

Com n°S12.5

**TITRE GENERAL**  
**DU TEXTE-CADRE DU SYMPOSIUM : LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL**  
**ENTRE L'EVALUATION, L'ANALYSE ET L'ACCOMPAGNEMENT (S11)**

**Titre de la communication : L'autoévaluation des pratiques professionnelles à travers l'usage du portfolio au second degré du scolaire.**

*Caparros-Mencacci, Nicole, IUFM de Nice*

*Vial Michel, Aix-Marseille Université*

**RESUME :**

Une expérimentation ayant pour but la mise en place d'un portfolio pour des élèves de sixième jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire – seize ans – est menée depuis fin 2007, dans un bassin d'enseignement secondaire français, suite à une commande du rectorat. Pour cela, l'option prise a été d'engager une recherche avec une équipe pluridisciplinaire d'une vingtaine de professeurs volontaires de cinq établissements du bassin, encadrés par deux enseignants-chercheurs. Le dispositif prévu articule trois phases : 2007-2008, élaboration du portfolio ; 2008-2009, expérimentation ; 2009-2010, essaimage pour d'autres élèves. L'intention de cette contribution, est d'abord, à partir de l'analyse de documents produits par professeurs, élèves et enseignants-chercheurs, d'entretiens, de notes prises pendant les regroupements, de retracer le cheminement de l'équipe pendant la première phase. Elle est ensuite de mettre en évidence et de caractériser le processus d'autoévaluation des pratiques professionnelles à l'œuvre à l'occasion de l'usage du portfolio. Deux lectures théoriques seront associées pour cela : celle de l'anthropologie de l'évaluation (Vial et Mencacci, 2007), et celle de l'ergologie – étude de l'activité (Schwartz 2003).

Il est remarquable qu'au-delà de l'acquisition de savoirs nouveaux sur ce qu'est un portfolio, sur les compétences, sur le socle commun de compétences, etc., l'élaboration et l'expérimentation du portfolio ont occasionné chez les professeurs, un travail épistémologique où se sont opérés des questionnements, voire des changements dans leurs conceptions de l'évaluation, de l'apprentissage, de l'enseignement, de la posture d'étayage... Ces changements ont été le lieu de dramatiques d'usage d'eux-mêmes (Schwartz, 2003), c'est-à-dire de nouvelles hiérarchisations de valeurs débouchant sur certaines renormalisations.

...

## **TEXTE :**

Le « Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation » peut donner lieu à un simple exercice supplémentaire de contrôle des compétences, d'une activité de bilan qui viendrait doubler les bulletins scolaires, sans qu'on se demande où et quand les compétences ont été exercées, entraînées, apprises. L'évaluation *des* compétences serait alors déconnectée des situations d'apprentissage. Nous préférons quant à nous intéresser les enseignants à l'évaluation *par* compétences au sein de la classe. Notre réponse est donc la mise en place d'un « portfolio » de compétences de l'élève. Il s'agit d'un support papier ou informatisé où l'élève collecte des indicateurs d'une compétence qu'il a choisi de travailler en concertation avec un enseignant, parce qu'elle lui pose question. Ce travail est sensé favoriser chez l'élève une formation à l'autoévaluation et donc à la fois une attitude active dans les apprentissages scolaires et une capacité réflexive. Pendant qu'il réalise le travail pour le portfolio, l'élève engage non seulement la compétence 1 (« maîtrise de la langue française ») et la compétence 4 (« maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ») mais surtout la compétence n°7 : « L'autonomie et l'initiative », laquelle nous semble prioritaire « pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société », comme le veut le décret. En effet, les critères de cette dernière compétence : « échanges, choix et actions faits en connaissance de cause », « connaissance de ses processus d'apprentissage », « travail méthodique », « motivation et confiance en soi », « désir de réussir et de progresser », « travail en projets, individuels ou collectifs », sont autant d'items qui seront utilisés dans tout travail demandé pour le portfolio. Cette compétence 7 risquerait, sans ce travail du portfolio, de ne pas (ou peu) être exercée dans le cours ordinaire de la classe.

Cette expérimentation a donc pour but la mise en place d'un portfolio pour des élèves de sixième jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire – seize ans. Elle est commencée depuis fin 2007, dans un bassin d'enseignement secondaire français, suite à une commande du Rectorat. L'option prise a été d'engager une « recherche-développement » avec une équipe pluridisciplinaire d'une vingtaine de professeurs volontaires de cinq établissements du bassin, enseignants qui devraient ensuite contribuer à généraliser cette pratique.

