

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/264235319>

Les portfolio : vers une évaluation plus intégrée et plus cohérente avec la notion complexe de compétence. (traduction française du chapitre "Los portafolios : Hacia una evaluacion...")

Chapter · January 2014

DOI: 10.13140/2.1.4792.3840

CITATIONS

0

READS

494

2 authors:



Marianne Poumay

University of Liège

93 PUBLICATIONS 172 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Christelle Maillart

University of Liège

91 PUBLICATIONS 668 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



ELEKTRA [View project](#)



French LARSP [View project](#)

Les portfolio : vers une évaluation plus intégrée et plus cohérente avec la notion complexe de compétence.

Poumay, M. & Maillart, C.

Référence à citer pour cette version française (non publiée) :

Poumay, M., & Maillart, C. (in press). Los portafolios : Hacia una evaluación mas integrada y coherente con el concepto de desempeño complejo. In D., Leclercq & A., Cabrera (Eds.), *Innovaciones en Dispositivos de Evaluación de los Aprendizajes en la enseñanza Superior* (pp. 237-251). Santiago de Chile, Chile: Universidad de Chile. <http://hdl.handle.net/2268/168492>

Le portfolio constitue une modalité d'intégration non seulement de diverses expériences vécues par l'étudiant, mais aussi des diverses évaluations qui ont jalonné son parcours de formation, où on attend de l'étudiant, dans tous ces cas, qu'il y applique sa réflexivité.

Le présent chapitre n'a pas pour ambition de faire le tour de la littérature spécialisée en matière de portfolios, ni d'ailleurs de proposer des exemples de chacune des catégories de portfolios existants ou de couvrir exhaustivement le champ des bonnes pratiques en la matière. Il prend résolument le parti du témoignage et construit sur l'expérience des auteures. Il choisit quelques référents théoriques, qu'il illustre ensuite par deux expériences ciblées, l'une chez les étudiants en logopédie/orthophonie et l'autre chez les étudiants en pédagogie de l'enseignement supérieur, deux programmes de l'Université de Liège. Il conclut sur quelques réflexions et perspectives.

A. Qu'est-ce qu'un portfolio ?

A1. Les buts d'un portfolio

Si le portfolio est aujourd'hui largement plébiscité dans l'enseignement supérieur, c'est notamment pour sa proximité avec le courant de développement de compétences chez les étudiants. En effet, si l'on ne se contente plus d'aider l'étudiant à acquérir des savoirs, des savoir-faire et des attitudes professionnelles mais que l'on se préoccupe de l'aider à développer des compétences, c'est-à-dire le savoir-agir qui résulte de la mobilisation et de la combinaison de ces ressources dans des situations professionnelles ou citoyennes complexes, encore faut-il se donner les outils qui permettent de favoriser et d'accompagner ce développement de compétences, voire même de le mesurer.

A2. Définition

Cité par Prégent et al. (2009) comme l'un des moyens tout à fait pertinents pour évaluer le développement de compétences, le **portfolio** est défini par Jacques Tardif (2006) comme « *un échantillon de preuves, sélectionnées par l'étudiant pour rendre compte de ses apprentissages* ». Sous forme papier ou électronique, il s'agit d'un dossier (classeur, blog, site...) qui permet de collectionner, puis de sélectionner des traces (écrits, photos, références, schémas, cartes conceptuelles, ...) qui témoignent d'un apprentissage ou même d'un développement. Il permet de porter un jugement évaluatif sur une réalité sans la réduire.

A3. Vers une standardisation des portfolios

Le succès des portfolios et « ePortfolios » (le « e » indiquant la composante électronique) est aujourd'hui mondial. La conférence ePortfolio d'octobre 2005 à Cambridge a remporté un succès considérable. Depuis lors, ce type de conférence est organisé chaque année. D'importants enjeux internationaux se jouent autour de ces nouveaux outils de documentation mais aussi de valorisation des pratiques. Ainsi, début 2006, un accord de

collaboration a été signée entre deux acteurs du monde de l'eLearning¹. Cet accord prévoit la standardisation des portfolios électroniques, de façon à ce que de mêmes protocoles régissent leurs développements futurs, tant dans le monde de l'éducation que dans ceux du travail et de la formation continuée.



Figure 1. Sous format papier ou électronique, le portfolio peut prendre un aspect plus créatif ou plus académique

A4. Quelques types de portfolios

En matière de portfolios, les classifications sont nombreuses. Elles aident à faire des choix, à prendre des décisions quant au type de travail qui serait le plus utile à la progression d'un groupe d'étudiants en particulier.

Ainsi, par exemple, Tardif (2006) distingue le dossier de progression et le dossier de réussite, ce dernier étant souvent nommé « portfolio ». Van Tartwijk & al. (2005) proposent quant à eux une classification qui distingue des portfolios d'évaluation, de présentation, de développement, de pratique réflexive, ou des portfolios combinés. Notons qu'en formation continuée, les portfolios sont souvent de ce dernier type, combinant des composantes de présentation et de développement. Selon ses objectifs, la structure et le contenu du portfolio seront bien sûr différents. Une classification légèrement différente et plus spécifique aux enseignants est proposée par Bernstein & al. (2006) et l'université Nebraska-Lincoln (USA) dans leur important projet « Peer Review of Teaching ». Les auteurs y identifient quatre types de portfolios qui vont d'une carte de visite d'un cours à une exploration plus thématique, en passant par une question de recherche très pointue ou un portfolio plus complet, holistique, abordant plusieurs des pistes et rejoignant les portfolios « combinés » mentionnés plus haut. La plupart des portfolios actuels consistent en une combinaison propre à un programme, tout en conservant toujours une composante réflexive.

