quasi administratif. Ils peuvent déterminer la recevabilité du portfolio. Les critères 4 à 6 constituent le cœur de la démonstration de compétence. Il s'agit des éléments que les étudiants, les enseignants et les tuteurs tenteront d'évaluer pour les faire progresser et que les juges seront finalement appelés à certifier.

Pour chacune des compétences du programme, l'étudiant développera sa preuve en apportant un faisceau de traces profond, étendu et explicite. Pour choisir les éléments les plus pertinents, les commenter clairement et positionner sa preuve au niveau de développement adéquat (p. ex., débutant - intermédiaire - compétent), il se sera régulièrement auto-évalué au regard du référentiel de compétences de son programme. Il aura à plusieurs reprises constaté des aires de progrès possibles et cherché à les combler.

Partager un ensemble de critères avec les étudiants dès le début du programme permet à ceux-ci de cheminer vers la compétence. Cette pratique les rassure et les aide à comprendre comment se définissent les contours de la complexité. Pour les enseignants, adopter un référentiel commun contribue par ailleurs à la fidélité des jugements collégiaux.

3.2. Des niveaux pour aider l'étudiant à répondre aux attentes spécifiques à chacune des compétences de son programme

Un ensemble de critères, par exemple ceux proposés ci-dessus, guide l'apprentissage de l'étudiant en l'aidant à comprendre comment peut être jugée une compétence et ce que signifie la développer en profondeur. Encore faut-il qu'il comprenne précisément ce que recouvre chacune des compétences de son programme et comment s'en rapprocher.

Une seconde clé de progression est donc celle qui spécifie le niveau de développement attendu. En effet, la compétence est d'une telle complexité qu'elle ne peut être appréhendée que par paliers. Ainsi, pour un programme de master de 300 crédits⁶⁴, il sera utile de préciser quelques moments clés auxquels il est attendu que l'étudiant ait atteint des niveaux intermédiaires de la compétence. Le chapitre 1 introduit cette notion de niveaux, illustrée également au chapitre 5 par l'exemple des logopèdes, qui proposent aux étudiants qui ont accumulé 120 crédits de démontrer un niveau de développement de compétence nommé « novice », à ceux qui en ont accumulé 180 un niveau nommé « intermédiaire » et à ceux

64. L'étalon est ici le crédit européen (ECTS), équivalent à 30 h de travail pour l'étudiant. Les nouveaux crédits semblent orientés vers une flexibilité telle que la notion d'année d'études n'a plus guère de sens, les étudiants se confectionnant un programme au choix qui répond à la seule contrainte du nombre de crédits accumulés, sans plus d'attention à la durée des études. Certains étudiants réussissent un cycle de 300 crédits (ECTS) en cinq ans, comme c'était le cas précédemment, mais d'autres peuvent désormais l'étaler sur sept à huit années sans pour autant vivre l'échec. Dans cette optique, il est plus logique de lier la notion de palier ou de niveau à une approximation du nombre de crédits acquis qu'à la notion d'années d'études.

qui ont clôturé leur cycle de 300 crédits un niveau nommé « compétent ».

À chacune de ces appellations correspondent, pour chacune des compétences, des balises à viser dans l'apprentissage. Toujours dans l'exemple des logopèdes, pour la compétence liée à la relation professionnelle, l'étudiant visera tout d'abord à « interagir avec ses pairs en vue d'atteindre un objectif commun » (niveau « novice »), puis à « interagir avec un patient » (niveau « intermédiaire »), et enfin à « interagir avec un patient, l'entourage et les autres professionnels » (niveau « compétent »). Cette progressivité permet d'appréhender lentement la complexité, d'amener l'étudiant à approcher les caractéristiques de chacun des niveaux définis.

Combiner ces deux clés, à savoir les critères d'évaluation d'une compétence (quelle qu'elle soit) et les niveaux qui en balisent les étapes intermédiaires de développement (définis quant à eux pour chacune des compétences) permet d'aider l'étudiant à se situer et à mesurer ses progrès. Comme l'illustre le tableau 9.2 à l'aide d'un extrait du référentiel de compétences des logopèdes de l'ULg, l'étudiant peut ainsi évaluer son état de développement des différentes compétences du programme pour planifier sa progression vers les niveaux supérieurs. Les cases grisées correspondent aux qualités et niveaux dont l'étudiant pense avoir fait preuve dans chacune des trois compétences. Au fil du programme, il peut aussi discuter de son bilan auto-évaluatif lors de séances prévues à cet effet. L'étudiant fictif imaginé ci-dessous estime avoir développé trois des compétences de son programme (prévention, évaluation et relation professionnelle) au niveau « novice », mais seulement l'une d'entre elles (relation professionnelle) au niveau « intermédiaire ». Il est en chemin vers ce niveau « intermédiaire » pour les deux autres compétences, avec des apprentissages déjà bien avancés dans la compétence de prévention.