L'intention de cette communication est d'abord, à partir de l'analyse de documents produits par professeurs, élèves et enseignants-chercheurs, d'entretiens, de notes prises pendant les regroupements, de retracer le cheminement de l'équipe pendant la première année. Elle est ensuite de mettre en évidence et de caractériser le processus d'autoévaluation des pratiques professionnelles à l'œuvre chez les enseignants à l'occasion de l'usage du portfolio. Deux lectures théoriques seront associées pour cela : celle de l'anthropologie de l'évaluation en éducation (Vial et Mencacci, 2007), et celle de l'ergologie – étude de l'activité – (Schwartz 2003).

### ***1. Le dispositif***

Le dispositif de la recherche-développement que nous animons articule trois phases : 2007-2008, élaboration du portfolio, formation et analyse de pratiques ; 2008-2009, expérimentations sur le terrain, analyses de pratiques ; 2009-2010, essaimage pour d'autres enseignants, supervision. La première année a compris une conférence introductive sur le thème « portfolio et évaluation des compétences », trois sessions de

formation avec les enseignants-chercheurs, et chaque fois un travail en intersession dans les établissements pour essayer et faire évoluer les outils. La session 1 de formation a eu pour but l'établissement d'une maquette de portfolio. Une première vague d'expériences du portfolio sur le terrain a suivi, avec introduction d'aménagements. Une deuxième session a eu pour objet une mise en commun et des régulations du portfolio. Elle s'est prolongée d'une seconde vague d'expériences sur le terrain. La troisième session – fin d'année scolaire – a alterné des apports théoriques sur l'aide et l'accompagnement des élèves, et des temps de régulation du portfolio.

Les prescriptions d'expérimentation du portfolio étaient les suivantes :

- libre choix du (ou des) élève(s) participant(s), des lieux, des horaires, des modalités de travail en groupe ou en individuel etc ;

- possibilité de remanier tout ou partie la maquette portfolio en fonction de ce qui est rencontré dans la pratique.

Notre intention était de favoriser l'appropriation de l'outil par les professeurs et les élèves. Il s'est avéré que tous les professeurs ont choisi cette année-là d'expérimenter l'outil avec des élèves en difficultés scolaires – qui selon eux étaient prioritaires – de travailler en individuel, et d'impliquer au maximum dans l'expérimentation un ou deux élèves volontaires.

En l'absence d'un livret officiel de ces compétences, le texte du Décret qui donne une liste de compétences attendues a été utilisé par l'enseignant pour les entretiens avec l'élève.

Le plan initial du dispositif d'introduction du portfolio, les étapes de l'entretien avec l'élève :

- 1. Faire comprendre le sens de la démarche d'évaluation par compétences : installer la confiance avec l'élève ; lui faire faire une sorte de bilan de ses compétences ; lui expliquer l'utilité du travail du portfolio ; le faire s'engager dans la prise en charge de son propre destin scolaire.

- 2. Faire choisir la compétence à travailler : permettre à l'élève de poser un choix parmi les compétences échouées ; de décider d'une priorité immédiate ; lui faire dire des arguments qui justifient son choix.

- 3. Faire travailler la compétence choisie : passer de la compétence choisies aux items disciplinaires, aux travaux scolaires faisables, de façon à arriver à une tâche possible pour cet élève. Que l'élève sache sur quoi il sera évalué, ce qu'il doit montrer ; arriver à un contrat (temps, aides possibles, produit attendu)

- 4. Faire produire pour attester de la compétence : l'élève fabrique le ou les produits à propos desquels il mettra en œuvre la compétence choisie.

- 5. Faire décrire l'activité où a été mise en œuvre la compétence travaillée : l'élève montre comment il a mis en acte dans ce produit la compétence choisie.

6. Valider :

- la compétence choisie : l'enseignant décide s'il accepte de déclarer la compétence ou le/les items choisis acquis, en voie d'acquisition, ou non acquis ; il fait comprendre pourquoi.

- les compétences mises en œuvre dans ce travail du portfolio : l'enseignant décide s'il accepte de déclarer acquises les compétences 7, 1 et 4 ; il met en avant les points acquis.

Tous les outils donnés à expérimenter sont sur le site [michelvial.com](http://michelvial.com).

Par ailleurs, la maquette du portfolio de l'élève proposée aux enseignants comportait une douzaine de pages où étaient prévues des cases à remplir par l'élève, principalement. La démarche d'analyse était bien sûr privilégiée et donnait à voir la logique détaillée, pas à pas, du raisonnement pour arriver à faire poser un choix à l'élève puis à analyser son produit. Ce document visait non pas à l'opérationnalité immédiate mais à faire comprendre aux enseignants le détail des opérations engagées dans la démarche ; sa relative complication et sa logique d'exécution. Le travail des enseignants consistait à « simplifier », à adapter aux élèves dont ils ont la charge, le document pour le rendre utilisable.

