

## ***Le dossier progressif : vecteur de construction de compétences et de l'identité professionnelle en formation à l'enseignement***

BÉLAIR, Louise, Université d'Ottawa

LEBEL, Christine, Université du Québec à Trois-Rivières

7041

### **Problématique d'une formation professionnelle des enseignants : l'approche par compétences**

Le projet de former des enseignants professionnels s'est manifesté de manière croissante dans bon nombre de pays dans la dernière décennie. Ce mouvement en faveur d'une plus grande professionnalisation de l'enseignement s'inscrit dans un courant plus vaste de renouvellement des pratiques et des formations dans plusieurs professions, lequel tend à reconnaître aux acteurs du travail un statut de producteurs de savoirs élaborés à même les sites quotidiens et locaux de travail (Tardif et al., 1998). Cette situation a d'ailleurs donné lieu à maintes propositions en matière de dispositifs et démarches pour la formation initiale à l'enseignement (Lebel 2001; Paquay et al. 1998 ; Perrenoud, 1996). Fortement influencé par les réflexions de Argyris et Schön (1974) et Schön (1994), ce paradigme de formation vise l'entraînement par les futurs enseignants, à une pratique réflexive et l'acquisition de savoirs et de compétences (Tardif et al. 1998). Cette approche suppose dès lors, des implications considérables tant chez les principaux acteurs (Altet et al. 2002), qu'en matière de fonctionnement des établissements de formation et de coopération professionnelle.

### **Vers une formation professionnelle : des résistances et des obstacles**

Cette visée professionnelle et l'approche par compétences qui la caractérise, ne se vivent pas sans heurts. Mains obstacles et résistances émergent du fait notamment des publics étudiants diversifiés, des défis intensifiés auxquels font face les formateurs universitaires dans cette ère de nouvelle économie, synonyme de compétition internationale et des structures universitaires basées sur une territorialité du savoir quasi imperméable à l'interactivité pourtant incontournable au regard de la conjoncture actuelle (Lebel, 2003). D'un côté, on constate que les nouveaux étudiants universitaires aux "multiples visages" (Langevin et Bruneau, 2000) appellent chez les professeurs une réflexion sur leurs pratiques, car ces derniers doivent désormais composer avec une clientèle de plus en plus informée, branchée et exigeante tant au plans de ses besoins que de leur assouvissement dans l'immédiateté. On peut songer à cet égard, à l'accessibilité croissante aux savoirs depuis l'arrivée massive des TIC, laquelle provoque des conséquences pour le moins fastidieuses. De fait, en plus d'une méconnaissance des critères chez bon nombre d'étudiants pour juger de la qualité des sites offerts sur le net, on constate également une recrudescence des «boîtes noires» en salle de classe, ce qui donne parfois lieu à des usages peu ou prou liés aux contenus du cours ou au plagiat proprement dit.

En parallèle à ceci, on observe un autre obstacle non moins négligeable qui participe du ralentissement de l'implantation de l'approche par compétence en formation à l'enseignement soit le clivage à l'intérieur même de l'axe transmission du savoir (Lebel, 2003). Cette situation qui perdure à degrés divers, de part et d'autre de l'Atlantique, concerne l'aspect transversal (autour d'objets complexes sur des faits éducatifs ; évaluation, administration scolaire, gestion de classe, échec scolaire etc.) versus l'aspect disciplinaire

(fondements théoriques, disciplines à enseigner, didactiques de ces disciplines ou de sciences humaines (psychologie ou sociologie). Or, ce clivage fait en sorte qu'il y a une faible intégration des savoirs disciplinaires dans des situations complexes (Tardif, 1996) et que ce sont les stages qui sont censés faire « l'appoint ». Le consensus autour d'une formation centrée sur les compétences qui impliquerait que les éclairages disciplinaires soient davantage imbriqués les uns aux autres en s'écartant du registre uniquement déclaratif, pour faire place à des situations complexes à l'intérieur desquelles les étudiants peuvent exercer ces compétences ne semble pas encore établi. (Develay, 1994 ; Faingold, 1998 ; Giordan, 1996 ; Paquay et al. 1998 ; Perrenoud, 1998g, 1999e, 2000e ; Tardif, 2000, 1996). Ceci est d'ailleurs en bonne partie imputable à l'organisation des structures universitaires qui prévaut, et qui territorialise de manière excessive le savoir, rendant dès lors difficiles les possibilités de dissoudre les frontières érigées autour de ce savoir de même que celles de travailler autour de finalités communes et complexes (Morin, 1999).