Tableau 9.2 - Positionnement (bilan auto-évaluatif fictif) d'un étudiant qui a accumulé environ 150 crédits (contenus issus de trois compétences du référentiel des logopèdes de l'ULg)

Niveau Novice	Compétence Prévention			Compétence Évaluation			Compétence Relation professionnelle					
	Se familiariser avec la notion de prévention	Profondeur	Étendue	Explication	Se familiariser à une démarche procédurale d'évaluation	Profondeur	Étendue	Explication	Interagir avec ses pairs	Profondeur	Étendue	Explication

Niveau Intermédiaire	Compétence Prévention			Compétence Évaluation			Compétence Relation professionnelle					
	Identifier les principes de prévention	Profondeur	Étendue	Explication	S'approprier une démarche procédurale d'évaluation	Profondeur	Étendue	Explication	Interagir avec un patient	Profondeur	Étendue	Explication
Niveau Compétent	S'engager dans une démarche de prévention			Intégrer une dynamique d'évaluation complète			Interagir avec professionnels					
	Profondeur	Étendue	Explication	Profondeur	Étendue	Explication	Profondeur	Étendue	Explication			

Le portfolio peut servir de dossier de progression et suivre ainsi l'étudiant dans son cheminement à travers les niveaux, tout au long du programme de formation. Il arrive aussi qu'il soit utilisé uniquement comme support à l'évaluation de fin de cycle. Dans ce dernier cas, un carnet des apprentissages, un classeur, cahier de tutorat, outil de gestion de projet en ligne ou tout autre outil peut tenir lieu de support à la progression de l'étudiant au fil du programme. Que la progression et l'évaluation soient servies par un seul ou plusieurs outils et quels que soient ces outils, il est important que le focus y soit placé sur la compétence et son développement progressif plutôt que sur l'accumulation de ressources isolées.

4. ALIGNER APPRENTISSAGE ET ÉVALUATION, VISER L'AUTORÉGULATION

Les enseignants sont bien conscients de l'importance que revêt l'évaluation. Celle-ci déterminera en effet quels étudiants seront admis à poursuivre, considérant comme acquis les apprentissages réalisés ou comme conformes à l'attendu les niveaux de développement atteints. L'importance de l'évaluation tient cependant surtout au fait qu'elle va également déterminer la façon dont les étudiants s'engageront dans les activités d'apprentissage et s'organiseront pour satisfaire aux attentes annoncées (Biggs, 2003). Ce qu'ils

auront compris de la façon dont ils seront évalués, des cibles et des modalités de cette évaluation déterminera grandement leurs décisions d'action au sein du cours ou du programme visé. À juste titre, on ne se prépare pas à un QCM (questionnaire à choix multiple) comme on se prépare à la soutenance d'un portfolio. Dans un cas comme dans l'autre, il importe d'explicitier clairement aux étudiants les attentes et les conditions d'évaluation, de façon à ce qu'ils s'y préparent au mieux. Si l'on vise le développement de compétences, l'enjeu sera d'annoncer des modalités d'évaluation à la mesure de cette complexité, qui déclencheront tout au fil de l'année les activités d'apprentissage et de développement nécessaires. L'un des défis résidera dans la façon dont l'équipe enseignante soutiendra ce développement de façon continue au fil du programme, accompagnant l'étudiant dans la construction, le déploiement de cette compétence avant d'envisager sa démonstration.

Lorsque l'on considère la compétence comme un « savoir-agir », soutenir son développement suppose des occasions d'action, comme nous l'avons signalé dans la section 2 ci-dessus, mais nécessite également une gestion efficace par l'étudiant de ses actions et de leur enchaînement. Auto-réguler ses apprentissages, c'est-à-dire interpréter les exigences de l'activité, se fixer des objectifs personnels, planifier ses actions, mettre en œuvre des stratégies, ajuster ses actions en cours de route tout en gérant sa motivation et ses émotions et évaluer les résultats de son action sont autant d'étapes qui, selon Butler et Cartier (2005), constituent un processus complexe, dynamique et contextualisé.

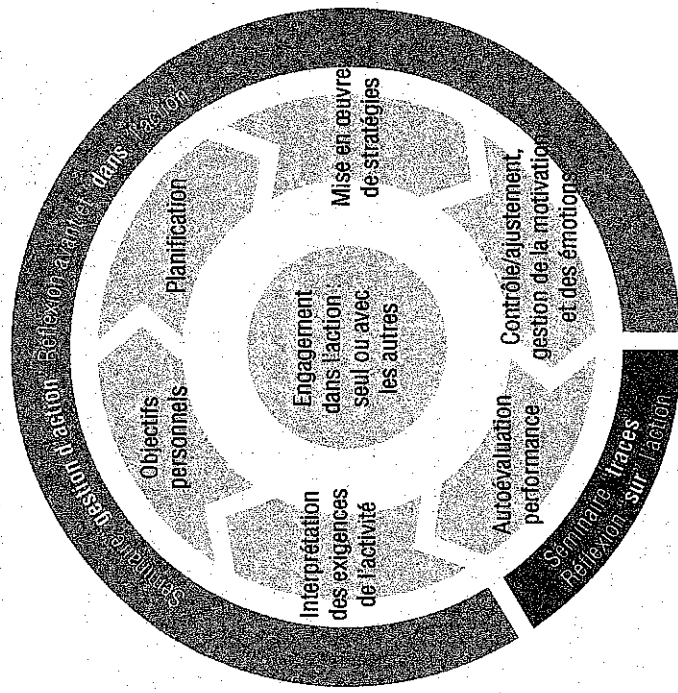
Ce processus prend une place importante dans le parcours scolaire. En effet, Schunk et Zimmerman (1998) ont démontré une variation du niveau d'apprentissage de l'étudiant selon son usage ou non de processus d'autorégulation de son apprentissage. Ces mêmes auteurs montrent que ce processus peut être enseigné et entraîne une augmentation à la fois de la motivation et des performances des étudiants. Entraîner les étudiants à autoréguler leur apprentissage s'avère d'ailleurs constituer un bagage particulièrement précieux à l'ère de l'apprentissage tout au long de la vie.

