



## GUIDE ECTS DE L'USJ



### LE PORTFOLIO – La prise en charge de sa propre formation

---

Samir Hoyek (Faculté des sciences de l'éducation)

#### Introduction

Le but d'une activité éducative, dans l'enseignement universitaire, est d'aider l'étudiant à acquérir une ou plusieurs compétences professionnelles. Il est logique que cette activité soit planifiée à partir de la (ou les) compétence (s) visée (s).

Longtemps utilisé par les professionnels de l'art pour présenter leurs œuvres et donner une idée du meilleur de leur produit, le portfolio n'a gagné de l'intérêt dans le domaine de l'éducation que durant les années 80 : les responsables du système scolaire aux Etats Unis y ont vu un moyen d'évaluation des élèves plus équitable et plus authentique. A la fin des années 80, il fut utilisé comme alternative à l'évaluation des enseignants et comme outil de développement professionnel (EduTIC-Mauricie, Québec).

L'emploi de cette pratique en émergence s'étendit ensuite à l'enseignement supérieur où elle connut une extension rapide notamment aux Etats Unis. En 1990, seules une dizaine d'institutions américaines d'enseignement supérieur avaient adopté le *Teaching portfolio*. En 1992, elles étaient 75, en 1995, plus de 500 et, en 1997, plus de 1000 (CLPD). De nos jours, toutes les grandes universités des pays industrialisés proposent sur leurs sites web un *Guide pour l'élaboration du teaching portfolio*<sup>1</sup>.

Par ailleurs, le Portfolio de l'apprenant, élève fût-il ou étudiant, a vite été reconnu, selon le US e-portfolio consortium, « *as an important means of documenting and evaluating achievements and improvements in student learning.* » (Cité par EIFEL). Dès le début des années 90, le Vermont a connu une vaste expérimentation dans l'emploi du portfolio à l'école primaire. A leur tour, Québécois et Européens introduisirent ce dispositif quelques années plus tard dans nombre de leurs écoles primaires et secondaires.

Cependant, comme le dit Jacques Weiss (2000), le portfolio semble être polymorphe, polysémique et polyfonctionnel. Ses appellations sont nombreuses : portfolio de développement, d'apprentissage, d'évaluation, dossier de présentation, portefeuille de compétences, journal de formation, etc. ainsi que ses formes : dossier papier, cartable ou dossier numérique... et ses fonctions : fonction de présentation, d'évaluation, d'apprentissage ou d'attestation, et à chacune de ces fonctions correspond un type de portfolio.

---

<sup>1</sup> Consulter à titre d'exemples les guides proposés par l'Université d'Adelaïde et l'Université du New Hampshire

Dans notre article, nous nous intéressons exclusivement à l'emploi du portfolio dans le domaine de l'éducation et à ses seules fonctions formatives<sup>2</sup>. Aussi, passant outre les variations de leurs formes, nous limitons-nous à présenter les points communs et les caractéristiques spécifiques de deux catégories : le portfolio de l'apprenant et celui de l'enseignant.

## 1. Définition et fonction

« Document écrit dans lequel les acquis de formation d'une personne sont définis, démontrés et articulés en fonction d'un objectif. » (Landry, F., cité par Scallon G., 2000)

« *The E-Portfolio can provide an opportunity to support one's ability to collect, organize, interpret and reflect on his/her learning and practice. It is also a tool for continuing professional development, encouraging individuals to take responsibility for and demonstrate the results of their own learning.* » (EIFEL)

« Un portfolio de développement est une collection de travaux qui permet de documenter, pendant une certaine période, le cheminement effectué par l'apprenant dans l'acquisition de certaines compétences professionnelles. » (Bibeau R., 2008)

Les définitions du portfolio varient selon les objectifs qu'on lui assigne et selon la forme et le type de portfolio choisis. Mais, en général, toutes les définitions reconnaissent qu'il se présente sous forme d'un dossier qui se construit dans la durée et dans lequel on trouve une « collection organisée et cumulative de travaux et de réflexions d'un étudiant [ou d'un professionnel], qui rassemble des informations sur les compétences qu'il a développées au cours d'une période plus ou moins longue d'apprentissage » (Naccache N. 2006). On s'accorde également à reconnaître que tout document y figurant est accompagné d'un *écrit réflexif* dans lequel on justifie le choix et la place du document et on interprète sa valeur. Ainsi donc, de prime abord, la dimension réflexive de ce dispositif apparaît primordiale.

Qu'il s'agisse du portfolio de l'apprenant ou de celui de l'enseignant, les notions de processus d'apprentissage et de niveau de compétence demeurent centrales. On comprend, dès lors, l'importance du recours au portfolio dans les formations professionnalisantes où l'on se soucie moins de l'acquisition des savoirs que de l'acquisition des compétences c'est-à-dire de la capacité d'utiliser celles-ci à bon escient, dans des situations non scolaires et changeantes de production ou de résolution de problèmes.