B. Qu'évalue-t-on dans un portfolio ?

Le niveau de complexité et d'intégration des matières que l'on trouve dans un portfolio en fait un instrument particulièrement en phase avec l'approche « programme » (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009). Ce type d'évaluation nécessite **une récolte de preuves par l'étudiant, mais surtout des analyses réflexives**. Côté encadrant, l'évaluation

¹ Ces deux acteurs sont d'une part l'institut Eifel (*European Institute for eLearning*), qui développe et promeut le concept de ePortfolio et joue un rôle moteur dans la plupart des conférences internationales à ce sujet, et d'autre part le « HR-XML consortium Europe », actif dans la standardisation des objets pédagogiques.

répond à une logique incrémentale positive. Nous revenons brièvement ci-dessous sur chacun de ces points.

B1. L'influence de l'approche « programme »

Le contenu du portfolio est souvent déterminé par un groupe d'enseignants. En effet, vu le large spectre de compétences dont un portfolio peut démontrer le développement, vu l'aspect intégrateur de cet outil, il est généralement utilisé par des groupes d'enseignants qui fonctionnent en « approche programme ». Ces enseignants se fédèrent autour des apprentissages des étudiants dans une filière de formation (par exemple, un Master) plutôt que dans un seul cours. Le portfolio est alors le lieu d'intégration des différents apprentissages des étudiants.

Il arrive également qu'une partie du portfolio soit définie par discussion entre enseignants et étudiants. Il fait alors l'objet d'un contrat, généralement négocié en début d'année.

B2. L'importance de la notion de preuve

Quelle que soit la classification retenue, le portfolio reflète généralement une préoccupation « *evidence-based* ». L'auteur (l'étudiant) doit démontrer ce qu'il avance, justifier ce qu'il dit par des résultats de tests, des évaluations, des traces d'activités en ligne, des témoignages écrits de pairs, de maîtres de stages, de collègues sur ce lieu de stage, de patients ou de bénéficiaires de ses actions de (futur) professionnel. Il lui revient d'apporter des preuves de sa mobilisation et de sa combinaison efficace de ressources internes et externes. Il lui revient de démontrer sa compétence, son savoir-agir, en situation.

Ces demandes de preuves n'ont pas pour motif de mettre en doute les dires de l'étudiant mais bien de permettre les échanges autour de son développement professionnel et citoyen.



Figure 2. Dans un portfolio, les « preuves » (ici l'ordonnance, au centre de la page) sont toujours assorties de commentaires de l'étudiant (ici, manuscrits et en bleu/rouge, entourant l'ordonnance), indiquant sa réflexivité (source : Geneviève Philippe, Pharmacie, ULg).

B3. Au-delà des preuves, la réflexivité de l'étudiant

Bien que nous ayons jusqu'ici insisté sur les preuves, il est important de noter que ces preuves sont nécessaires mais non suffisantes. En effet, pour tenir lieu d'indicateurs d'apprentissage et de développement, la « preuve » doit être commentée par l'étudiant, qui explique en quoi il a justement « fait preuve », dans telle ou telle situation, de telle ou telle combinaison de ressource et en quoi cela a mené à une action efficace. Au sein du portfolio, on trouve donc des preuves (photos, copies d'écrans, travaux originaux, courriers, films et autres extraits de réalité), mais aussi et surtout des justifications, des éclaircissements et explications quant à ces productions ou événements, des analyses, des commentaires par des pairs, des tuteurs ou maîtres de stages. On y trouve aussi souvent le bilan personnel du parcours d'apprentissage de l'étudiant, son plan d'actions et ses perspectives de poursuite de l'apprentissage.

Ces éléments sont généralement en accord avec le programme de formation annoncé à l'étudiant et en suivent la structure. Il arrive cependant aussi qu'ils soient structurés autour de questions que se pose l'étudiant ou de thèmes qu'il a choisis. Ici aussi, la diversité est de mise : « la différence entre portfolios va d'un ensemble idiosyncratique de documents collectés par l'étudiant de façon individuelle à des présentations normées de productions et de documents qui répondent à des critères clairement définis par le formateur et les examinateurs » (Zeichner & Hutchinson, 2004, p73).