Or, autant il est évident que fournir à l'étudiant des occasions d'action relève de la responsabilité de l'enseignant, autant ce dernier considère trop souvent que l'autorégulation des apprentissages doit être maîtrisée par l'étudiant avant son entrée dans l'enseignement supérieur. Les étudiants du supérieur sont pourtant encore très inégaux devant ce processus d'apprentissage autorégulé. S'organiser pour atteindre ses buts, et surtout pour les rencontrer de façon à la fois efficace et satisfaisante, ne fait pas toujours partie de la panoplie des stratégies maîtrisées par l'étudiant. Lorsqu'il est inscrit dans un programme visant le développement de compétences, les tâches complexes et authentiques dans lesquelles il est plongé nécessitent le déploiement de stratégies qui sont parfois nouvelles pour lui.

Dans la logique d'alignement constructif qui préconise de fonctionner à un même niveau de complexité lorsqu'il s'agit des visées, des méthodes d'apprentissage et des modes d'évaluation, si c'est l'agir complexe que nous visons, c'est aussi l'agir complexe qui sera évalué et c'est ce même agir complexe qui sera travaillé comme déclencheur d'apprentissage. Les activités organisées pour aider les étudiants à apprendre soutiendront idéalement les différentes étapes du processus d'autorégulation des apprentissages et aideront l'étudiant à optimiser chacune de ces étapes. Simplifier le cahier des charges de l'étudiant reviendrait à dénaturer l'objet même de l'apprentissage alors que l'aider à appréhender la complexité est de nature à servir cet objet visé.

À titre d'illustrations, nous présentons dans les sections 5 et 6 ci-après deux types d'activités ou séminaires qui peuvent jouer pour l'étudiant ce rôle de soutiens, l'un à l'apprentissage (les séminaires « gestion d'action ») et l'autre à l'auto-évaluation (les séminaires « traces »). La figure 9.1 représente

Figure 9.1 – Soutiens au développement de la compétence et à sa démonstration : les séminaires « gestion d'action » et les séminaires « traces », situés au regard des six phases (au centre) de l'apprentissage autorégulé de Cartier et Butler (2016)



ces deux types de séminaires et les lie aux phases de l'apprentissage autorégulé de Cartier et Butler (2016). Les premiers séminaires travaillent la réflexion *avant* l'action et *dans* l'action alors que les seconds s'attachent à la réflexion *sur* l'action. Organisés conjointement, ils accompagnent l'étudiant tout au long du processus d'autorégulation et lui permettent ainsi d'optimiser son apprentissage tout en restant attaché aux trois adjectifs qui constituent l'essence de ce processus pour Butler et Cartier (2005), à savoir « complexe », « dynamique » et « contextualisé ».

Notons que le modèle de Cartier et Butler (2016) dépasse les seules phases de l'apprentissage autorégulé telles que reprises au centre de la figure 9.1. À juste titre, les auteurs intègrent ces phases non seulement dans le contexte scolaire (de l'école et de la classe), mais aussi plus largement dans un contexte historique, culturel, social et communautaire. Ces contextes offrent un cadre complexe authentique aux activités d'apprentissage. Ils affectent particulièrement les activités qui exploitent les traces d'apprentissage, comme celles que nous illustrons dans les sections 5 et 6 ci-après.

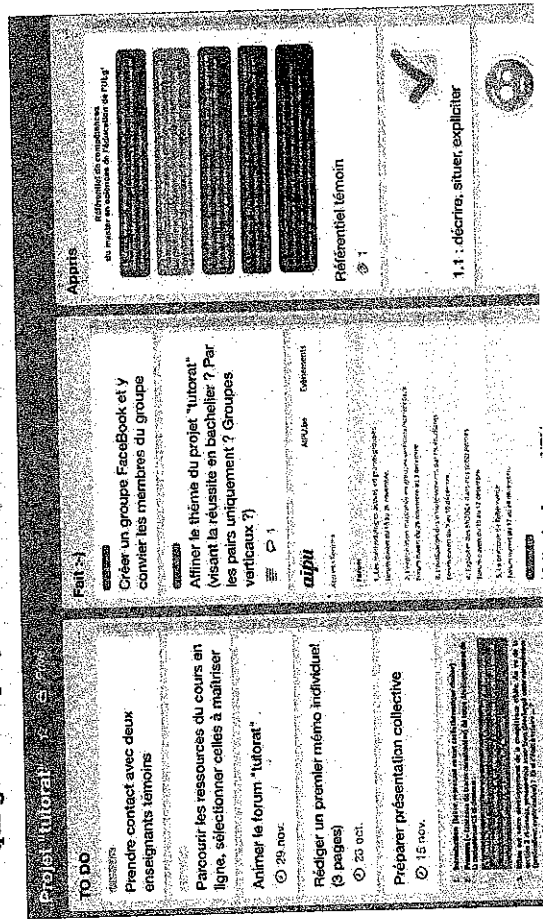
5. POUR SOUTENIR LA RÉFLEXION DANS L'ACTION : LES SÉMINAIRES « GESTION D'ACTION »

Les programmes visant le développement de compétences fourmillent aux étudiants de multiples occasions d'action. Il s'agit de stages ou d'activités organisées au sein des enseignements comme des projets, des recherches, des études de cas ou autres dispositifs dans lesquels l'étudiant s'engage activement. Tel un professionnel, l'étudiant va devoir se fixer des buts et se demander comment les atteindre, planifier une succession d'actions et se placer en position de les mener à bien, associant des ressources internes (pour lesquelles il doit peut-être se former, s'inscrire à un cours ou assimiler une partie d'ouvrage) et externes (en collaborant par exemple avec des pairs). Le professionnel, pour prendre en charge ces tâches, utilisera des outils disponibles sur son lieu de travail. Il organisera par exemple une réunion d'équipe pour la répartition des actions et l'anticipation des difficultés, mobilisera des collègues, annotera l'agenda partagé de son équipe et le planificateur de tâches qui lui permettra d'anticiper et de tracer les actions menées et à mener.