Dans quels buts les institutions d'enseignement scolaire ou supérieur l'utilisent-elles habituellement? Et quelle(s) fonction(s) lui reconnaissent-elles ?

Jacques Weiss (2000) lui reconnaît deux ensembles de fonctions :

- des fonctions attestatives : faire un bilan de compétences, valider ses acquis scolaires et non scolaires, lister ses qualifications, tout cela en pensant à un tiers, employeur ou institut de formation ;
- des fonctions formatives : encourager l'autoévaluation des apprentissages, favoriser l'apprentissage autonome, développer la capacité métacognitive<sup>3</sup>, faire acquérir les compétences nécessaires à la formation « tout au long de la vie », etc.

---

<sup>2</sup> Dans le domaine de l'éducation, il peut aussi être utilisé pour sa fonction attestative.

<sup>3</sup> Capacité à réfléchir sur ses propres processus d'apprentissage et de pensée. Voir plus loin la définition qu'on en donne.

L'exposé que fait le document produit par l'Université de Québec à Trois-Rivières (EduTIC-Mauricie) des intentions pédagogiques qui sous-tendent l'emploi du portfolio en éducation est plus analytique. Il lui reconnaît six fonctions :

- Il sert d'abord comme outil de réflexion et de structuration de la pensée puisque tout document présenté doit être choisi et son choix doit être explicitement justifié ; il doit être commenté et toute affirmation argumentée.
- Favorisant ce retour réfléchi sur ses propres apprentissages, le portfolio permet à l'apprenant de se faire une vue globale de ses progrès et devient un outil d'évaluation authentique qui ne se limite pas aux résultats ni à des tests sélectifs et limités.
- Favorisant un retour réfléchi sur ses propres procédés d'apprentissage, le portfolio sert d'outil d'apprentissage et de connaissance de soi.
- Par suite, il développe l'autonomie, la prise en charge de soi-même, l'engagement et la créativité.
- Ce document écrit, qui rend compte de façon systématique et raisonnée de son avancement global, favorise l'échange et la collaboration entre l'apprenant et tous ceux qui l'accompagnent dans son apprentissage. C'est donc un outil de communication.
- Outil de prise en charge, d'autonomisation, d'évaluation et de régulation, le portfolio est un outil de développement professionnel et de développement personnel.

Citant le *Center for Teaching Excellence*, le guide du *Teaching Portfolio* proposé par l'Université de New Hampshire ajoute : « *The process of producing the portfolio - thinking, writing and reflecting about teaching, talking about teaching with a mentor, examining information about teaching, etc. - is just as important and valuable as the product. Many participants believe they are better teachers as a result of their work on the portfolio.* » (CLPD)

Avant d'aborder les composantes constitutives du portfolio et d'étudier les conditions institutionnelles et pédagogiques nécessaires à son implantation, nous examinerons les fondements théoriques susceptibles de justifier les fonctions qu'on reconnaît au portfolio et d'expliquer l'usage qu'on fait de cet outil.

## **2. Fondement théorique**

### ***2.1. Du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage***

Il est désormais établi que la transmission des connaissances ne garantit ni leur mobilisation quand on en a besoin ni leur transférabilité c'est-à-dire leur emploi dans d'autres situations que celles dans le cadre duquel on les a apprises. Or, quotidiennement, les enseignants ne cessent d'avoir la confirmation que cette mobilisation et cette transférabilité des connaissances ne se développent pas automatiquement. Les chercheurs affirment que « les contextes d'enseignement et la nature du traitement de l'information effectué au moment de l'apprentissage conditionnent la transférabilité des connaissances » (Vanpee D. et al., 2008). Perrenoud (2000) rappelle la nécessité de « trouver des méthodes qui portent sur l'intégration des savoirs, leur mise en synergie et leur mise en pratique », des méthodes d'enseignement actif où l'on s'occupe de la façon d'apprendre de l'apprenant, où l'on aidera celui-ci à construire son savoir. Ainsi, en éducation, passe-t-on progressivement du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage.

## 2.2. Le développement des compétences

La capacité que doit développer tout futur professionnel pour utiliser son savoir acquis de façon adaptée, originale et autonome, dans un contexte réaliste, donc plus complexe que le contexte construit par et pour l'apprentissage, cette capacité s'appelle compétence. Aussi, ne cesse-t-on de rappeler qu'une formation qui se veut professionnalisante ne peut se contenter d'assurer des connaissances aux apprenants ; elle doit viser à développer les compétences attendues d'eux. Et ce développement est conditionné par la mobilisation et le réemploi personnel et autonome du savoir acquis dans des situations variées, des situations authentiques (non simulées). En d'autres termes, l'acquisition des compétences dépend de l'articulation que l'apprenant réalise entre la *théorie* qu'il construit et la *pratique* qu'il affronte et construit. C'est dans cette perspective que les concepts de *pratique réflexive* et de *métacognition* prennent tout leur sens.