Parallèlement, leur a été donné un référentiel d'activité de l'enseignant où sont collectées les principales compétences que celui-ci devrait logiquement mettre en acte quand il fait travailler l'élève sur son portfolio et qu'il se trouve alors en posture d'accompagnateur, ne serait-ce que parce que c'est l'élève qui choisit son but et le chemin pour y parvenir.

Les enseignants se sont bien entendu focalisés sur le document pour l'élève, attendant d'avoir expérimenté cet outil pour parler ensuite de leurs propres compétences. Il a été décidé d'axer cette première année de travail sur l'outil pour l'élève.

## ***2. Le cheminement de l'équipe***

Les données recueillies lors séances de travail permettent de mettre l'accent sur trois points :

- tous les professeurs, sauf un, ont effectué des remaniements parfois majeurs de la maquette du portfolio en fonction du niveau classe et de la difficulté repérée des élèves. Leur souci majeur est de favoriser l'engagement de l'élève dans l'apprentissage , « de lui permettre de vivre que l'échec n'est pas une fatalité ».

- *le portfolio-document* (renseigné par les élèves – ou par la main du professeur) a été distingué du *portfolio-processus* qui est le travail d'élaboration du portfolio, que le document rend très peu visible – on obtient peu de choses sur l'étape 5— mais qui est beaucoup plus perceptible au travers de la restitution orale que les professeurs ont faite à propos des cheminements des élèves).

- les élèves ont été invités à autoévaluer leurs acquis : qu'est-ce qui, à la lecture du bulletin scolaire, est acquis, qu'est-ce qui l'est moins ou pas, mais aussi quelles pistes d'amélioration ? Pour cela les professeurs se sont mis au plus près des processus d'autoévaluation et d'apprentissage des élèves.

Les enseignants ont attesté de changements de ces élèves : l'élève qui a essayé le portfolio participe davantage en classe qu'auparavant, « l'élève a fait des liens avec ses façons de travailler et a pointé qu'il s'agissait pour elle moins d'apprendre par coeur que d'être active en classe ». Son rapport à la classe a changé : de lieu de réception de savoirs à travailler ensuite à la maison, elle est devenue le premier lieu de compréhension. Les élèves jouent le jeu parce qu'un enseignant s'intéresse à eux, à leur vie d'élève : après une introspection et des prises de conscience, ils s'engagent sur des choses faisables dans l'espoir d'améliorer leurs résultats. Un enseignant a parlé d'un « outil de réconciliation ».

Voici par exemple le bilan d'un enseignant : « Quelques éléments ont très bien fonctionné dans cette expérience et doivent être conservés... : le principe du travail personnalisé et des

entretiens et le travail en équipe, qui stimulent la réflexion de l'élève sur son travail, qui poussent l'élève à travailler davantage et lui permettent d'acquérir une certaine assurance...

**- Travail personnalisé, individuel et entretiens**

Le fait de consacrer du temps à un élève, de discuter avec lui en particulier, de s'intéresser à ses résultats, ses difficultés, ses façons de travailler..., d'en parler à l'équipe pédagogique..., met l'élève en confiance, lui donne envie de s'impliquer et de progresser...

**- Travail en équipe**

J'ai parlé de l'expérimentation à mes collègues et pour les besoins des élèves, nous avons travaillé ensemble sur des travaux « transversaux ». Le fait de travailler avec différents professeurs, notamment ceux d'atelier, montre à l'élève qu'il y a bien de la communication entre nous, que nous nous intéressons tous à ses difficultés, que nous avons tous conscience de son travail, de ses efforts et que nous l'encourageons. L'élève se sent poussé et en confiance.

**- Réflexion de l'élève sur son travail, ses capacités**

Les entretiens ont permis à l'élève de conduire une réflexion sur ses acquis, ses difficultés, mais aussi sa façon de travailler. En formulant son travail, il prend conscience de ce qu'il fait, de ce qu'il peut faire ou doit faire.

**- Beaucoup de travail personnel de la part de l'élève**

L'élève a consacré lui aussi du temps pour les entretiens bien sûr, mais aussi en travail personnel puisqu'il devait effectuer du travail supplémentaire. Il a pris de bonne habitude en cherchant dans ses cours les éléments qui lui manquent, en n'hésitant pas à demander de l'aide à ses enseignants ou aux surveillants lorsqu'il ne comprend pas quelque chose.