À ce stade, un soutien utile à l'étudiant consiste à l'assister dans ces étapes de planification et de gestion de l'action. Les outils (dont certains sont gratuits) de gestion de projet conviennent particulièrement bien à cet effet et pourront même être utilisés par l'étudiant au-delà de son parcours scolaire. Dans l'illustration ci-dessous, l'étudiant a notamment fait le choix

d'une colonne reprenant son anticipation des tâches à réaliser pour un projet, une deuxième colonne dans laquelle il fait glisser les tâches une fois qu'elles ont effectivement été réalisées et une troisième colonne reprenant ce qu'il a appris à cette occasion, en lien avec le référentiel de compétences de son programme. D'autres colonnes suivent, mais elles ne sont pas visibles sur la figure 9.2. Cet outil gestionnaire de projet, pris en main en moins d'une heure, lui permet de préparer la réflexion attendue dans son portfolio.

Figure 9.2 – Capture d'écran du tableau de bord d'un étudiant fictif qui gère son projet (nommé « tutorat ») grâce à un outil en ligne



Au fil des différentes phases du processus d'apprentissage autorégulé (Cartier & Butler, 2016), l'usage d'un ensemble d'outils complémentaires (notamment de planification et organisation du travail, de stockage et gestion des ressources, de communication et de réflexion) peut amener l'étudiant :

- avant d'entrer en action, à se questionner sur les exigences de la tâche, interpréter ces exigences (Butler & Cartier, 2004), anticiper les ressources à mettre en œuvre dans les tâches demandées et, en conséquence, énumérer les nouvelles ressources à acquérir (colonne « *to do* » dans la figure 9.2) ;
- à se fixer des buts d'apprentissage et des objectifs personnels (ils peuvent d'ailleurs faire l'objet d'une colonne bien spécifique), qui seront confrontés aux réalisations et faciliteront l'auto-évaluation. L'étudiant se demandera par exemple à quoi il reconnaîtra que cette tâche est terminée et qu'il est satisfait de son résultat. L'ensemble de

- ces indicateurs, en fin de projet, sera précieux pour aider l'étudiant à se questionner sur son niveau de développement de la compétence ; à planifier son travail de façon à atteindre ses objectifs. Les outils d'aide à la gestion de projet proposent des marqueurs (ou *tags*), des icônes, des échéanciers et autres fonctionnalités qui facilitent cette planification et permettent de veiller ensuite à son respect. Cette planification est évidemment liée au contexte, aux multiples contraintes de l'environnement authentique dans lequel prennent place les actions de l'étudiant ;
- dans l'action, à mettre en œuvre des stratégies, à contrôler et ajuster son action tout en gérant sa motivation et ses émotions. Les ajustements, tant cognitifs qu'émotionnels, peuvent être facilités par les rétroactions formatives (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006), synchrones ou asynchrones, de pairs, de tuteurs ou de maîtres de stage. C'est aussi dans l'action que l'étudiant est appelé à récolter des traces qu'il estime significatives de la qualité de son action (dernière colonne dans la figure 9.2).

Si le recours à un ensemble d'outils peut faciliter la formalisation de l'action de l'étudiant aux étapes clés d'un processus d'apprentissage autorégulé, il facilite en corollaire leur partage. Les membres d'un groupe peuvent recourir à un agenda commun, s'échanger des fiches descriptives de tâches et des avis constructifs, organiser un accès à des ressources collectives et s'épauler de multiples façons. Même si cette dynamique est plus caractéristique d'un contexte professionnel, elle peut avantageusement être exploitée en contexte scolaire. Des séminaires peuvent être organisés pour encadrer et soutenir l'engagement de l'étudiant dans l'action, ceci selon des modalités multiples. On l'imagine facilement en petits groupes mais pourquoi pas pour de plus larges cohortes d'étudiants, grâce à des responsabilités verticales – les étudiants des dernières années jouant le rôle de tuteurs pour des groupes d'étudiants plus jeunes – ou à des pairages, chacun endossant alors une responsabilité d'« ami critique » (Jorro, 2007) pour un ou plusieurs de ses pairs ? Cette posture d'ami critique, qui allie la bienveillance à l'exigence, se rapproche elle aussi de ce qui est attendu d'un collègue au sein d'une équipe de professionnels. Ces activités d'apprentissage peuvent être prises en charge par l'enseignant ou par des tuteurs, selon la taille des groupes.

Ces séminaires peuvent prendre différentes formes, toujours en s'appuyant sur le vécu concret de l'étudiant en contexte. Ils peuvent, chronologiquement, travailler une à une les étapes du processus d'apprentissage autorégulé et questionner l'étudiant sur les problèmes qu'il y rencontre (difficultés dans la tâche, échéances non rencontrées, ressources consciemment ou inconsciemment manquantes, liens peu clairs avec le référentiel de compétences du programme, problèmes relationnels, etc.). Ils peuvent

aussi consister en des inter-visions, axées sur des analyses d'activités issues du vécu des projets et permettant à chacun d'envisager d'autres réponses à une même situation problématique. Ils peuvent tout simplement prendre pour base des partages d'expériences, tant en matière d'usages d'outils que de pratiques de terrain.