Enfin un dernier obstacle vient du fait même de l'évaluation puisqu'elle se doit d'être alors perçue comme un apport dans la réussite de l'élève, et non pour cautionner l'échec amenant chacun à progresser et misant surtout sur le processus graduel d'appropriation et de développement des compétences de diverses natures. L'accent est ici mis non pas sur l'excellence, mais bien sur l'évolution d'un sujet. Ceci exige dès lors différents principes : une certaine transparence, tant dans les résultats que dans la manière d'y parvenir, une forme de régulation et par conséquent de négociation, laquelle devrait être basée sur une production de qualité par opposition à une quantité assimilable d'informations ; une forte responsabilité sociale visant une solidarité professionnelle entre les partenaires de l'institution, et conséquemment, une mise en relation des champs disciplinaires.

### **Vouloir contourner ces obstacles ; évaluer différemment**

Dans un contexte professionnalisant, on demande au futur enseignant d'apprendre à mobiliser des savoirs et à interagir avec les pairs dans cette co-construction, de développer des attitudes et ainsi apprendre à agir, à poser des gestes et prendre des décisions réfléchies suite à des problèmes posés. Cette approche élimine d'emblée des conceptions plutôt traditionnelles de l'enseignement et par conséquent de l'évaluation, qui semblent encore promouvoir l'idée que l'apprentissage incombe pour une large part à l'enseignant.

Ainsi, les stratégies encourageant la coopération, les démarches de résolution de problèmes et les processus d'apprentissage plutôt que les produits et les contenus, favorisent cette prise en charge par l'étudiant, de sa propre activité, en autant que celle-ci oblige une réflexion sur ses connaissances afin qu'il puisse ensuite les adapter aux exigences des problèmes ou des situations présentées (De Vecchi et Carmona-Magnaldi 2002; Joannert et Vander Borgh, 1999). Cette activité doit donc se vivre en interaction non seulement avec son enseignant, mais surtout avec ses pairs et ce, afin de créer un dynamisme suffisamment important pour soulever à la fois, des questionnements, des objections et des argumentations à partir de dialogues constructifs. Pour ce faire, il devient impératif de repenser l'évaluation de sorte qu'elle ne soit pas uniquement axée sur le produit à réaliser, mais qu'elle accompagne et soutienne le processus d'apprentissage et fasse même état de ce dernier.

L'évaluation n'est plus nécessairement un moment ponctuel et fixé par les impératifs extérieurs (horaire, bulletin, etc.) sans commune mesure avec ce qui se construit et s'apprend. Elle doit plutôt permettre l'observation du processus aussi bien que l'appréciation des productions réalisées par l'étudiant, intégrer autant les stratégies, que les contenus des

programmes et les compétences à développer, se caractériser par un processus à long ou moyen terme, suivi d'une rétroaction, sous forme de remédiations dans un contexte formatif ou sous forme de bilan informatif dans un contexte sommatif. On constate dès lors que, même si les examens sont toujours des moyens rapides d'aller chercher des informations face aux savoirs des étudiants, ils ne répondent plus aux exigences nées de l'approche par compétences.

De plus, le pari d'une évaluation effectuée différemment doit aussi être tenu au regard des obstacles et des résistances de ces nouveaux étudiants. Il nous faut se doter de moyens pour développer chez ceux-ci une conscience éthique face à l'utilisation des savoirs, en contournant le plagiat par des travaux incluant à la fois le processus et le produit et en élaborant une manière différente de noter les acquis puisqu'une compétence ne peut pas s'évaluer en % - mais bien en niveaux de développement.