## 2.3. La pratique réflexive

Donnay et Charlier (2006) distinguent la *réflexion* qui représente la prise d'attitude face à une situation et sa mise en mots, de la *réflexivité* qui implique une mise à distance de sa propre réflexion dans le but de l'évaluer et d'en dégager un énoncé théorique, une conceptualisation. Aussi, placent-ils le *praticien réflexif* à mi-chemin entre le simple *praticien* et le *chercheur académique*. L'observation du tableau ci-dessous montre que toute la différence du praticien réflexif réside dans sa possibilité à prendre du recul par rapport à lui-même et par rapport à sa propre pensée, à les mettre à distance, ce qui lui permet de gagner en efficacité et en autonomie.

	Degré de communicabilité	Niveau de langage	Degré de théorisation	Degré d'implication dans la situation
<i>Praticien</i>	0	Mise en mots = 0	Théorisation = 0	Collé à l'action
<i>Praticien réfléchi</i>	Pour les pairs	Langage quotidien	Théorisation = 0	Tout recul = mise en mots
<i>Praticien réflexif</i>	Pour les pairs	Plus de métaphores	Repérage de prototypes (début de conceptualisation)	Recul par rapport à ses propres énoncés.
<i>Praticien chercheur</i>	Début de diffusion	Concepts et énoncés scientifiques	Concepts et énoncés sci très décontextualisés	-
<i>Chercheur praticien</i>	-	Langage scientifique	-	-
<i>Chercheur académique</i>	Besoin de traduction pour passer dans la pratique	Langage scientifique	Prototypes Concepts Théories	Questionner Comprendre Donner des repères

Tableau conçu par Gervais C., Colloque du CEFES, U. de Montréal, 6 nov. 2009

La réflexivité apparaît dans ce tableau comme la condition première de toute construction cognitive valide sur soi-même et sur le monde. Elle nous rappelle la *métacognition*, activité mentale qui consiste à réfléchir sur sa propre « activité de connaître », ou cognition. Selon Flavel (1985) « La métacognition se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs (...) Elle renvoie aussi au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus ». Par le moyen de cette activité, l'apprenant construit des *connaissances métacognitives* sur les processus et les produits de la cognition et des *habiletés métacognitives* de contrôle et d'autorégulation de ses apprentissages, habiletés considérées comme des conditions de réussite et d'autonomie de l'apprenant.

Par ailleurs, les chercheurs reconnaissent que « la prise de conscience par l'apprenant de ses capacités réelles constitue le moteur de son développement » (Weiss, 2000). Ils affirment qu'une attitude d'autoévaluation de la part de l'apprenant développe son autonomie, sa capacité de prise de décision, son engagement responsable dans l'action et sa capacité à élaborer des projets de soi réalistes.

#### **2.4. L'écriture réflexive**

Selon Jouquan (2009), beaucoup plus qu'un exercice de transcription graphique, écrire sur ses apprentissages et sur ses processus d'apprentissage peut promouvoir l'activité réflexive. En effet, étant une activité autonome et « intérieure » dans le sens qu'elle a lieu dans la solitude, cette écriture, qui vise à construire un savoir personnel, produit sur le scripteur un ensemble d'effets :

- elle favorise chez l'apprenant une perception plus objective des expériences vécues grâce à un processus de distanciation, en l'aidant à distinguer les faits réels de l'interprétation qu'il a de ces faits ;
- elle aide l'apprenant à appréhender plus sereinement la composante affective du processus d'apprentissage : loin du regard et de la pression des autres, il peut entrevoir avec moins de réticence de changer son point de vue ou de reconsidérer ses savoirs établis ;
- elle favorise la dynamique d'ancrage des nouveaux apprentissages à partir des connaissances antérieures ;
- elle facilite les interactions de l'apprenant avec ses pairs et avec ses formateurs.

L'activité d'écriture qu'exige l'élaboration d'un portfolio « suscite la réflexion en profondeur, augmente la conscience de soi et la maîtrise des émotions, favorise la motivation à s'améliorer, augmente la prise de conscience de sa progression au cours du temps et favorise l'évaluation de ses priorités et de ses valeurs » (Jouquan, 2009).