Il est désormais plus attentif en classe, où il participe d'ailleurs davantage, car il sait que cela lui permet de mieux s'approprier le cours.

**- Une plus grande assurance pour l'élève**

L'élève se sent mieux, il a l'impression d'avoir progressé. Il peut désormais travailler plus sereinement, sans se sentir en retard par rapport aux autres...

Il est d'ailleurs demandeur pour poursuivre le travail ! »

### ***3. Les remaniements chez les professeurs***

Au-delà de l'acquisition de savoirs nouveaux sur ce qu'est un portfolio, sur les compétences, sur le socle commun de compétences, etc., l'élaboration et l'expérimentation du portfolio ont occasionné chez les professeurs, un travail épistémologique où se sont opérés des questionnements, voire des changements dans leurs conceptions de l'évaluation, de l'apprentissage, de l'enseignement, de la posture d'étayage...

Ainsi, les professeurs ont été conduits :

- à questionner la systématisation de cette conception de l'enseignement qui consiste à construire a priori les itinéraires possibles des élèves afin d'attribuer à chacun celui qui lui conviendrait le mieux, comme si l'élève ne pouvait pas construire lui-même son chemin, avec le soutien de l'enseignant.

- à considérer l'apprentissage, non plus comme une trajectoire linéaire et balisée mais comme le parcours singulier, inédit, créatif, plutôt buissonnier et partiellement imprévisible de celui qui élabore le comprendre.

- à interroger la posture de l'enseignant comme guide qui décide du parcours et canalise l'élève pour qu'il le suive, au risque de ne jamais faire de l'accompagnement.

- de même si la mesure des acquis est quotidiennement pratiquée, l'autre logique d'évaluation qui consiste à prendre des décisions en acte pour étayer, orienter, questionner le travail de l'élève a pu être mise en évidence.

En somme, ces changements ont été le lieu de « dramatiques d'usage de soi » (Schwartz, 2003), c'est-à-dire de nouvelles hiérarchisations de valeurs débouchant sur certaines renormalisations. En effet, face à une situation nouvelle, qui oblige à devoir faire autrement voire autre chose que ce qu'on sait déjà faire et pour laquelle il n'y a pas de modèle d'agir prêt à l'emploi, la plupart des professeurs se sont trouvés face à une « déficience de normes ». Pour y pallier, ils ont fait « usage d'eux-mêmes [...] c'est-à-dire qu'ils [...] ont puisé] dans [leurs] propres capacités, [leurs] propres ressources et [leurs] propres choix pour gérer cette infidélité, pour faire quelque chose » (ibid., p.186).

Tout ne s'est pas passé pas comme si les enseignants avaient pu directement s'emparer des « bonnes normes », des « bonnes conceptions apportées par les formateurs » concernant l'évaluation, l'apprentissage, la posture d'enseignement. Ils ont plutôt mobilisé une réserve de normes disponibles dans leur patrimoine historique, un panel de possibilités d'agir en nombre limité, capitalisées dans leur corps-soi. Ces normes existantes pouvaient être – du moins le supposaient-ils au départ – des réponses pertinentes à la situation nouvelle d'élaboration du portfolio et d'accompagnement des élèves. Ce qui leur a permis de réexaminer – voire parfois même de découvrir – dans une sorte de « passage en revue », le type de conceptions à partir desquelles ils agissaient. Tel ce professeur qui dit : « Ce travail me fait me poser des questions que je ne me posais pas... Je me suis rendu compte que tout ce que je faisais avant, c'était pas le top... Ça m'embête un peu... C'est assez ennuyeux de voir que ce qu'on a fait pendant des années, ce sur quoi on ne se posait pas de question, ou ce à quoi on a cru fermement, ne marche pas dans le cas d'un portfolio. Je comprends mieux maintenant les échecs de certains élèves... Mais j'ai envie de voir si ça fonctionne. Je ne sais pas si je veux être un prof qui travaillera constamment de cette façon... Mais ce que je fais ne me déplaît pas... Je ne veux pourtant pas abandonner tout ce que je faisais avant, parce que ça veut dire qu'on choisit vraiment de faire autrement, qu'on s'engage... »