### **Une manière différente d'évaluer : le dossier progressif**

Dans cette optique, le dossier progressif (Bélaïre, à paraître, 1999) peut constituer une alternative dans la mesure où il participe de la construction d'une identité professionnelle en devenant chez les étudiants. Mis en œuvre dans la perspective de concilier à la fois les exigences nées des transformations qui affectent les conditions de la transmission du savoir, et les compétences professionnelles à développer, le dossier peut, à certaines conditions, se caractériser comme un vecteur de la professionnalité enseignante. Le dossier progressif met davantage l'enseignant-évaluateur dans une posture de consultant (Jorro, 2000) sans pour autant négliger celle du contrôleur et insiste sur l'autoévaluation tout en facilitant celle-ci. De fait, les principes socio-constructivistes de plus en plus mis de l'avant dans la situation d'enseignement-apprentissage, sont récupérés lors de l'utilisation du dossier progressif.

Ayant l'avantage de conjuguer à la fois le travail sur soi nécessaire à l'étudiant en formation, le cumul de traces de ses apprentissages et une finalité permettant de juger du niveau de compétence développé au terme de son cours ou de sa formation, il accroît la responsabilisation de celui-ci puisqu'il favorise le développement de sa capacité d'autoévaluation (Behrens, 1998), et de réflexion métacognitive sur ses compétences.

#### **1. Le travail sur soi**

La métacognition est au cœur du dossier progressif car c'est un outil qui renvoie l'étudiant à sa manière d'apprendre et de faire, qui favorise la comparaison entre les représentations des autres étudiants et qui porte sur la manière la plus efficace de mener un projet à terme (Lafortune et Daudelin, 2001; Lafortune et al, 2000). Sans le développement de telles stratégies par le biais de fiches ou de réflexions personnelles, l'étudiant peut difficilement prendre le recul nécessaire face à ses apprentissages et constater de manière tangible les pas qu'il a franchis.

#### **2. La prise en compte du processus (les traces)**

L'obligation de relever les traces des apprentissages permet essentiellement à l'étudiant d'explicitier le développement des compétences visées. Que ce soit des traces de lectures accompagnées de résumés ou de synthèses, des abécédaires relevant l'évolution de leur définition d'un ensemble de concepts relatifs aux compétences, ou encore des prises de notes en classe, on constate que ces outils ne peuvent en aucun temps être le fruit d'un plagiat d'un site WEB ou du travail d'un collègue. Également, ces traces mettent en exergue le

niveau d'autonomie de l'étudiant dans sa quête du savoir et dans le développement de ses compétences.

### 3. La production «en cours» et finale

À l'image de l'approche socio-constructiviste qui rappelle que l'étudiant construit son savoir dans l'interaction, ce dernier peut amorcer des projets ou des productions, provoquer un échange formatif avec ses pairs ou son professeur à partir d'un premier jet et ainsi améliorer ce brouillon pour une production finale éventuelle. Également, cette étape est la seule prérogative de l'étudiant qui aura à choisir les productions qui représentent le plus la progression de ses apprentissages, tout en ayant à justifier ses choix. Ceci amène conséquemment une démarche réflexive d'ordre métacognitif

### 4. L'autoévaluation

Cette confrontation entre le jugement de l'expert (donc de l'enseignant) et celui de l'étudiant peut même se transformer en une véritable collaboration dans l'analyse des erreurs, mettant à profit une démarche métacognitive qui implique des compétences de niveau épistémologique. Cette autoévaluation, tout comme la coévaluation entre pairs, doivent être partie prenante du dossier progressif. En effet, sans cet échange formatif permettant notamment à l'étudiant de prendre connaissance de manière approfondie d'un dossier autre que le sien, de l'analyser et de l'évaluer en vue de fournir des pistes de remédiations, il demeure plus difficile de développer des habiletés métacognitives, sans oublier que ce processus permet aussi de développer des compétences sociales. De même, les réactions et commentaires de l'enseignant, utilisant les règles de cette évaluation-rencontre (Bourassa, 1996), rendent plus aisée la progression de l'étudiant.