Quels que soient les choix, il revient à l'enseignant de préciser les objectifs et la fréquence des séminaires, d'organiser les activités, de préciser les responsabilités de même que les échéances et de former les tuteurs ou les amis critiques à leurs rôles respectifs. Il lui incombe aussi de garder le cap sur la complexité, en situant toujours les actions dans leurs contextes et en les rapprochant de la compétence à développer.

Ces activités attirent l'attention sur l'importance de la dynamique d'apprentissage autorégulé, indéniable atout pour l'étudiant dans sa vie scolaire, professionnelle et citoyenne, mais aussi entraînent l'étudiant à continuellement s'interroger sur ses actions et auto-évaluer ses performances au regard des objectifs qu'il s'était fixés et des compétences qu'il visait à développer. Cette attitude, en conjonction avec l'apport des outils et des séminaires, nourrit une amélioration continue de l'action elle-même tout en préparant l'évaluation finale.

6. POUR SOUTENIR LA RÉFLEXION SUR L'ACTION : LES SÉMINAIRES « TRACES »

L'organisation de séminaires spécifiquement axés sur le recueil de traces vise à ce que les étudiants comprennent parfaitement ce qui est attendu de leur part en termes de développement et de démonstration de leurs compétences, mais aussi à les accompagner dans leur démarche.

Comme c'était le cas des séminaires présentés au point précédent, différentes variantes d'accompagnement gagneraient à être testées, comme des sensibilisations en grand groupe, du tutorat par les pairs ou en groupes verticaux, ou encore des séminaires en plus petits groupes. Nous axerons les quelques paragraphes qui suivent sur une formule que nous pratiquons depuis quelques années : les séminaires axés sur l'observation et l'analyse de traces de sa propre activité.

Ces séminaires constituent en eux-mêmes des activités d'apprentissage. La confrontation de l'étudiant aux traces de sa propre activité le place « en situation de développer son action experte dans le cadre professionnel, de comprendre davantage ses limites et de s'ouvrir à des zones nouvelles de développement de sa pratique » (Cahour & Licoppe, 2010, p. 247). Ils ont pour objectif d'apprendre aux étudiants à observer leur propre pratique et

à l'analyser. Ces deux étapes seront dissociées car il est important, avant de se lancer dans une analyse (ici collective), de savoir ce que l'étudiant souhaite partager à partir de son faisceau de traces, c'est-à-dire ce qu'il y voit et ce sur quoi il sollicite un avis critique.

Il s'agit de faire en sorte que l'étudiant

se distancie et adopte une posture plus explicitement analytique, afin de comparer, analyser, évaluer ce qui s'est passé [...]. 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 permettre le développement, ces séminaires laissent place à « ce qui ne s'est pas fait, ce qu'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce qu'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce qu'on fait sans vouloir le faire » (Clot & Faïta, 2000, p. 35). Ils s'apparentent à ce que Theureau (2010, p. 298) nomme des « entretiens de remise en situation par les traces matérielles ». Ils sont dits « de second niveau », ou « analytiques », car ils ne se limitent pas à la description de l'activité mais ils « permettent voire favorisent l'activité analytique des acteurs relativement à leur activité [...], ce qui peut produire des éléments d'analyse étrangers aux hypothèses analytiques et synthétiques du chercheur » (Theureau, 2010, p. 312). Plutôt que de lui imposer une analyse externe, une critique ou « correction » de son travail, l'important est ici de voir comment l'étudiant lui-même décrit son activité sur la base du faisceau de traces qu'il a sélectionnées, puis l'analyse, et situe son développement de compétence au regard du référentiel de son programme.

Le référentiel de compétences, en tout ou en partie⁶⁵, constitue en effet le pivot de ces séminaires, qui peuvent s'organiser tout au long de l'année. Dans notre pratique, les premiers séminaires consistent plutôt à tenter d'anticiper par quel type de traces on pourrait démontrer le développement de chacune des compétences du programme (comment agit le professionnel au niveau visé ?), les suivants permettant aux étudiants de déterminer finement dans quelle mesure leurs faisceaux de traces commentées se rapprochent du niveau visé, à quoi sont dus les écarts constatés et comment chacun peut cheminer pour atteindre ce niveau.

Le groupe, tout comme l'animateur, réagit, aide à l'observation et à l'analyse, toujours en partant des traces que l'étudiant souhaite partager.

65. Il arrive que l'on isole l'une ou l'autre compétence dans un premier temps, pour permettre aux étudiants de s'approprier la démarche.

6.1. Animer ce type de séminaires

Même dans une formule assez conventionnelle, l'animation de ces séances n'est pas simple. L'expérience de l'animateur et l'attitude du groupe seront déterminantes dans les progrès de chacun. Nous proposons de partager ci-dessous l'expérience vécue dans le certificat CerTICa (Ulg), non pas comme une voie à suivre mais bien comme un témoignage susceptible d'ouvrir, pour d'autres équipes, sur la mise en œuvre de leur propre formule.

Dans CerTICa, les premières séances ont été co-animées pour permettre aux animateurs de mieux cerner leur tâche et les interactions les plus constructives. Il est aussi intéressant d'organiser à l'échelle institutionnelle des « classes ouvertes » par lesquelles un enseignant peut assister à un séminaire simulé animé par un collègue dans un autre programme avant de s'y lancer lui-même.