Les enseignants sont donc allés puiser dans « l'histoire de [leurs] échecs, de [leurs] souffrances, de [leurs] réussites, de [leurs] engagements avec les uns et les autres, traversés par [leurs] rapports aux valeurs, et [leur] corps porte cette histoire sans qu'ils le sachent] très bien » (Schwartz, 2004, p. 19). Cet appel à ressources s'est appuyé et a dépendu, d'une part de leur expérience, des savoirs codifiés et des savoirs investis qu'ils ont capitalisés au cours de leur histoire, et d'autre part de ce que leur « corps-soi » (ibid.) a saisi, compris, interprété ou dénié de ce qui s'est joué dans les moments d'enseignement. Ces ressources ont été confrontées aux savoirs proposés par les formateurs et à leur courte expérience de l'accompagnement d'élève dans la rédaction d'un portfolio... C'est à partir de cette dialectique qu'il « se sont donné » d'autres normes. Ils se sont approprié certaines des alternatives proposées par les formateurs. Mais cette appropriation a été l'occasion de négociations et de contestations, lors de débats externalisés en séance de formation, mais aussi lors de débats internes à eux-mêmes. A partir de là, des choix d'agir ont été faits : « un retravail permanent des normes antécédentes et une production de normes dans l'activité elle-même » (ibid., p. 165). Ces prises de décision ont constitué, dans des proportions plus ou moins importantes, un pari. Autrement dit, une part de doute a continué de subsister dans les normes d'agir qu'ils se sont données, car ils ont laissé de côté des alternatives possibles, en ayant conscience que cela avait pour conséquence de s'engager dans des pratiques professionnelles qui allaient leur demander un investissement nouveau.

Il s'agit bien d'un travail *d'évaluation située* qui a été mis en route par les enseignants, une évaluation au cœur de leur métier qui questionne leurs pratiques et développe leur professionnalisation. Plusieurs d'entre eux disent que ce travail a permis de formaliser « quelque chose qui est dans notre pratique ».

#### **4. Liens avec la thématique du symposium et perspectives**

Il ressort de cette étape de la recherche plusieurs constats qui peuvent être utiles si on veut permettre l'essaimage de cette pratique du socle de compétences.

Si l'activité professionnelle ne se réduit ni à des compétences ni à des référentiels mais s'incarne dans des « *gestes professionnels* », dans des activités propres à la relation éducative, l'évaluation par compétences et les référentiels sont utiles pour permettre l'analyse des pratiques. A conditions qu'on ne se contente pas de suivre les référentiels comme des prêts à porter. Mais qu'ils soient l'occasion de remaniements des conceptions, de dramatiques d'usage de soi exprimées ; qu'ils soient utilisés pour permettre des « renormalisations », des changements dans la hiérarchie des valeurs engagées. En somme si le praticien refuse d'appliquer les normes prédéfinies, et se met, hic et nunc, à construire, à partir d'elles et à leur place, un référent nouveau pour traiter la singularité de la situation, à laquelle il participe lui-même.

Mais l'essentiel étant peut-être que ce n'est pas (contrairement à ce que semblent penser les décisionnaires des politiques éducatives) le contenu du livret de compétences, c'est-à-dire le libellé des compétences qui pose question aux enseignants mais bien davantage

- d'une part, le dérangement des pratiques existantes causé par l'inscription de cette nouvelle pratique qui se surajoute aux autres pratiques d'évaluation et de contrôle. Par exemple, le cumul de cette pratique avec les pratiques d'évaluation des contenus : le contrôle des acquis dont on fait ensuite la moyenne pour décider de l'orientation ne laisse que peu de temps aux enseignants pour développer des évaluations par compétences. La mise en concordance entre ces deux types d'objets va devenir nécessaire.

-et d'autre part, l'acquisition et l'exercice des gestes professionnels d'étayage, spécifiques de l'accompagnement lequel est enfin nettement distingué du guidage. Les conditions d'exercice favorisent encore trop souvent le seul cours magistral, le face à face de l'enseignant à un groupe et ne permettent pas d'envisager des travaux en sous-groupe en simultanés et des entretiens individuels pendant ce temps : la gestion de la classe rend difficile la rencontre avec l'élève et son apprivoisement, et parfois irréalisable son accompagnement.

L'utilisation d'un portfolio suppose aussi des échanges avec les autres professeurs. L'un des enjeux de la suite de l'expérimentation est de comprendre lesquels et comment les organiser.

- D'autre part, l'année suivante devra aborder les questions que se posent les enseignants
- sur la mise en place d'un portfolio pour tous les élèves et pas seulement pour ceux qui sont en difficulté.
- Et sur l'organisation du face à face avec l'élève.

***Références bibliographiques***

Schwartz, Y. & Durrive, L. (2003) Travail & Ergologie, Entretiens sur l'activité humaine. Toulouse : Octarès.

Vial, M; & Mencacci, N. (2007) : L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative, Bruxelles : De Boeck Université.