### **Au delà de la réflexion, diverses expériences :**

Ces réflexions s'appuient sur diverses expériences de formations en enseignement depuis maintenant une dizaine d'années. Certains cours transversaux et didactiques de la formation initiale à l'université d'Ottawa ont permis de peaufiner cet outil de travail et d'évaluation. La mise à l'essai qui se vit actuellement dans le cadre de cours à l'université du Québec à Trois-Rivières vient confirmer l'importance d'un outil apte à répondre aux exigences de l'apprentissage d'un métier aussi complexe que l'enseignement.

### **Références**

- Agyris, C. & Schön, D.A. (1974) *Theory and Practice*, San Francisco : Jossey-Bass.
- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (eds). (2002). *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck
- Behrens, M. (1998). Le portfolio, un moyen d'améliorer le dialogue entre formateur et apprenant, *Mesure et évaluation en éducation*, 20(3), 55-83.
- Bélair, L. M. (à paraître, juin 2004). Outils d'observation, , in Rousseau, N. (dir). *Se former pour mieux superviser*, Montréal : Guérin.
- Bélair, L.M. (2003a). Entre territoires aux frontières trop définies, In Y. de St-Do (dir), *Territoires éducatifs et gouvernance*, Clermont-Ferrand : IRDP d'Auvergne, 187-194.
- Bélair, L.M. (2003b). L'éthique et l'évaluation : du moyen-âge «scolaire» au monde virtuel... Communication donnée au colloque international de l'ADMÉEÉ, Québec, novembre 2003.
- Bélair, L.M. (2002). L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences, *Évaluation et formation ; Questions vives*, 1 (1), 17-38.

- Bélaïr, L.M » (1999a). *L'évaluation dans l'école*, Paris : ESF.
- Bélaïr, L.M. (1999b). Savoir construire la relation éducative, In Théberge, M. (ed). *Former à la profession enseignante*, Montréal : éditions Logiques, 23-52.
- Bourassa, M. (1996). L'évaluation rencontre, repenser la culture de l'évaluation psychologique. *Mesure et Évaluation en Éducation*, Vol. 19(2), pp. 23-52.
- De Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations – problèmes*, Paris : Hachette
- Develay, M. (1994). *Peut-on former des enseignants ?* Paris : ESF.
- Faingold, N. (1998). Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles. In Paquay et al (eds), *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles : De Boeck.
- Giordan, A. (1996). *Apprendre*, Belin : Belin.
- Joannert, Ph & Vander borghet (eds). (1999) *Créer des conditions d'Apprentissage*, Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*, Bruxelles : De Boeck.
- Lafortune L., Jacob, S & Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*, Montréal : PUQ.
- Lafortune, L. & Daudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste*, Montréal : PUQ
- Langevin L. & Bruneau, M. (2000). *Enseignement supérieur* Paris : ESF
- Lebel, C. (2003). Formation des maîtres : perspectives comparées, In Y. de St-Do (dir), *Territoires éducatifs et gouvernance*, Clermont-Ferrand : IRDP d'Auvergne, 121-132.
- Lebel, C., (2001). *Représentations du rôle, des pratiques et du programme de formation initiale à l'enseignement par les formatrices et formateurs oeuvrant au niveau du transversal : analyse de trois contextes culturels*, Thèse de doctorat, Ottawa : Université d'Ottawa.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : Seuil
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, Ph. (1998). *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Former les maîtres du premier degré à l'Université : le pari genevois*, Conférence donnée lors du colloque de L'ARCUFEF, Toulouse.
- Perrenoud, Ph. (1998). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation initiale des enseignants, In Tardif et al, *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris : PUF. 153-200.
- Perrenoud, Ph. (2000). L'école saisie par les compétences, In Bosman et al, *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles : De Boeck, 21-42.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal : Logiques.
- Tardif, M., Lessard, C et Gauthier, C. (eds). (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris : PUF.
- Tardif, J. (1996). Le transfert de compétences analysées à travers la formation de professionnels, In Meirieur et al (eds). *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et continue*, Lyon : CRDP, 31-46.
- Tardif, J. (2000). *Apprendre dans le nouveau millénaire : provoquer l'apprentissage par des actions d'enseignement appropriée*. Conférence donnée lors du colloque de l'AIPU, Université d'Ottawa.