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) vise ma démonstration ?
3. Quel niveau de développement traduit ma démonstration (et en corollaire quels apprentissages critiques ont été réalisés) ?
4. En quoi ma démonstration répond-elle aux critères de qualité annoncés, y compris le critère de « profondeur » ?
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 ?

Les deux dernières questions sont généralement les plus complexes. C'est souvent à ce moment que l'étudiant prend conscience que son faisceau de traces est peut-être bien en lien avec la compétence annoncée, mais qu'il ne présente pas (encore) la profondeur attendue. Pour satisfaire au critère de profondeur, l'étudiant devra en effet non seulement avoir rassemblé des traces de son action (photos, vidéos, extraits de mail ou de courriers, procès-verbaux, témoignages, analyses de données réelles, copies d'écrans, etc.) et les avoir commentées, mais il devra également s'être inquiété des résultats de son action : il a certes agi avec une intention d'efficacité mais peut-il en démontrer les effets ? A-t-il tenté de saisir les perceptions subjectives des bénéficiaires (satisfaction) ? A-t-il été plus loin et tenté d'objectiver l'impact de son action en termes de changement, d'apprentissage, d'augmentation

du bien-être, de qualité de production ou de service, voire d'impact sociétal (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2007) ? À travers sa démonstration, de façon à répondre au critère de « profondeur », l'étudiant devrait avoir dépassé l'accumulation de traces de son action pour aller vers une réelle analyse des traces des retombées de son action. S'il ne l'a pas fait, que doit-il apprendre pour y parvenir ? Et s'il s'est mal auto-évalué, quels sont les éléments qui l'aideraient à progresser ?

Même si elle prend la forme d'une activité d'évaluation, présenter ses traces en répondant aux cinq questions ci-dessus constitue aussi pour l'étudiant une activité d'apprentissage qu'il peut mener régulièrement avec l'aide d'un pair avant de la réaliser en plus grand groupe. En effet, la réflexion sur l'action, la prise de conscience de l'écart à l'idéal, des manques, des ressources mobilisables et combinables, sont autant d'occasions de remise en question de la qualité de son propre agir en situation complexe.

Durant les séances plus collectives et à travers le questionnement ci-dessus, l'animateur endosse un rôle de guide constructif. Il peut aussi confier ce rôle aux étudiants eux-mêmes, tour à tour ou par groupes. Adopter une posture d'« ami critique » pour d'autres (Jorro, 2007) est en effet une attitude qui s'apprend. Il est nécessaire d'en vivre et d'en comprendre les principes pour ensuite incarner cette posture au bénéfice de ses pairs. Cet entraînement à l'(auto-)évaluation de performances complexes est d'autant plus nécessaire à l'aube du cursus scolaire. Au fil du temps, les étudiants apprendront à suggérer des ressources à leurs pairs, ils s'entraîneront à prendre du recul et à s'interroger avec plus d'acuité sur la qualité de la pratique de chacun... et notamment la leur. Ce questionnement devrait être source de développement.

En fin de programme ou avec des étudiants plus aguerris à l'auto-évaluation de compétence, l'animateur peut aussi procéder de façon plus ludique. Par exemple, comme le suggèrent Georges, Poumay et Tardif (2014), il peut confectionner un dé dont les faces correspondent aux critères d'évaluation de la compétence et inviter les étudiants à lancer ce dé, puis à démontrer en quoi l'un de leurs faisceaux de traces répond au critère demandé par le dé. De même, d'autres dés peuvent représenter les différentes compétences et leurs composantes, les acteurs, les actions, les types de traces, les situations professionnelles ou encore les niveaux de développement de la compétence. Un étudiant qui, en séminaire, lance plusieurs dés et rend compte de sa compétence dans n'importe quelle configuration des paramètres sélectionnés en assemblant ses faisceaux de traces en temps réel pourra tout aussi aisément jongler avec cette complexité en répondant aux questions d'un jury avec efficacité. Sa marge de progression personnelle sera minimale au cours de l'exercice mais sa démonstration aura sans doute de l'intérêt pour d'autres étudiants inscrits au même programme.

En effet, tant la prise de conscience de ce qui fait la profondeur, l'étendue ou l'explicitation d'une démonstration de compétence que les ressources manifestement mobilisées et combinées par ses pairs sont formatives pour l'étudiant en chemin. Certains progresseront essentiellement par un questionnement régulier sur leur propre apprentissage, d'autres tireront aussi parti d'expériences vicariantes et de démonstrations qu'ils confronteront à leur propre développement.

6.2. Quelques précautions

Dans un programme flexible, les étudiants n'auront pas forcément vécu les mêmes situations d'apprentissage aux mêmes moments. Leurs acquis seront donc différents lors de leur participation aux séminaires, les traces déjà récoltées seront variables et les niveaux de développement le seront tout autant. Ceci implique l'organisation de séminaires fréquents et bien répartis au fil de l'année, éventuellement même ciblés sur l'une ou l'autre compétence. Dans le certificat CertiCa (ULg), chaque étudiant doit participer à deux d'entre eux (dates au choix) avant de demander à soutenir son portfolio. Il peut aussi s'inscrire à plus de deux séances s'il le souhaite, ces séminaires étant considérés comme des lieux d'apprentissage et d'intégration particulièrement formatifs. Bien sûr, soulignons à nouveau que d'autres formules sont possibles, misant d'autant plus sur l'autonomie des étudiants que leurs acquis initiaux sont importants.