L'évaluation des portfolios doit bien sûr être en accord avec ce qui a été annoncé aux étudiants. Il est important que ceux-ci comprennent ce qui sera observé et ce qui est attendu. Ainsi, l'accumulation de travaux est certes souvent nécessaire mais c'est le choix par l'étudiant de ses meilleurs travaux et son explication des raisons de ses choix qui seront surtout pris en compte. L'étudiant doit certes rassembler des indicateurs de son fonctionnement optimal, par exemple lors de ses stages, en relatant des situations vécues, mais l'évaluation portera surtout sur son regard réflexif, ses commentaires, ceux de ses pairs ou de son maître de stage quant au développement professionnel déclenché par ces performances de stage. En d'autres termes, si les travaux et récits sont importants, ce sont surtout les analyses, les commentaires et les réflexions qui détermineront l'évaluation.

B5. Une logique d'évaluation positive

Une autre particularité de l'évaluation des portfolios nous semble intéressante à souligner : contrairement à la situation de l'évaluateur qui retranche des points à l'étudiant à mesure qu'il découvre des erreurs dans sa production, les évaluateurs d'un portfolio abordent la production de l'étudiant en partant de rien et le créditent d'éléments positifs au fur et à mesure de leur lecture, de leur découverte d'indicateurs, de bonnes analyses et de preuves de développement. L'étudiant ne peut que gagner, ce qui place l'évaluateur dans une logique incrémentale et positive, très différente de la logique scolaire conventionnelle.

C. Pourquoi réaliser/faire réaliser un portfolio ?

Pour l'étudiant de l'enseignement supérieur, réaliser un portfolio, quel que soit son contenu, peut comporter différents avantages. Nous en soulignons ici quelques-uns :

- L'apprentissage est démultiplié car l'étudiant prend conscience non seulement de son résultat final, mais aussi de ses progrès et de son processus de développement. Il en apprend sur lui-même, sur ses forces et sa façon de fonctionner quand il apprend. Il développe sa métacognition, utile par la suite dans d'autres situations ;
- Le portfolio permet le développement de ressources parfois nommées génériques ou transversales, comme l'auto-évaluation, la pensée critique, la communication, l'analyse, la synthèse ou encore l'intégration des connaissances ;

- Il fournit aussi à l'étudiant une trace de ses apprentissages, bien plus étayée qu'un simple relevé de notes. L'étudiant peut alors « traduire » ces traces en compétences et réalisations à inscrire sur un curriculum vitae. Dans les programmes professionnalisants, ce portfolio peut d'ailleurs servir de mécanisme « accélérateur de carrière » en permettant à l'étudiant de relier plus facilement ses apprentissages à sa pratique professionnelle (et ainsi obtenir une promotion verticale ou horizontale).

D. Une condition de réussite : l'accompagnement de l'étudiant

Utiliser des portfolios pour permettre à l'étudiant de rendre compte de son développement de compétences semble s'imposer, tant par la logique de cette méthode au regard de la définition de la compétence que par la difficulté d'évaluer ces compétences par d'autres moyens (les stages, les simulations ou autres situations complexes demandant de lourdes mises en scène). Le phénomène « portfolio » a pris une ampleur considérable ces dix dernières années. Cependant, si l'on s'accorde sur l'intérêt de la méthode, on néglige souvent, faute de moyens, certaines des conditions de son efficacité pour l'apprentissage des étudiants.

Ainsi, par exemple, dans une tâche aussi complexe, le suivi de l'étudiant sera particulièrement important. Outre le fait de lui fournir des consignes précises sur l'intérêt de ce travail, il faut aussi le renseigner sur les productions attendues, les échéances, le soutien organisé, les rôles de chacun et les critères d'évaluation de sa production. Il recevra des feed-back sur des productions intermédiaires et aura l'occasion de discuter de ses progrès et de son intégration des connaissances, au moins en début et en fin de travail. Si possible, l'étudiant pourra aussi consulter des exemples de portfolios réalisés par des étudiants d'années antérieures. Sans pour autant les considérer comme des exemples, il sera invité à considérer dans ces travaux la diversité des trajectoires menant à la réussite.

Si le portfolio est pluridisciplinaire, il est logique que l'encadrement le soit lui aussi. Différents enseignants interviendront donc (simultanément ou successivement) dans les rendez-vous de suivi de l'étudiant et dans l'évaluation collégiale de la production finale. Au sein de l'équipe d'enseignants qui prennent en charge une évaluation de ce type, une réflexion sera menée quant au degré d'autonomie à laisser à l'étudiant : trop de liberté peut mener à des analyses trop superficielles alors que trop de contrôle fait par contre courir le risque d'un désengagement de l'étudiant, qui ne se reconnaît plus dans les contraintes imposées au travail.

Nous présentons ci-dessous deux exemples d'utilisation du portfolio en formation. Celui de « Formasup » détaille le contenu du portfolio de ce programme, celui des logopèdes place l'accent sur la notion de preuves et en étaye les niveaux.

E. Des portfolios chez les enseignants en formation continuée (programme « Formasup »)

E1. Le contexte

Depuis 2002, l'université de Liège organise un master complémentaire en pédagogie de l'enseignement supérieur (nommé « FormaSup »). Ce programme de 60 crédits s'adresse aux encadrants pédagogiques désireux de développer leur « professionnalité ». Ces acteurs doivent avoir trois ans d'expérience, enseigner dans le supérieur et disposer d'une liberté certaine dans l'organisation de l'un de leurs cours. Tout au long du programme (généralement sur une année), chaque enseignant inscrit apporte des changements à son propre enseignement, récolte des données parmi ses groupes d'étudiants et se préoccupe d'améliorer leur apprentissage.