Compte tenu de ce qui précède, on peut conclure ce qui suit :

- en tant que mise en mots, le portfolio est un excellent moyen de « communication avec les autres, entre les autres et également avec soi-même » (Ashman, 2001) et s'inscrit donc dans une pédagogie socioconstructiviste ;
- l'élaboration d'un portfolio représente une occasion idéale pour s'autoévaluer, prendre conscience de ses acquis, réguler son action, prendre des décisions et, en définitive, se prendre en charge de façon dynamique et réfléchie ;
- le portfolio apparaît comme un dispositif approprié pour former un *professionnel expert* en résolution de problèmes complexes uniques pour lesquels on ne dispose pas de solutions garanties, donc un praticien réflexif autonome, apprenant engagé dans une formation tout au long de la vie.

### **3. Dimensions opérationnelles**

#### **3.1. Les composantes du portfolio**

Comme nous l'avons annoncé plus haut, mettant de côté les portfolios à fonction attestative<sup>4</sup>, nous nous intéressons exclusivement dans cet article aux portfolios de l'apprenant et de l'enseignant<sup>5</sup> à fonction formative. Ces portfolios comportent habituellement trois parties : un dossier d'apprentissage, un dossier de présentation et un dossier d'évaluation. Pour les présenter, nous nous contentons de reproduire le tableau ci-dessous proposé par l'Université du Québec à Trois-Rivières (EduTIC-Mauricie) :

Modèle	La partie	On l'utilise pour	Dans le but de
Portfolio de l'apprenant	Dossier d'apprentissage	Montrer le cheminement d'apprentissage de l'apprenant.	Permettre à l'apprenant de s'approprier sa démarche d'apprentissage pour développer des compétences.
	Dossier de présentation	Présenter les meilleurs travaux de l'apprenant.	Motiver l'apprenant en mettant l'accent sur ses progrès plutôt que sur les seuls résultats scolaires/universitaires.
	Dossier d'évaluation	Démontrer l'atteinte des objectifs d'apprentissage par l'apprenant.	Evaluer la progression de l'apprenant et mieux orienter son cheminement d'apprentissage en palliant les lacunes.

Modèle	La partie	On l'utilise pour	Dans le but de
Portfolio de l'enseignant	Dossier d'apprentissage	Montrer le cheminement de l'enseignant en exercice.	Permettre à l'enseignant en exercice de mieux voir son cheminement pour développer ses compétences professionnelles.
	Dossier de présentation	Présenter les meilleurs travaux de l'enseignant en exercice.	Soutenir l'enseignant en exercice dans sa progression professionnelle ou dans ses démarches pour l'obtention d'une reconnaissance.
	Dossier d'évaluation	Démontrer l'atteinte des objectifs professionnels par l'enseignant en exercice.	Evaluer le travail de l'enseignant en exercice et mieux orienter son cheminement professionnel.

Pratiquement, le portfolio de l'apprenant se distingue de celui de l'enseignant en exercice par un guidage plus important autant au plan des échéances d'écriture et de présentation du portfolio qu'au plan de la supervision et à celui de la nature des travaux et documents à insérer. Mais, les deux types de portfolio veulent témoigner, de façon évolutive et organisée, du cheminement professionnel du sujet et comportent habituellement différents types de traces pouvant être communiquées :

- Une autoévaluation<sup>6</sup> des acquis du sujet et son positionnement par rapport aux compétences requises. Cette autoévaluation est accompagnée de documents (rapports officiels, livrets d'évaluation, témoignages, réalisations personnelles, etc.) justifiant particulièrement les prétendus acquis.
- Une collection de travaux<sup>7</sup> accompagnés d'écrits réflexifs montrant la réalisation progressive des objectifs fixés à partir de la première autoévaluation.
- Des récits autobiographiques et des comptes rendus d'événements (rencontres, lectures, sessions de formation, expériences professionnelles et personnelles, etc.)

<sup>4</sup> Les personnes intéressées par ce type de portfolio peuvent consulter les différents guides de *Teaching portfolio* mentionnés plus haut.

<sup>5</sup> Il s'agit ici de l'enseignant en exercice.

<sup>6</sup> Pour l'enseignant, cette autoévaluation par rapport au référentiel de compétences de la profession est souvent accompagnée d'une analyse faite par l'enseignant de son rapport à son métier, à ses étudiants et à sa discipline d'enseignement.

<sup>7</sup> Le portfolio de l'étudiant prévoit d'habitude des travaux imposés et d'autres libres.

ayant eu des répercussions significatives sur l'évolution du sujet par rapport aux objectifs qu'il s'est fixés. Ces textes sont toujours accompagnés de commentaires montrant leur impact sur l'apprentissage et l'évolution du sujet.

- Des bilans partiels et un bilan final des acquis se présentant sous forme d'autoévaluations et d'évaluations (supposant dialogue avec des tiers) commentées par le sujet et mettant en relief ses objectifs ou projets futurs.