Durant ces séminaires, il est important d'encourager les étudiants et d'installer un climat de respect mutuel. En effet, l'exercice est complexe et il est normal que les démonstrations ne soient au début que partielles. Par ailleurs, soumettre son action au regard de ses pairs n'est pas forcément confortable. Ces séminaires

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 conscients des enjeux normatifs et des implications morales des situations de confrontation, 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).

Il semble intéressant d'exploiter dès la première séance des traces et ébauches de démonstrations amenées par les étudiants eux-mêmes. Ceci évite qu'ils soient téjanisés par des exemples extérieurs trop aboutis ou qu'ils ne s'estiment jamais prêts à présenter leurs avancées personnelles. Montrer des exemples de démonstrations réalisées par d'autres étudiants

peut constituer une aide, mais les étudiants auront des difficultés à les comprendre si elles sont issues de domaines différents du leur car la notion de profondeur semble complexe à transférer d'un domaine à l'autre. Nous conseillons de n'y recourir que lorsque le groupe d'étudiants ne parvient pas (encore) à fournir ses propres exemples comme bases de discussions.

6.3. Impacts et perspectives

L'impact de ces séminaires sur la façon, par exemple, dont les étudiants s'auto-évaluent et progressent tant dans leur développement des compétences que dans leur capacité à en rendre compte, mériterait une attention de recherche spécifique.

Nous observons que les étudiants qui participent à ces séances mentionnent des prises de conscience importantes, par exemple quant à leur capacité à observer leur propre pratique avec objectivité, mais aussi à repérer des manques et à les lier au référentiel de compétences de leur programme.

Par ailleurs, dans le programme CerTICa (ULg), les étudiants participent généralement à plus des deux séminaires imposés. Cette persistance volontaire pourrait en elle-même traduire leur perception d'efficacité de ces séances.

Nous constatons aussi que les étudiants ont souvent plus de facilités à analyser les traces de leurs pairs qu'à prendre du recul par rapport à leurs propres traces. Ce type de constat mériterait également de se voir étayé de données de recherche, car il pourrait guider des prises de décisions méthodologiques.

Les étudiants ont conscience de l'intérêt de l'exercice et en témoignent parfois au sein des portfolios eux-mêmes. À titre d'exemple, voici un court extrait du portfolio d'une étudiante en sciences de l'éducation : « La construction d'un portfolio s'avère finalement être une tâche complexe à elle toute seule ! Si les traces existent, tout le travail réside en leur sélection, en l'analyse de leur pertinence, de leur profondeur et de l'impact qu'elles ont eu tant sur nous-mêmes que sur les acteurs et les situations considérés » (Étudiante V. J., 2016).

Enfin, un effet positif dérivé de ces séances est qu'elles permettent de prendre conscience des compétences mal interprétées par les étudiants ou des liens qu'ils trouvent peu clairs entre compétences et apprentissages critiques. Leurs réactions poussent à illustrer... voire à adapter les référentiels.

En termes de perspectives, nous pensons tenter l'expérience de confier l'animation de certaines de ces séances à d'anciens étudiants du

programme, ou en tout cas exploiter la verticalité en sollicitant l'aide d'étudiants plus avancés, formés au tutorat de ce type de séances. Une telle formule aurait peut-être l'avantage de mieux libérer la parole des étudiants.

7. CHOISIR SES SUPPORTS : UN PORTFOLIO PAPIER OU ÉLECTRONIQUE ?

Cette question, bien que souvent posée, ne nous semble pas essentielle dans la réflexion des équipes enseignantes, ou en tout cas pas prioritaire. Il est en effet primordial de s'entendre sur les types d'activités d'apprentissage et d'évaluation qui seront proposés aux étudiants, la question des outils ne se posant que dans un second temps.

Si les étudiants sont nombreux, il est évident qu'un portfolio électronique, ou e-portfolio, facilitera la gestion administrative et le suivi pédagogique du groupe. Il apportera par ailleurs une valeur ajoutée à ce suivi, par exemple en structurant fortement la présentation des preuves et de leurs justifications, en permettant des interactions à distance entre tuteurs et étudiants ou encore en facilitant le suivi de cohorte. Visualiser l'avancement de son groupe en temps réel permet au tuteur de réguler ses interventions collectives ou semi-collectives – par exemple en proposant un séminaire présentiel additionnel, centré sur quelques points problématiques ou destiné à un sous-groupe d'étudiants – en fonction des difficultés qu'il constate. Le portfolio électronique constituera également une solution quasi incontournable dans le cas des programmes en alternance, là où il est important que différents professionnels, issus du centre de formation mais aussi de l'entreprise ou du lieu de stage, aient accès aux traces et aux échanges avec l'étudiant pour l'aider conjointement dans son développement.

Outre la formation de tous les acteurs, le recours au portfolio électronique forcera également à opérer des choix techniques, à anticiper de façon plus précise la structure voulue pour ce portfolio et à s'y tenir au moins pour une année⁶⁶, à réfléchir aux interactions en ligne avec les étudiants de façon à leur offrir un encadrement équilibrable et à bien planifier l'articulation entre le dispositif présentiel et l'outil en ligne.

Quels que soient les outils choisis, l'essentiel des efforts sera investi dans la familiarisation avec le principe du portfolio et l'encadrement des étudiants, surtout si le dossier de traces constitue une innovation pour les enseignants comme pour les étudiants.

66. En effet, il est parfois difficile, voire impossible, d'adapter la structure alors qu'un groupe d'étudiants, *a fortiori* s'ils sont nombreux, y a déjà entré des données.