FormaSup s'inscrit résolument dans une approche programme (Cf. Prigent, Bernard, & Kozanitis, 2009) centrée sur le développement de compétences (Cf. Tardif, 2006). Le

programme de cours s'articule autour d'un référentiel (Poumay & Georges, 2009) composé des trois compétences suivantes :

- Concevoir un dispositif de formation cohérent, porteur de sens, qui favorise l'apprentissage de chaque apprenant ;
- Enseigner de façon motivante, active, engageante en informant chaque apprenant sur ses progrès pour favoriser l'apprentissage en profondeur tout au long de la vie ;
- Réguler sa pratique d'enseignement sur base de données objectives et subjectives récoltées auprès des apprenants.

Nous n'entrerons pas ici dans les détails de l'organisation de ce programme, nous en présenterons uniquement le portfolio. Celui-ci, en fin de formation, constitue le travail intégrateur, le lieu dans lequel chaque enseignant participant apportera les preuves de sa mobilisation et de sa combinaison des ressources maîtrisées. Il démontrera ainsi son développement professionnel dans chacune des trois compétences visées par le programme.

E2. Le positionnement du portfolio de Formasup

Le portfolio constitué est de type combiné (suivant Van Tarwijk & Driessen, 2005), avec un accent tout particulier sur la pratique réflexive mais comportant également les nécessaires composantes de présentation (pour rendre possible un partage d'expérience, les collègues doivent en savoir un minimum sur le contexte de chacun) et de développement (pour les mêmes raisons de partage, puisque chacun explore des questions de recherche différentes, ces trajets individuels doivent être précisés). Suivant la classification de Bernstein & al (2006), il est plus qu'un portfolio de « repères » puisqu'il trace les évolutions d'un cours et le développement d'un enseignant au fil du temps (portfolio de type « holistique ») et instruit même une régulation en classe (sorte de mini question de recherche auprès de ses propres étudiants). Il combine donc là aussi plusieurs caractéristiques. Il allie les deux composants majeurs de tout portfolio d'enseignement que sont les commentaires réflexifs et les échantillons de pratique. Sa combinaison de réflexion, présentation et intervention augmente l'intérêt de son partage avec des collègues et sert ainsi le développement professionnel des participants eux-mêmes, mais aussi d'une communauté de réflexion plus large.

Ce portfolio est en accord avec la définition que donne Tardif (2006) du dossier de réussite, permettant à chacun de faire la preuve de sa compétence en mobilisant une combinaison toute personnelle de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

E3. La Valorisation des Acquis de l'Expérience (VAE)

Dans la limite de ce qui est permis par les accords de Bologne quant aux Master Complémentaires, nous nous inscrivons dans la lignée des travaux sur la validation des acquis de l'expérience, proposant aux enseignants de faire part de leurs formations antérieures et créditant ces expériences passées pour autant qu'elles fassent l'objet d'une réflexion et d'une analyse critique. Ceci permet aussi à chacun de capitaliser les diverses formations, ateliers et conférences vécues dans sa propre institution, donnant par là même une valeur supplémentaire à ces initiatives pédagogiques locales.

E4. La structure du portfolio de Formasup

Voici la structure du portfolio telle que présentée aux participants en début d'année :

<p>Présentation personnelle</p> <p><i>(pour vous faire connaître en tant que professionnel en développement,</i></p>	<p>1- Votre <u>vision de l'enseignement et de l'apprentissage</u>, vos buts en tant qu'enseignant, l'évolution de cette vision. <i>Ex. votre idéal professionnel, vos sources de motivation, votre référentiel de valeurs. Nous vous invitons à y rédiger également les raisons de vos changements de méthodes ou d'attitudes, de vos prises de conscience de la nécessité de changer certains éléments de votre enseignement (changements marquants).</i></p> <p>2- Vos cours, vos Travaux Pratiques et vos <u>différentes charges</u> en rapport avec</p>
---	--