### **3.2. Les conditions de son implantation**

La majorité des chercheurs (Naccache, 2006) lient le succès de l'implantation de la pratique du portfolio et l'efficacité de son utilisation à quatre conditions principales : une implantation progressive dans un environnement préparé, la présence d'un accompagnement efficace, l'utilisation du portfolio par l'institution comme outil d'évaluation et de valorisation, le respect de la confidentialité du produit.

*a. Implantation* : L'usage du portfolio est une pratique en émergence lourde en conséquences aux plans personnel et institutionnel. D'abord, elle est perçue, le plus souvent, comme un dispositif imposé par l'institution. Ensuite, comme toute prise en charge de soi, comme toute attitude réflexive, elle suppose de la part du sujet une forte implication, un déploiement d'énergie long et fatigant. Dans ces circonstances, pour que cette pratique réussisse à s'imposer, son implantation doit respecter quelques conditions :

- Impliquer tous les partenaires et obtenir leur adhésion au projet : organiser des ateliers de préparation et de formation, avoir recours aux témoignages de pairs qui en ont l'expérience, expliciter aux yeux de tous le passage d'une logique de l'enseignement à une logique de l'apprentissage, etc.
- Annoncer clairement le but poursuivi et les dispositions pratiques qui accompagnent son implantation : développer la réflexivité et la prise en charge de son apprentissage, assurer l'accompagnement, garantir la confidentialité, etc.
- Se donner, au moment du lancement, des objectifs modestes en limitant pour le sujet les objectifs à poursuivre dans son portfolio.
- Comme pour toute démarche innovatrice, accompagner de très près et évaluer les premières étapes de son implantation ainsi que son impact en tant que démarche.

Il est donc recommandé, d'une part, de réduire pour l'apprenant ou l'enseignant le nombre des objectifs ou des compétences qu'il prendra en considération dans son autoévaluation et dans son travail d'apprentissage et, de l'autre, de proposer une structure précise à respecter dans l'élaboration du portfolio. Naturellement, ces limitations seront progressivement levées, au fur et à mesure de l'évolution de l'expérience qu'en ont les sujets et de l'évolution du profit qu'ils en tirent. Parlant de l'implantation du portfolio de l'enseignant, Scallon (2000) déclare qu'« il y a fort à parier que l'expérience sur le terrain est autant porteuse de savoirs et de savoir-faire que la théorie. Il faut donc déployer des mécanismes pour permettre à ces enseignants de communiquer leurs expériences et leurs réactions et de partager leurs problèmes, leurs difficultés, leurs hésitations. Rencontres, vidéos, (...) forums de discussion sur Internet sont autant de moyens qu'il faudra valoriser pour arriver à l'implantation d'une saine pratique du portfolio. »

*b. Accompagnement* : La présence d'un accompagnateur est considérée indispensable par l'ensemble des chercheurs qui reconnaissent que ni la pratique réflexive ni l'attitude autonome de prise en charge sérieuse de son apprentissage ne sont spontanées et que toutes deux supposent une longue formation. Ils considèrent qu'un accompagnateur qui tient

correctement son rôle assure une rétroaction aux travaux du sujet, lui permet, selon l'expression de Lehoux (.....), de « réfléchir à plusieurs têtes » et l'aide en définitive à

- expliciter ses propos, à objectiver, à réfléchir à ses propos par le simple fait qu'il se trouve face à une personne qui l'écoute ;
- envisager de changer, à accepter de changer ses conceptions, parce que tant que le sujet est seul, la force des représentations et des mécanismes de défense intervient avec plus d'intensité pour justifier à ses yeux le non-changement ;
- intégrer le changement dans ses pratiques par l'engagement que le sujet prend en présence de son accompagnateur. (Gervais, 2009).

Cet accompagnement doit être assuré à un rythme qui, protégeant le sujet de tomber dans le relâchement qui guette dans pareilles circonstances, lui garantit une pratique réflexive continue.

*c. Utilisation institutionnelle* : De par son élaboration progressive, le portfolio représente un outil d'évaluation formative de qualité puisqu'il évalue des compétences et, donc, des acquisitions qui relèvent du domaine de l'attitude et de l'identité.

Mais, si tous les efforts déployés par le sujet pour organiser ce document qui retrace son évolution ne sont pas pris en compte par l'institution pour reconnaître ses acquis, il sera difficile de le convaincre de la nécessité d'entretenir son portfolio. Les recherches ont montré qu'un nombre significatif d'étudiants arrêtent de travailler sur un portfolio purement formatif (Naccache, 2006). Son utilisation comme outil d'évaluation sommative pour les apprenants et certificative pour les professionnels s'avère indispensable.