8. CONCLUSION

À travers ce chapitre, nous circonscrivons notre acception du portfolio de traces et illustrons son intérêt au fil d'un programme visant le développement de compétences chez les étudiants. Nous tentons aussi de souligner les liens très étroits qui devraient unir la dynamique de l'apprentissage et celle de l'évaluation.

Les phases de l'apprentissage autorégulé, issues du modèle plus large de Cartier et Butler (2016), nous permettent de préciser le processus auquel les équipes enseignantes sont appelées à entraîner les étudiants. Des réflexions *avant*, puis *dans* et *sur* l'action (Schön, 1994) sont pour nous de nature à nourrir l'apprentissage de l'étudiant et à améliorer la qualité de son savoir-agir. Nous présentons deux types de séminaires susceptibles d'aider l'étudiant à se rendre compte et à rendre compte de son développement de compétences.

Nous proposons également quelques pistes de nature à clarifier le contrat avec l'étudiant, à faciliter son auto-évaluation et à guider ses progrès : un ensemble de critères pour qu'il cerne la complexité de la démonstration attendue, un croisement de ces critères avec des niveaux de développement de la compétence pour qu'il réponde aux attentes spécifiques à chacune des compétences de son programme.

Qu'il s'agisse des séminaires ou des critères, nos avancées sont certes documentées mais elles sont encore exploratoires à bien des points de vue. Nous testons différents outils et formules dans des contextes d'enseignement et de formation d'adultes qui nous permettent d'affiner notre compréhension des processus complexes que constituent le développement de la compétence et son évaluation. La recherche doit se poursuivre pour parvenir à une compréhension fine de ces dynamiques, les optimisant sans les dénaturer.

RÉFÉRENCES

Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*. (pp. 75-94). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
Bélaïr, L. M. & Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (pp. 161-175). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Berthiaume, D. & Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Berne : Peter Lang.
Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university* (2nd ed.). Buckingham : Open University Press / Society for Research into Higher Education.
Butler, D. & Cartier, S. (2004). Promoting effective task interpretation as an important work habit : A key to successful teaching and learning. *The Teachers College Record*, 106(9), 30.
Butler, D. L. & Cartier, S. C. (2005, 00/04/2005). *Multiple complementary methods for understanding self-regulated learning as situated in context*. Paper presented at the annual meetings of the American Educational Research Association, Montreal, QC.
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.
Cartier, S. & Butler, D. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes. In B. Noël & S. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*, (pp. 41-54). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailleur*, 4, 7-42.
Georges, F., Pounay, M. & Tardif, J. (2014). *Comment appréhender la complexité inhérente aux compétences ?* Papier présenté au 28e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) – Entre recherche et enseignement, Mons, Belgique.
Jorro, A. (2007). L'évaluation-conseil : un processus dialogique au service de la régulation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 18, 7-16.
Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2007). *Implementing the four levels : A practical guide for effective evaluation of training programs*. Retrieved from <http://ezproxy.ouls.ox.ac.uk:2048/login?url=http://library.books24x7.com/library.asp?B&bookid=23122>
Naccache, N., Samson, L. & Jouquan, J. (2006). Le portfolio en éducation des sciences de la santé : un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation. *Pédagogie médicale*, 7(2), 110-127.
Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning : A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
Prégent, R., Bernard, H. & Kozaniis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme. Guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.

Conclusion

Cet ouvrage offre des repères conceptuels cruciaux aux équipes universitaires souhaitant s'engager dans la conception, l'implantation et la régulation de la mise en œuvre de formations par compétences. En plus de ces repères théoriques, en exposant plusieurs exemples concrets, il permet d'examiner et d'analyser des modalités de planification, de structuration et d'opérationnalisation pédagogiques inscrites dans cette logique de formation. Les exemples étant puisés dans des domaines variés d'apprentissage et de professionnalisation, l'ouvrage vise entre autres à ce que le lecteur puisse être inspiré autant par les cas décrits en profondeur que par les choix pédagogiques, brièvement relatés, répondant à des questions ou à des problématiques particulières. L'ouvrage est délibérément conçu dans l'intention de soutenir la flexibilité plutôt que de contraindre le clonage. Dans cette perspective, il présente une pluralité de décisions pouvant influencer, voire documenter, la construction ou la réforme de programmes visant le développement de compétences, adaptés précisément au contexte et aux finalités de la formation.

Force est de reconnaître que, dans l'ensemble de l'ouvrage, l'acception de la compétence comme un savoir-agir complexe joue un rôle déterminant, cette conception fourrissant un cadre puissant pour soutenir le plus significativement possible le parcours de formation et l'apprentissage de l'étudiant. Une telle conception favorise et balise la création de programmes ambitieux. Elle invite notamment à faire preuve d'innovation dans le but d'influer sur le développement de compétences en recourant à des situations d'apprentissage caractérisées par un haut degré de complexité et, idéalement, d'authenticité.

UN PÉRIMÈTRE SÉMANTIQUE « PLURIEL »

On pourrait affirmer, sans réserve, que les transformations relationnelles dans cet ouvrage correspondent à des innovations pédagogiques de grande envergure et que la formation résultant de ces changements est singulière dans chacun des cas. Certes, chaque groupe de formateurs s'est inspiré d'une même définition ou d'une définition similaire du concept de compétence, soit un savoir-agir complexe, et la grande majorité ont partagé

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Pédagogies en développement ».

Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning : from teaching to self-reflective practice*. New York-London : Guilford Press.

Schön, D. A. (1983). *The reflective Practitioner : How professionals think in action*. New York : Basic Books.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autococonfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.

Zeichner, K. M. & 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.