<p><i>vous y énoncez une sélection d'éléments significatifs vous concernant)</i></p>	<p>l'enseignement. (<i>y compris différents comités</i>)</p> <p>3- Vos <u>formations</u> en matière d'enseignement et ce qu'elles vous ont appris. <i>Ex. Diplômes pédagogiques, workshops, conférences, séminaires, accompagnements individualisés, communautés de pratiques et tout ce qui montre votre engagement comme enseignant. Commentez-les pour en ressortir votre apprentissage.</i></p> <p>4- Vos présentations ou publications à caractère pédagogique. <i>Si elles sont nombreuses, choisissez les plus significatives. Donnez en deux ou trois lignes la leçon essentielle à retirer de chacune.</i></p> <p>5- (optionnel) Les <u>avis</u> de votre entourage sur votre enseignement. <i>Ex. avis évaluatifs de vos étudiants, de vos collègues, de votre président de département ou directeur de catégorie.</i></p>
<p>Preuves de votre développement de compétences</p> <p><i>(pour montrer votre capacité à étayer vos dires d'éléments concrets et objectifs)</i></p>	<p>Quelques <u>indicateurs de qualité</u> de votre enseignement : <i>L'important est ici de mobiliser les bons éléments, les « preuves probantes », de les justifier, et évidemment de les faire porter sur des éléments qui se complètent (choisir chaque fois trois preuves portant sur des attitudes ou des savoir-faire bien distincts). Les preuves doivent être concrètes, illustrées par des travaux, commentaires ou courriers scannés, issus de votre réel professionnel.</i></p> <p>1- Trois preuves du fait que votre dispositif de formation est cohérent et porteur de sens, qu'il favorise l'apprentissage de chaque étudiant.</p> <p>2- Trois preuves du fait que vous enseignez de façon motivante, active, engageante, en informant chaque apprenant sur ses progrès, pour favoriser l'apprentissage en profondeur tout au long de la vie.</p>
<p>Article de régulation</p> <p><i>(pour faire preuve de votre capacité à tirer profit de votre action pédagogique pour sans cesse améliorer votre enseignement)</i></p>	<p>Un <u>article de régulation</u> (publiable par la suite), qui relate la façon dont vous avez recueilli et traité des données objectives et subjectives issues de votre classe pour mieux comprendre l'apprentissage de vos étudiants et tenter de l'améliorer. Cet article doit :</p> <p>1- Présenter les éléments de contexte de votre enseignement nécessaires à la bonne compréhension de votre article.</p> <p>2- Expliquer pourquoi vous avez choisi de recueillir les données en question. Ceci revient à poser un problème de départ et justifier en quoi le fait de s'attaquer à ce problème est porteur pour l'apprentissage de vos étudiants et l'amélioration de votre cours.</p> <p>3- Etre documenté par le recours à quelques ouvrages ou articles utiles à votre réflexion.</p> <p>4- Présenter la méthodologie du recueil de vos données (objectives et subjectives, de satisfaction et d'apprentissage), rendre compte de vos résultats, interpréter ces résultats et conclure, ou discuter ces résultats.</p> <p>5- Ouvrir vers des perspectives/questions qui permettront de poursuivre l'amélioration de votre cours.</p>
<p>Regard réflexif sur votre Blog</p> <p><i>(pour montrer que vous prenez du recul par rapport à votre propre apprentissage)</i></p>	<p>Une <u>analyse quantitative et qualitative</u> de votre contribution au Blog Formasup et de l'apprentissage qu'il a généré chez vous.</p> <p><i>Pour vous aider dans cette analyse, une série de questions (non limitatives) vous seront fournies.</i></p>
<p>Perspectives</p> <p><i>(pour montrer que vous avez des</i></p>	<p>Vos questions en suspens et <u>prochains pas</u> prévus en matière de développement professionnel.</p> <p><i>Ex. Votre fonction va-t-elle évoluer suite à votre investissement dans le programme</i></p>

<i>idées pour aller plus loin... puisqu'on n'est jamais vraiment arrivés...)</i>	<i>Formasup ? Comptez-vous mener d'autres actions l'an prochain ou plus tard, au sein de votre « classe » ou plus largement ? Lesquelles, précisément ? Comment votre progression s'insère-t-elle dans la politique de votre faculté / département / école ? Y trouverez-vous un terrain favorable à la poursuite de votre développement professionnel ?</i>
Communication publique <i>(pour partager votre expertise)</i>	1- Date, lieu et public-cible de la <u>présentation orale</u> de certains des éléments ci-dessus (au choix), mentionnant minimalement vos données de régulation (<i>fournir vos diapos ou autres supports de présentation en annexe au portfolio</i>) 2- <u>Vos commentaires</u> sur cette présentation (<i>réactions des collègues participants, questions posées lors de votre présentation, vos avis sur ces questions, perspectives d'autres partages</i>)
En annexe <i>(attention, pensez à paginer aussi ces annexes)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Vos tableaux de données, vos traitements ou tout élément susceptible de permettre la vérification de vos traitements ; - Votre plan de cours tel que réalisé au cours du premier semestre ; - D'éventuels traitements de données que vous souhaitez joindre mais qui n'apportent pas d'éléments utiles à votre article de régulation et que vous n'avez donc pas fait figurer dans le corps de votre article (si vous les insérez en annexes, dites pourquoi) ; - Les diapositives ou autres supports de présentation utilisés lors de votre communication publique ; - Tout élément que vous jugeriez utile à la bonne compréhension de votre portfolio et de votre développement professionnel (par exemple, si vous le souhaitez, vous pouvez joindre les rapports réflexifs établis pour des cours que vous auriez suivis en option).

Figure 3. Structure du portfolio de Formasup

Ce portfolio peut sembler assez classique dans certaines de ses sections. L'article de régulation, par exemple, pourrait constituer un travail séparé, assez conventionnel. L'intérêt de l'ensemble réside dans la latitude laissée au participant d'agencer ses sections comme il l'entend, de faire les liens entre elles, de souligner ce qui lui semble le plus représentatif de son développement. Par ailleurs, il lui revient de choisir les meilleurs exemples et de les illustrer pour souligner ce qui lui semble essentiel. Ainsi, par exemple, la seconde section (preuves de développement de compétences) débouche sur des travaux très différents les uns des autres, signes de trajectoires très différenciées elles aussi. Ce critère de large variété dans les travaux finaux est l'un des éléments qui indique que nous sommes bien en présence d'une potentielle évaluation de compétences (Tardif 2006).