Cependant, en tant qu'outil d'évaluation institutionnelle, l'utilisation du portfolio pose un certain nombre de problèmes que ne connaissent pas les examens standardisés. En effet, en tant que document librement constitué par le sujet, on peut difficilement comparer un portfolio à un autre. Compte tenu du caractère personnel du choix des travaux qui s'y trouvent, on ne peut pas toujours se prononcer avec certitude sur l'acquisition ou non d'une compétence. Par ailleurs, le portfolio comporte un certain nombre d'éléments tels les écrits réflexifs, les témoignages et les rapports anecdotiques qui se prêtent difficilement à la mesure et à la quantification objective. Enfin, le degré de fiabilité et de validité de la note accordée au portfolio ne peut être comparé à celui de la note accordée aux tests dits objectifs.

Reconnaissons que, de par ses objectifs et de par son contenu, le portfolio correspond surtout à un outil d'évaluation formative. Mais, s'il faut l'utiliser comme outil d'évaluation sommative, les critères et le barème d'évaluation devront être fixés et annoncés dès le départ, de façon à éviter les problèmes sus mentionnés tout en garantissant au portfolio son authenticité et en limitant pour le sujet la possibilité de construire des analyses et des récits correspondant uniquement aux attentes du correcteur<sup>8</sup>. Par ailleurs, si l'évaluation vise à s'assurer du développement des compétences, le critère de fidélité peut être satisfait même avec des méthodes relativement subjectives et des approches qualitatives au cas où l'échantillon des contenus et domaines explorés par les situations d'évaluation serait suffisamment varié.

*d. Confidentialité* : Reflétant un processus de construction professionnelle et personnelle, et compte tenu de leur contenu réflexif strictement personnel, les portfolios d'apprentissage et

---

<sup>8</sup> Exemple de critères : 1/Organisation, lisibilité, visibilité (20%), 2/Esthétique, créativité, variété (20%), 3/Cohérence du contenu, exploitation de sources de développement professionnel (50%) , 4/ Contenu dans lequel on trouve toutes les parties demandées (10%)



d'évaluation doivent être protégés contre toute forme de divulgation si l'on veut que le sujet les élabore en toute confiance. Il faut donner à ce dernier la garantie qu'en dehors de l'accompagnateur, personne n'a la possibilité d'y avoir accès : copie unique qu'il détient et que l'accompagnateur lui rend directement aussitôt lue. Les portfolios d'apprentissage et d'évaluation ne doivent jamais être archivés dans les bureaux de l'administration et aucune exploitation n'en sera faite sans le consentement des personnes concernées.

## 4. Intérêts et limites

### 4.1. Intérêts et impacts observés

En tant que dossier d'apprentissage, le portfolio « correspond le mieux aux nouvelles conceptions de l'apprentissage ... qui misent sur la participation et sur l'engagement de l'apprenant dans le suivi de ses apprentissages. (...) Il permet de rendre compte de performances complexes au regard desquelles l'apprenant doit structurer sa pensée et démontrer son savoir-faire en matière de résolution de problèmes variés, tant académiques que de la vie courante. » (Scallon, 2000)

En outre, retraçant les moments d'une progression, le portfolio permet de relever des indices sur lesquels on pourra s'appuyer pour décider des moyens de régulation appropriés.

Incitant l'apprenant ou le professionnel à effectuer des retours sur lui-même et sur ses apprentissages, à se proposer de nouveaux objectifs et à s'autoévaluer pour réguler son action, le portfolio apparaît comme une source de motivation et une occasion de développer son autonomie face à ses apprentissages et à son évolution professionnelle. L'autonomie et la capacité réflexive qu'il développe supposent « le développement de stratégies métacognitives à un haut degré, qui permettront au professionnel de construire et d'exploiter en action le savoir tacite qui est l'une des marques de l'expertise. » (Naccache, 2006)

De par sa forme écrite, de par l'accompagnement qu'il suppose et de par son caractère évolutif, le portfolio est un excellent moyen d'échanges entre les partenaires et, pour l'apprenant, un outil d'évaluation autrement plus fidèle et plus efficace que le bulletin traditionnel.

Nous reproduisons, ci-dessous, un tableau proposé par Naccache (2006)<sup>99</sup> qui récapitule les bénéfices rapportés par les chercheurs de l'utilisation du portfolio de l'apprenant et du portfolio de l'enseignant.

<i>Bénéfices rapportés de l'utilisation du portfolio pour les étudiants</i>	<i>Bénéfices rapportés de l'utilisation du portfolio pour les enseignants</i>
-Développement d'une vision positive d'eux-mêmes en tant qu'apprenants	-Implication accrue dans le processus d'évaluation du programme
-Prise de conscience de la qualité de leurs apprentissages (étendue, profondeur) et des stratégies mises en œuvre	-Meilleure connaissance des exigences réelles, des faiblesses et des forces du curriculum
-Facilitation des apprentissages significatifs et approfondis ( <i>meaningful and deep learning</i> )	-Amélioration de la qualité de leurs interactions avec les étudiants
-Facilitation du transfert des apprentissages	-Prise de conscience accrue des besoins, forces et faiblesses des étudiants
-Meilleure appréciation des objectifs de	-Amélioration de la collégialité avec les

<sup>99</sup> Et que reprend après elle Jean Jouquan en 2009

<p>formation définis par l'institution</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Meilleure exploitation du <i>feedback</i> reçu de la part des différentes personnes ressources</li> <li>-Prise de conscience du rôle positif de l'écriture dans l'apprentissage</li> <li>-Amélioration de la confiance en soi et en ses apprentissages</li> <li>-Meilleure compréhension des exigences de l'apprentissage comme processus continu durant toute la vie (<i>lifelong learning</i>)</li> <li>-Amélioration des interactions de l'étudiant avec ses pairs et avec ses différentes personnes ressources.</li> </ul>	<p>enseignants de la même discipline et des autres disciplines</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Prise de conscience de la possibilité et des retombées positives d'une sollicitation d'un support institutionnel pour améliorer son enseignement</li> <li>-Identification de pistes de recherche en pédagogie</li> </ul>
---	---

L'évaluation par le portfolio « est l'instrument de la construction d'un parcours personnalisé de la formation et de l'emploi, régulièrement réactualisé, à quelque moment que ce soit de la vie, chaque fois que des choix sont à opérer, au terme d'une période de formation par exemple ou de la fréquentation d'une école, ou encore au moment d'orientations ou de réorientations professionnelles. » (Weiss, 2000)

#### 4.2. *Limites*

Malgré tous les bénéfices que lui reconnaissent les recherches notamment américaines et en raison de ses finalités ambitieuses, nombreux chercheurs pensent comme Naccache (2006) qu'« un dispositif d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation centré autour de l'utilisation du portfolio est relativement vulnérable » pour les raisons suivantes :

- L'obligation d'avoir à écrire avec l'intensité qu'exige le portfolio est difficilement supportable surtout lorsqu'il s'agit d'une écriture réflexive et continue. Elle peut pousser certains à abandonner ou à n'écrire que juste avant le moment de l'accompagnement ou de l'évaluation.
- L'élaboration du portfolio exige un temps dont on ne dispose pas toujours quand on se trouve face à des exigences de lecture et de recherche.
- Tous les accompagnateurs ne sont pas également qualifiés pour accompagner dans un travail aussi laborieux et aussi impliquant.
- La valeur d'authenticité et de profondeur des écrits réflexifs produits dans le cadre du portfolio n'est pas toujours garantie.

## Conclusion

Amener l'apprenant ou l'enseignant en exercice « à prendre conscience de ce qui lui arrive, à réfléchir sur ses actions, à anticiper des buts à atteindre, à entrevoir les moyens pour y parvenir, telle est l'essence même du pourquoi du dossier d'apprentissage<sup>10</sup> » (Scallon, 2000) C'est un outil intégrateur qui met en lien la théorie et la pratique, l'enseignement et l'apprentissage, l'enseignant et l'apprenant, la théorie et la pratique, le savoir et soi. C'est également le lieu de travail et de validation des compétences (Deum, 2008). En effet, « les activités développées autour du portfolio offrent aux étudiants l'opportunité de solliciter fortement leurs connaissances antérieures, de s'engager activement, et de façon autonome, dans des stratégies d'apprentissage, dans des contextes signifiants et motivants et de

<sup>10</sup> Autre nom du portfolio

construire des compétences à partir de tâches professionnelles authentiques. Elles offrent à l'enseignant un rôle de motivateur, d'entraîneur, mettent l'accent sur son rôle de pourvoyeur de rétroaction, tout en exploitant ses rôles traditionnels d'expert de contenu et de modèle de rôle » (Naccache, 2006). Pour profiter de tous ces atouts, il suffit d'assurer à la pratique du portfolio les conditions d'implantation progressive et les conditions d'efficacité en y impliquant l'environnement et en formant tous les partenaires.

Si, comme le dit Bibeau (2006), « apprendre est une activité éminemment communautaire », le portfolio qui favorise l'expression et, par suite, l'échange et la collaboration autour de l'apprentissage, doit être considéré comme un outil d'apprentissage de grande qualité.