E5. La préparation au portfolio Formasup

Pour préparer les participants à la constitution progressive de leur portfolio, plusieurs activités sont organisées au fil de l'année : un « blog » spécifique à la formation (mais ouvert sur Internet) leur demande de rédiger un billet hebdomadaire qu'ils pourront ré-exploiter dans leur portfolio ; une activité spécifique « portfolio » avec exploration et analyse de travaux des années antérieures est organisée à mi-année ; un suivi individuel permet à chacun d'attirer l'attention des encadrants sur ses difficultés et ses questionnements (trois rendez-vous individuels sur l'année).

Par contre, aucune relecture formative du portfolio n'est assurée par les encadrants. Ceux-ci peuvent jeter un œil sur une analyse ou répondre à des questions ponctuelles sur les preuves ou sur tout autre sujet (un forum spécifique est d'ailleurs ouvert à cet effet), mais ils ne peuvent en aucun cas fournir une évaluation intermédiaire sur l'intégration des différents éléments ou la cohérence de l'ensemble. Cette mobilisation et combinaison de ressources propre à l'étudiant est justement ce qui est évalué dans le portfolio final.

E6. L'évaluation du portfolio Formasup

Trois juges évaluent chaque portfolio et tentent à travers ces travaux de situer le niveau de développement professionnel des enseignants participants. Notons qu'il est exceptionnel qu'un participant produise un travail insuffisant (ce n'est arrivé que trois fois sur plus de 80 travaux). Par contre, il est arrivé qu'un participant demande quelques mois supplémentaires pour peaufiner son travail et parvenir à une production dont il soit fier. La congruence entre juges est généralement plutôt bonne, surtout lorsqu'ils se réfèrent aux compétences qui guident cette formation. La notion de niveau de développement, par contre, reste difficile à approcher et à objectiver. Il serait plus correct de juger le développement visé selon qu'il est « atteint ou non atteint » mais les exigences administratives de notre institution nous forcent à établir des niveaux de grades (satisfaction, distinction, grande distinction – la plus grande distinction) que nous parvenons encore mal à rapprocher de réels niveaux de développement de la compétence. La recherche est encore nécessaire pour affiner ces niveaux.

F. Des portfolios chez les étudiant(e)s en logopédie de l'Ulg

F1. Le contexte

Conformément aux recommandations européennes en matière de formation initiale en orthophonie/logopédie, l'Université de Liège organise un master en logopédie de 120 crédits, répartis sur deux années académiques. L'accès à ce master est conditionné par la réussite d'un baccalauréat en logopédie de 180 crédits (trois années), pouvant être réalisé à l'université (baccalauréat de transition) ou dans l'enseignement supérieur non universitaire (baccalauréat professionnalisant). Dans ce dernier cas, une année supplémentaire, préparatoire au master, est exigée. La formation complète s'étale donc sur cinq ou six années selon le parcours de l'étudiant. Elle comprend de nombreuses heures de stage pratique (300 heures -15 crédits- en master 1 et 360 heures -18 crédits- en master 2). En dernière année, les étudiants peuvent choisir une spécialisation parmi quatre finalités possibles : surdité, voix, langage écrit & aphasie et langage oral & handicap. Il y a environ 50 étudiants par année et une quinzaine d'étudiants par finalité (à l'exception de la finalité « surdité » qui concerne plutôt cinq à six étudiants par an).

Depuis 2007, l'équipe enseignante en logopédie s'est lancée dans un important travail de réorganisation des enseignements pour évoluer vers une approche programme, davantage connectée aux besoins et aux réalités du terrain. Ce changement répondait à une volonté de décloisonner les différents cours théoriques et d'améliorer la formation clinique des étudiants, essentiellement acquise à travers les stages car elle était peu travaillée à l'université. La première étape de cette transition a consisté à élaborer un référentiel de compétences professionnelles avec le soutien méthodologique de l'IFRES² et la supervision scientifique de Jacques Tardif. Ce référentiel en logopédie (Maillart, Grevesse & Sadzot, 2010) comprend cinq compétences qui doivent être développées par les étudiants tout au long de leur formation initiale et continue:

- Assumer la responsabilité de la prévention, dans le domaine des troubles relevant du champ d'action du logopède ;
- Evaluer un patient ;
- Traiter un patient présentant un trouble relevant du champ d'action du logopède ;
- Etablir une relation professionnelle ;
- Développer l'expertise requise pour une pratique logopédique de qualité au service du patient et de la société

Jusqu'à présent, le portfolio a principalement été introduit au niveau du master, comme dispositif intégrateur entre les cours théoriques et la formation clinique. Toutefois, les expériences réalisées nous incitent actuellement à étendre ce dispositif à l'intégralité de

² Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur.

la formation, en l'introduisant dès la première année de formation. Cette extension étant en cours, seules les expériences relatives au master seront présentées ici.