## ***Bibliographie***

ASHMAN J., Le portfolio, un outil de communication et d'évaluation des compétences, 2001, [www.police.ac.be/download/portfol.pdf](http://www.police.ac.be/download/portfol.pdf),

BELISLE M., Comment évaluer l'utilisation du portfolio en enseignement supérieur?, Colloque sur le portfolio en enseignement supérieur, 6 nov. 2009, CEFES, U. de Montréal [www.cefes.umontreal.ca](http://www.cefes.umontreal.ca)

BIBEAU R., « L'usine à gaz » ou le eportfolio de « Big brother », *Formation et Profession*, juin 2006

CLPD, University of Adelaide, Developing your teaching portfolio, [www.adelaide.edu.au/clpd/](http://www.adelaide.edu.au/clpd/) 18 déc 2010

CONSEIL DE L'EUROPE (portail) : Le portfolio européen des langues : [http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=f&m=/main\\_pages](http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=f&m=/main_pages) 21/01/2011

DEUM M. et MAILLART C., Le portfolio au Cifem, Journée IFRES 09/05/2008

DONNAY J., CHARLIER E., *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*, Namur, Presses universitaires de Namur, Sherbrooke : édition du CRP, 2006

EDUCNET, dossier « Le portfolio numérique » : <http://www.educnet.education.fr/dossier/archives/portfolionumerique/> ... 21/01/2011

EDUTIC –Mauricie, Université du Québec à Trois-Rivières, dossier Portfolio: [http://www2.uqtr.ca/hee/site\\_1/index.php?no\\_fiche=308](http://www2.uqtr.ca/hee/site_1/index.php?no_fiche=308) 21/01/2011

EIFEL, European institute for e-learning: <http://www.eife-l.org/publications/eportfolio/21/01/2011>

EYSSAUTIER-BAVAY C., Le portfolio en éducation : Concept et usages, U. de Grenoble [www.ecogeslp.ac-aix-marseille.fr...ta/portfolio\\_Carole\\_Eyssautier.pdf](http://www.ecogeslp.ac-aix-marseille.fr...ta/portfolio_Carole_Eyssautier.pdf)

FLAVEL J.H., Développement métacognitif in BIDEAUD J. & RICHELLE M., *Psychologie développementale, problèmes et réalités*, Mardaga, 1985

GERVAIS C., La réflexion un ingrédient incontournable du portfolio, *Colloque du CEFES*, Canada, 6 nov. 2009

HANNELORE B.R-F., *The teaching portfolio*, Brown University, 2006 Edition

JOUQUAN J., *A quelles conditions le portfolio peut-il tenir ses promesses comme soutien à l'apprentissage en profondeur et à la pratique réflexive ?*, Bureau de pédagogie médicale, Université de Brest, France (Ppt), 2009

KILL M., *Starting your teaching portfolio*, Digital Portfolio Workshop, NMWS, 3 oct. 2008

LEHOUX G., L'encadrement du stage de maîtrise en psychoéducation par le biais du portfolio, 2009, [www.bena.umontreal.ca/.../Lehoux\\_2009\\_portfoliopschoeducation.pdf](http://www.bena.umontreal.ca/.../Lehoux_2009_portfoliopschoeducation.pdf)

NACCACHE N., SAMSON L., JOUQUAN J., Le portfolio en éducation des sciences de la santé : un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation., *Pédagogie médicale*, mai 2006, vol.7, n°2

PERRENOUD, Ph., (2000), Mobiliser ses acquis : Où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ?, *Recherche et formation* N°35-2000, (pp.9-23)

PHANEUF M., Quelques réflexions sur des stratégies adaptées à un programme par compétences, 2005,

[www.infiressources.ca/.../strategies\\_adaptees\\_programme\\_par\\_compétences.pdf](http://www.infiressources.ca/.../strategies_adaptees_programme_par_compétences.pdf)

SCALLON G., *Le portfolio ou dossier d'apprentissage : propos et réflexions*, Université de Laval, Août 2000

UVSQ (Université de Versailles Saint Quentin) : Mon e-Portfolio : <http://www.e-portfolio.uvsq.fr> 15-Nov-2010

University of New Hampshire, (portail), A guide to the Teaching Portfolio, Spring 2011

Edition: [www.cs.tufts.edu/~ablumer/portfolio.html](http://www.cs.tufts.edu/~ablumer/portfolio.html) ; Fall 2007 Edition:

[www.unh.edu/teaching-excellence](http://www.unh.edu/teaching-excellence)

VANPEE D., GODIN V. et LEBRUN M., Améliorer l'enseignement en grands groupes, à la lumière de quelques principes de pédagogie active, *Pédagogie médicale*, Fév. 2008, Vol.9 – N°1

WEISS J., Le portfolio, instrument de légitimation et de formation, *Revue française de pédagogie*, n°132, juillet-août-septembre 2000, 11-22