F2. Un portfolio basé sur un référentiel

L'insertion d'un portfolio dans le cursus en logopédie s'est imposée comme une conséquence logique du choix de programme orienté compétence. Après avoir identifié les différentes compétences professionnelles cibles dans le référentiel, la question de leur entraînement et de leur évaluation s'est rapidement posée. Il est apparu que les étudiants avaient peu l'occasion de travailler explicitement certaines compétences (ex. relation professionnelle). L'introduction d'un dispositif qui demanderait aux étudiants de réfléchir à certaines acquisitions implicites, de documenter leurs apprentissages et de développer leur réflexion professionnelle s'est révélée indispensable.

Dans ce cadre, une première expérience a eu lieu en 2009 avec une dizaine d'étudiants de dernière année, dans le cadre d'un séminaire de développement professionnel. Le dispositif proposé s'est étalé sur trois mois et a consisté en trois rencontres mensuelles de trois heures (T1 – T2 – T3) en groupe et en une rencontre individuelle de présentation du portfolio de 30 minutes (T4). Chaque rencontre ciblait un objectif précis (ex. travail des représentations professionnelles) et a été précédée ou/et suivie d'une préparation individuelle. Le portfolio demandé aux étudiants devait refléter le travail entrepris et devait être axé autour de deux points principaux : 1) Auto-évaluation et regard critique du parcours de développement professionnel: quels sont vos acquis, vos lacunes actuelles ? 2) Apport de preuves pour trois ressources (issues de compétences différentes) et un savoir-être qui ont été travaillés dans votre stage de logopédie. Cette première expérience a été appréciée par les étudiants (cf. Maillart, Deum, Grevesse & Sadzot, 2009) et a permis de relever certaines difficultés, parmi lesquelles la difficulté pour les étudiants à comprendre la notion de preuve et pour les enseignants à l'évaluer.

Par la suite, le portfolio, sous la forme d'un dossier d'intégration organisé autour des cinq compétences du référentiel, a été maintenu en dernière année pour les étudiants de la finalité « langage oral et handicap ». Dans cette finalité, un séminaire d'accompagnement de stage de trois heures a lieu mensuellement. Les étudiants y présentent des situations problèmes complexes vécues en stage sous la supervision d'un tuteur clinique. Ce tuteur guide la résolution clinique et aide les étudiants à clarifier la notion de preuve en identifiant des éléments qui pourraient être intéressants à inclure dans leur portfolio. En fin d'année, les étudiants doivent présenter un rapport final attestant de leur évolution et de leur maîtrise d'au moins trois des cinq compétences du référentiel. Ce rapport est évalué conjointement par la responsable académique de la finalité et par le tuteur clinique du séminaire d'accompagnement. Il est intéressant de souligner que la note obtenue est le plus souvent très corrélée à la note de stage donnée par le maître de stage clinique qui a suivi l'étudiant sur le terrain alors que ce dernier n'a pas basé son évaluation sur le portfolio de l'étudiant mais sur ses réalisations cliniques en contexte. Cette observation conforte la validité écologique du portfolio comme outil d'évaluation du développement professionnel.

F3. La qualité des preuves

Nous l'avons vu, une des difficultés des étudiants concerne le choix et la justification des preuves. Souvent, les étudiants se contentent de preuves brutes ou peu justifiées. Pour les aider, des exemples concrets leur ont été proposés pour clarifier la notion de preuve et évaluer la qualité de la démarche réflexive associée. A titre d'exemple, la participation à une formation professionnelle organisée en dehors de l'université peut être considérée comme une preuve pertinente pour illustrer la ressource « Mise à jour de ses connaissances de façon autodidacte ou en formation continuée » liée à la compétence «développer l'expertise requise pour une pratique logopédique de qualité ». Toutefois, la pratique réflexive liée à cette preuve sera jugée différemment si l'étudiant se contente de ramener une attestation de participation à la formation (preuve brute) ou s'il est capable de proposer des changements concrets, pertinents et mesurables pour sa pratique suite à des éléments retirés de la formation suivie (preuve élaborée). Le tableau 1 détaille les

différents niveaux de preuve. Il est communiqué aux étudiants et guide l'évaluation du portfolio.

Niveau 1	Document objectif brut témoignant d'un fait, d'une réalisation personnelle Ex. attestation de présence à une formation délivrée par l'organisateur, copie d'un bilan logopédique réalisé, photo d'un matériel conçu pour une rééducation, etc.
Niveau 2	Document objectif accompagné d'un commentaire personnel Ex. résumé de la formation suivie, commentaire sur le contexte du bilan et/ou les spécificités du patient, explication du matériel construit, etc.
Niveau 3	Document objectif accompagné d'un commentaire personnel et critique (présence de liens explicites entre des dimensions cliniques et théoriques) Ex. critique de la formation suivie, commentaire critique sur le contexte du bilan et/ou les spécificités du patient, motivation critique du matériel construit, etc.
Niveau 4	Document objectif accompagné d'un commentaire personnel critique et de perspective de régulation (idéalement mesurable) Ex. Explication des conséquences cliniques suite à la participation à une formation, détail présentation de variantes possibles adaptées à des situations particulière et ligne de base pour un matériel clinique, etc.

Tableau 1. Exemple d'indicateurs de qualité de preuve, hiérarchisé par niveau d'élaboration (1 = basique ; 4 = excellent).

G. Discussion et perspectives

Un outil d'évaluation exigeant

Que ce soit chez les enseignants en formation continuée ou chez les logopèdes en formation initiale, le portfolio nous semble constituer un bon moyen pour permettre à l'étudiant de rendre compte de l'état de développement de ses compétences. Pour ce faire, il est nécessaire qu'il ait à sa disposition un référentiel qui précise les compétences attendues en fin de formation. Il faut aussi qu'il ait bénéficié d'un accompagnement ad hoc, sous forme de séminaires, de rendez-vous individuels, de suivi sur le terrain par un maître de stage, de discussions sur la notion de preuve ou encore de réflexion critique sur base de portfolios réalisés par les étudiants des années antérieures. Ce type de production est exigeant et se justifie d'autant plus dans une approche « programme ». En effet, on n' imagine pas que les étudiants doivent fournir un tel travail dans chacun des cours de façon non intégrée, non coordonnée. Ils y investiraient une énergie considérable à séparer les matières alors même que la notion de compétence réclame une intégration de ces matières.

Des niveaux de développement difficiles à définir

Bien que les portfolios soient aujourd'hui fort répandus dans l'enseignement supérieur et en particulier dans les programmes professionnalisants, il reste complexe pour les équipes enseignantes d'établir des niveaux de développement de chacune des compétences du programme de façon à bien baliser la progression des étudiants vers les plus hauts niveaux de développement de ces compétences. Analyser les portfolios produits par les étudiants est l'une des voies qui devrait permet d'établir, puis d'affiner ces niveaux de développement.

Un nécessaire encadrement des équipes d'enseignants

Dans les institutions qui souhaitent voir leurs programmes évoluer vers ce type d'intégration de la notion de compétences et leur évaluation à travers des portfolios, il est nécessaire de prévoir un encadrement des équipes d'enseignants et un partage entre ces équipes. Introduire des portfolios n'est pas anodin. C'est mettre le doigt dans un engrenage qui pousse à changer les pratiques en profondeur, au profit d'une plus forte cohérence, ... mais au prix de multiples remises en question et d'un investissement en temps non négligeable. Pour que ce temps des enseignants soit utilement investi, l'université de Liège a opté pour un guidage externe. Des consultants ont été sollicités pour encadrer les équipes d'enseignants qui se lançaient dans ce type de changements. Une dizaine d'équipes ont ainsi été accompagnées dans un remaniement de leurs programmes qui n'aurait sans doute pas vu le jour sans ce moteur externe.

De natures diverses, les portfolios font aujourd'hui l'objet de beaucoup d'attention dans l'enseignement supérieur. Ils sont en effet puissants et prometteurs. Des expériences voient le jour et suscitent l'engouement des acteurs. Elles ne doivent cependant pas occulter la nécessité de poursuivre les efforts de recherche, et en particulier d'observation du développement des compétences et de définition de paliers - ou niveaux de développement - qui rendront plus diagnostiques ces évaluations complexes, au bénéfice de l'apprentissage des étudiants.

H. Références

- Bernstein, D., Burnett, A., Goodburn, A. and Savory, P. (2006). *Making Teaching and Learning Visible: Course Portfolios and the Peer Review of Teaching*. Bolton, MA: Anker.
- Berthiaume, D. et Daele, A. (2010). *Faire appel au portfolio pour évaluer les apprentissages des étudiant-e-s ?* Centre de soutien à l'enseignement de l'université de Lausanne (CSE-UNIL). Disponible en ligne à l'adresse http://www.unil.ch/webdav/site/cse/shared/brochures/memento_portfolio.pdf
- Maillart, C, Grevesse, P, & Sadzot, A. (2010). Elaboration d'un référentiel de compétence en logopédie/orthophonie. In A.Ammar & M., Sbihi, AIPU 2010 *Réformes et changements pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. CD-ROM. Doi : <http://hdl.handle.net/2268/63155>
- Maillart, C., Deum, M., Grevesse, P. & Sadzot, A. (2010). Le portfolio appliqué à la formation en logopédie. Communication présentée au 7ème Congrès du Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes Logopèdes (CPLOL). Doi : <http://hdl.handle.net/2268/13677>
- Poumay, M., & Georges, F. (Cartographe). (2009) *Prosup : Professionnaliser l'enseignement et l'apprentissage dans le supérieur*. Consulté le 06/06/2010 dans <http://www.mindmeister.com/fr/26912925/prosup-2009-2010-poumay-georges-2009-fr>
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal: Presses internationales Polytechnique.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Education.

Van Tartwijk, J., Driessen, E. & EPICC Team (2005). *Typologie de portfolios électroniques*. EUN, retrieved on July 10th, 2005, from http://www.eun.org/eun.org2/eun/en/Celebrate_LearningObjects/content.cfm?ov=33515&lang=fr

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.